



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**POTENCIAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE LA ORIENTACIÓN
EDUCATIVA PARA MEJORAR LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD AJUSCO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

GALIA GESUINA FARÍAS ESTRADA

ASESOR:

MTRO. PAULO CÉSAR DEVAUX GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2022

Dedicatoria

Quiero comenzar este escrito agradeciendo a mis padres, Daniel y Patricia Farías por acompañarme y apoyarme durante toda mi vida. A ellos les dedico mi trabajo pues han sido y serán mi mayor fuente de inspiración y motivación para ser mejor cada día.

También le dedico este trabajo a Dios quien me permitió cumplir uno de los más grandes anhelos de mi corazón, el de terminar una carrera universitaria con la cual yo pudiera servirle y servir a las personas.

Agradecimientos

Gracias papás, Daniel y Patricia por haberme cuidado y apoyado durante toda mi vida. Gracias por los valores que me inculcaron, la fe que me enseñaron a tener, por darme aliento, por brindarme alimento, cobijo y educación, pero sobretodo, gracias por su amor incondicional.

Papás, ustedes conocen las dificultades que atravesé y las luchas que tuve para poder terminar mis estudios, gracias porque nunca me juzgaron, al contrario, de su boca sólo salieron palabras de vida y amor para mí, los amo.

A mi asesor Paulo César Deveaux muchas gracias, gracias por creer en mí cuando ni si quiera yo lo hacía, gracias por haberme guiado, orientado y motivado para realizar mi tesis. Y también, muchas gracias por todas las horas de trabajo que dedicó para leer mis escritos y darme asesorías.

Gracias profesor por brindarme su oportuna ayuda cuando más la necesitaba.

También quiero agradecer a mis amigos Giovanna López, Suemi Urbano, Raquel Acevedo y René López porque me escucharon y apoyaron cuando me surgieron preocupaciones y problemas.

Gracias amigos por orar por mí cuando tuve dificultades y gracias por regalarme momentos de diversión y fraternidad cuando los necesité.

Agradezco también a mi tía Sandra Estrada por motivarme para entrar nuevamente a la universidad y darme su apoyo incondicional antes, durante y después de mi formación profesional.

Gracias tía por escucharme, darme consejos, aliento y por acompañarme aún en la distancia en todo mi trayecto formativo, gracias por creer en mí, te amo.

Por último, pero no menos importante, agradezco a Dios por haberme dado la vida y por haber puesto en mi camino a padres, tíos, amigos y maestros maravillosos que han marcado mi vida y me han enseñado grandes lecciones de amor, amistad, fe, dedicación y perseverancia.

Gracias Dios por darle un sentido y propósito a mi vida, por escuchar mi oración y por haber sido mi pronto auxilio.

Gracias porque cuando te pedí entrar a la universidad para estudiar una carrera me permitiste ingresar a la UPN y gracias porque hasta aquí me has guardado, ayudado y sustentado.

Deléitate asimismo en Jehová, y él te concederá las peticiones de tu corazón.

Encomienda a Jehová tu camino, confía en él; y él hará.

(Salmo 37: 4-5)

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. Origen y conceptualización de la Orientación Educativa.....	5
1.1 Construcción del campo de la Orientación Educativa y su conceptualización.....	6
1.2 Principios de Orientación Educativa.....	18
1.3 Áreas de intervención de la Orientación Educativa.....	22
1.4 Modelos de intervención de la Orientación Educativa.....	28
1.5 Enfoques teóricos de la Orientación Educativa.....	37
1.6. La Orientación Educativa y el Trabajo Colaborativo.....	41
Capítulo II. Importancia del Trabajo colaborativo en los ambientes de aprendizaje en el nivel superior.....	43
2.1 Concepto de aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo.....	44
2.2 Diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.....	65
2.3 Importancia del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios.....	74
2.4 Aprendizaje colaborativo y su influencia en los ambientes de aprendizaje.....	94
Capítulo III. La educación emocional para potenciar el Trabajo colaborativo y los ambientes de aprendizaje en el nivel superior.....	100
3.1 La educación emocional dentro de la Orientación Educativa.....	101
3.2 La educación emocional: sus objetivos y planteamientos.....	105
3.3 La educación emocional y sus competencias.....	114
3.4 Relación de la educación emocional con el trabajo colaborativo.....	119
3.5 La educación emocional para potenciar el trabajo colaborativo y mejorar los ambientes de aprendizaje.....	127

Capítulo IV. Acercamiento al trabajo colaborativo en la Universidad Pedagógica Nacional	
Unidad Ajusco.....	136
4.1 Descripción del contexto.....	136
4.2 Estrategia metodológica.....	144
4.2.1 Selección y descripción de los informantes.....	150
4.2.2 Descripción del instrumento y sus categorías.....	154
4.3 Presentación y análisis de la información.....	162
Capítulo V. Taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo”.....	222
5.1 Justificación y objetivos.....	222
5.2. Sustento Pedagógico y metodología.....	226
5.3 Perfil de los sujetos.....	238
5.4 Criterios de acreditación.....	238
5.5 Evaluación.....	239
5.6 Presentación del taller.....	239
5.7 Desarrollo del taller.....	241
Conclusiones.....	271
Bibliografía.....	281
Anexos.....	291

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social, la cooperación y la colaboración entre personas han permitido la construcción de civilizaciones pues la relación entre personas y el trabajo conjunto han hecho posible a los seres humanos, sobrevivir, crecer y desarrollarse.

A pesar de lo anterior, este importante rasgo del ser humano no fue del todo incorporado en los sistemas educativos ya que durante décadas la Educación impartida en estos sistemas al parecer no les preocupa desarrollar dicho rasgo por lo que forman a los estudiantes en modelos individualistas y competitivos.

Sin embargo, en los últimos años algunos expertos en educación han señalado la importancia de cambiar la lógica competitiva e individualista por una colaborativa. La importancia de lo anterior radica principalmente en dos puntos: la colaboración impacta en el aprendizaje, mejorando la adquisición de aprendizajes complejos e impacta en las relaciones interpersonales, mejorando las relaciones entre personas pues se requiere de comunicación e interacción.

Es por lo anterior que en la actualidad, trabajar colaborativamente, se considera una necesidad y una competencia básica que las personas deben de poseer. Dicha competencia se compone tanto del saber hacer (destrezas) como del saber ser (actitudes y valores).

El trabajo colaborativo por lo tanto, debe ser enseñado y desarrollado en los diversos niveles educativos. No obstante, de acuerdo con Bruffe (1995) el aprender y trabajar colaborativamente es apropiado principalmente en el nivel superior pues requiere de una mayor autonomía del estudiante frente a la figura docente y por ende, una mayor responsabilidad de este en su formación.

La presente investigación surgió a partir de la problemática de trabajar colaborativamente en el nivel superior, específicamente en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Pues en este nivel surgen diferentes situaciones que dificultan u obstaculizan el desarrollo trabajos colaborativos, las cuales, se relacionan con actitudes que algunos estudiantes presentan al trabajar con otros compañeros.

La importancia de abordar este tema en el nivel superior es para poder identificar los factores que obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo en el nivel superior y su relación con las competencias emocionales, las cuales integran habilidades y capacidades que son necesarias para trabajar colaborativamente como lo son la capacidad para la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento, las conductas pro sociales, entre otras.

Es por lo anterior que se planteó para esta investigación el siguiente objetivo:

Identificar los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior.

De esta manera, esta investigación parte de la idea de que la educación emocional por medio de las competencias emocionales contribuye a la mejora de los ambiente de aprendizaje y el desarrollo del trabajo colaborativo.

Es por ello que para cumplir con el objetivo general de la investigación se elaboró un trabajo de investigación compuesto por cinco capítulos. Los primeros tres capítulos conforman el marco teórico, en el cuarto capítulo se muestran y explican los resultados de la investigación de campo, en el quinto capítulo se presenta la propuesta de una estrategia de intervención pedagógica y por último se encuentran las conclusiones generales derivadas del trabajo de investigación y anexos.

El primer capítulo se titula “Origen y conceptualización de la Orientación Educativa” y tiene como propósito brindar una mirada amplia sobre el Campo de la Orientación Educativa, así como situar la problemática dentro de la misma: su conceptualización, sus modelos, áreas y principios, pues el tema del presente trabajo se aborda en el marco de este Campo desde la educación emocional, la cual, es una alternativa que puede potenciar el área de prevención y desarrollo humano.

El segundo capítulo lleva por título “Importancia del Trabajo colaborativo en los ambientes de aprendizaje en el nivel superior” y en él, se explican los conceptos de aprendizaje colaborativo, trabajo colaborativo y la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. Así mismo, en este capítulo se aborda la relevancia del trabajo colaborativo en el nivel superior y el impacto del mismo en los ambientes de aprendizaje.

El siguiente capítulo, el capítulo tercero, lleva por nombre “La educación emocional para potenciar el Trabajo colaborativo y los ambientes de aprendizaje en el nivel superior”. En este capítulo, se explica el concepto de educación emocional y sus competencias emocionales y se muestra la relación que existe entre la educación emocional y el trabajo colaborativo.

En el cuarto capítulo titulado “Acercamiento al trabajo colaborativo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco”, se presentan los resultados de una investigación de campo realizada con estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco a quienes se les aplicó un instrumento de investigación con el fin de identificar los factores que potencian u obstaculizan el trabajo colaborativo en el nivel superior.

El quinto capítulo lleva por título “Estrategia de intervención: Taller, *Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo*” y tal como lo señala el título, en este capítulo se presenta un taller dirigido a estudiantes universitarios

con el fin de ayudarlos a desarrollar habilidades emocionales que los ayuden a trabajar colaborativamente.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas tanto de la investigación teórica como la de campo, es por ello que se le invita al lector a continuar leyendo el trabajo de investigación.

Capítulo I

Origen y conceptualización de la Orientación Educativa

Este primer capítulo tiene como propósito brindar una mirada amplia sobre el Campo de Orientación Educativa, debido a que ha sufrido diversos cambios y modificaciones a lo largo de poco más de un siglo; esto se puede observar en las diferentes definiciones que se han construido acerca del mismo.

Para tal propósito es necesario abordar por medio de una puntual reconstrucción histórica sobre el surgimiento del campo de la orientación, haciendo mención de algunos de los hitos más representativos de este campo durante los siglos XIX y principios del XX.

La revisión histórica del campo de la orientación permite observar que ha habido diferentes concepciones y definiciones de la misma, pues ha sido abordada desde diferentes perspectivas como lo son, la perspectiva psicométrica, la clínica, la humanista y la integral.

Posteriormente se explica el concepto de Orientación Educativa desde esta última tendencia, recuperando algunas definiciones y aportaciones de diversos autores.

Así mismo, desde una perspectiva integral de la orientación, el marco de acción de la misma, así como los ámbitos donde interviene son múltiples, por lo que en este capítulo se explican también, los principios, áreas y modelos de intervención de la Orientación Educativa con el fin de que el lector pueda comprender cómo por medio de este campo de intervención se puede abordar la problemática de la investigación.

Por último, se explicitan las conclusiones a las que se llegó gracias a la revisión histórica y teórica del campo de la orientación, así como su relación con el tema de la presente investigación, el cual es, aprendizaje colaborativo.

1.1. Construcción del campo de la Orientación Educativa y su conceptualización

La necesidad de ser orientados u orientar, es intrínseca al ser humano pues tal como afirma el filósofo Fernando Savater (2014), es natural a nuestra especie procurar ayudar, guiar y formar a aquellos miembros de la sociedad que lo requieren pues “todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógica” (p.25).

Desde esta mirada, la acción de orientar puede remontarse a los orígenes mismos de la humanidad, pues guiar, acompañar, encausar y orientar han sido labores comunes de los miembros adultos de una sociedad hacia las personas más jóvenes de la misma, a fin de dotarlos de recursos que les permitan alcanzar la autonomía.

Los actos de orientar y guiar estuvieron presentes en los procesos formativos de los miembros de las civilizaciones antiguas, como la civilización egipcia, china, sumeria, india y griega.

De hecho, en la Antigua Grecia se pueden ubicar algunas nociones relacionadas con la orientación, tanto en las obras que registran el pensamiento filosófico de Sócrates, como en la propia cosmovisión religiosa. Un ejemplo de lo anterior es uno de los aforismos escritos en el Templo de Apolo “*Conócete a ti mismo*”, cuya compleja finalidad es la base de todo proceso de orientación.

Asimismo, en algunas obras escritas en la Edad Media, se pueden encontrar principios de orientación, principalmente en los escritos de Santo Tomas de Aquino, los cuales estuvieron fuertemente influenciadas por la filosofía griega y en el pensamiento teológico de Ramón Llul, quien reclamó la necesidad de personalizar la educación como una respuesta a las diferencias individuales de los educandos (Santana, 2015).

Sin embargo, de acuerdo con Bisquerra (1996), fue hasta la época del Renacimiento donde se desarrollaron importantes aportaciones a la Orientación. Algunos de los personajes que realizaron dichas aportaciones fueron Juan Luis Vives, Rodrigo Sánchez de Arévalo y Juan Huarte San Juan, quien afirmaba que todos los seres humanos poseían diferencias y particularidades, algunas de las cuales eran innatas y otras, eran producto de la influencia del entorno donde las personas se desarrollaban.

En siglos posteriores, pensadores y educadores importantes como Comenio, Pascal, Kant, Locke, Rousseau, Pestalozzi y otros más, aportaron principios filosóficos y educativos a la Orientación a través de ideas referentes a la formación del ser humano, a las características individuales de las personas, o incluso, algunos principios relacionados a la toma de decisiones.

Lo anterior es una breve muestra de que la orientación sobre el sujeto ha sido una preocupación que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia. Sin embargo, esta no se realizaba de forma sistematizada ni mucho menos era considerada como un campo de intervención que con objetivos, técnicas y un cuerpo teórico que permitiera profundizar en las problemáticas de los sujetos para conocerlas mejor.

Al respecto, Bisquerra (1996) y Velaz de Medrano (1998) consideran que el primer indicio de sistematización de la Orientación, ocurrió en el Siglo XIX con el curso sobre profesiones diseñado por George Merrill en 1895.

No obstante, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2002) ubica la obra *The panorama of professions and Trades* como uno de los primeros documentos que abordaron el tema de la Orientación de forma sistemática y fue escrito por E. Hazen en 1836.

En cuanto al surgimiento de la Orientación en un primer momento se planteó como una disciplina, Busot (1995), Bisquerra (1996) y Aja (1998) coinciden en ubicar este hecho en el siglo XX, específicamente en el año 1909, con la publicación de la obra *Choosing a Vocation*, escrita por el profesor Frank Parsons.

De igual manera, en sus orígenes, la Orientación se estableció como un servicio de ayuda dedicado a orientar a los jóvenes en su elección vocacional y en su integración a la vida laboral.

Fue en el año de 1913, cuando Jesse B. Davis introdujo la Orientación como un servicio de ayuda para los estudiantes en el sistema educativo estadounidense. El propósito de dicho servicio de ayuda fue que, mediante la Orientación, se promoviera el "...cultivo de la personalidad y desarrollo del carácter" (Bisquerra, 1996, p.25) de los estudiantes.

De acuerdo con Aja (1998), un año más tarde, el investigador Truman L. Kelly utilizó por primera vez el término Orientación Educativa, entendida como un proceso educativo cuyo fin era proporcionar ayuda a los estudiantes tanto en el ámbito académico, como en el de la resolución de problemas escolares que pudieran presentarse a los alumnos con el fin de ayudarlos a ajustarse y adaptarse a la vida escolar.

De manera paralela al surgimiento de la orientación como disciplina en Estados Unidos; en Europa también comenzaba a desarrollarse dicha disciplina. De acuerdo con Bisquerra (1996), uno de los primeros servicios de orientación profesional comenzó en Bruselas, Bélgica en el año de 1912 (p. 27).

Al igual que en el continente americano, la orientación en los países europeos surgió con la finalidad de ayudar a los jóvenes en su proceso de elección de una profesión u ocupación.

En México, por ejemplo, la orientación a estudiantes se formalizó en el año de 1923 con la fundación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, el cual, pertenecía a la Secretaría de Instrucción (REMO, 2003, p. 2) y cuyo antecedente, fueron los diversos Congresos Higiénico Pedagógicos que se realizaron en México durante las últimas décadas del siglo XIX (Pacheco, 2013, p. 27).

En 1926, se consolidó en México la orientación profesional con la implementación de la Sección de Orientación Educativa y Vocacional por parte del Departamento Técnico de Segunda Enseñanza.

Seis años más tarde, en 1932 se incorporaron en el país los servicios de Orientación Educativa y Vocacional en la Escuela Preparatoria Técnica (Arjona, 2019, párrafo 7).

Así, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, la orientación profesional desarrollada por psicólogos y pedagogos en América y Europa, fue una actividad principalmente dedicada "...trazar el perfil de los sujetos y a encontrar, para ellos, actividades profesionales que sirvieran a ese perfil" (Duarte y Bahía, 2005, p. 3), mediante pruebas de interés e instrumentos para detectar intereses y aptitudes de los jóvenes.

De acuerdo con la Universidad Las Palmas (2002), la orientación

...aparece en la última década del s. XIX y los inicios del s. XX, muy influenciada por la traumática situación que vivían los jóvenes de la clase trabajadora como consecuencia de la Revolución Industrial que configuró un sistema productivo basado en la división del trabajo. Es pues comprensible la estrecha relación surgida entre el ámbito profesional y el nacimiento de la Orientación como ciencia (p.35).

Hasta este momento histórico, la orientación pasó de ser un acto de guiar realizado por personas sabias hacia personas jóvenes a convertirse en una disciplina sistematizada cuya finalidad era la de ayudar a los jóvenes en edad trabajadora a incorporarse al mundo laboral. Lo anterior, permite vislumbrar que la orientación profesional surge como una respuesta a las necesidades, y al mismo tiempo, a la influencia del contexto social, político y económico.

A mediados del siglo XX, la orientación profesional tuvo una expansión significativa y comenzaron a surgir diversas asociaciones de orientadores profesionales. Esto último, propició la publicación de diversos trabajos relacionados con la orientación profesional y comenzaron a surgir diversas teorías de la orientación, siendo una de ellas, la Teoría del Desarrollo de la Carrera.

La proliferación de publicaciones y el surgimiento de teorías, supusieron una transformación de la orientación. La orientación entonces, adoptó el enfoque del ciclo vital por lo que dejó de ser un servicio de ayuda dirigido a jóvenes para convertirse en un servicio de ayuda para las personas que lo requirieran, sin importar su edad.

De esa forma la orientación profesional o escolar cambió su nombre a orientación para la carrera, entendida como un proceso de ayuda continuo para las personas a lo largo de su vida. En ese sentido, la orientación se resignifica de manera importante, asumiéndose como un proceso de intervención que se puede brindar en cualquier etapa de la vida del ser humano.

Al respecto, en la década de 1970, la orientación adquirió un carácter globalizador pues los orientadores integraron a la disciplina el concepto del desarrollo humano, lo que provocó que la orientación se expandiera, abarcando áreas de intervención que rebasaban el contexto escolar.

Entonces, en dicha década, la orientación se entendía como un proceso que brindaba atención a las necesidades del sujeto en las áreas vocacional, escolar, personal y social, con el fin de ayudar al sujeto a comprenderse a sí mismo y potenciar así, sus habilidades y capacidades.

En México, al final de la década de 1970, surge la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) cuyo propósito fue “Promover el desarrollo y consolidación de la Orientación Educativa como una disciplina científico-social, con fundamento en las ciencias del comportamiento humano y de la Educación” (AMPO, Estatutos, 2019).

En 1980, la orientación en Estados Unidos comenzó a incorporarse en las empresas privadas mediante la orientación a grupos. Por lo que la orientación pasó de pertenecer a contextos de instituciones educativas o psicológicas para abarcar contextos laborales.

Además, la orientación en esa misma década, se expandió al ámbito de la salud y al de prevención de adicciones y enfermedades. Por lo que, tanto las áreas donde la orientación intervenía como las problemáticas que abordaba, se ampliaron.

En la década de 1990, fueron incorporados conocimientos de la salud mental y la educación especial a la orientación ya que, a través de ella, se pretendía diseñar programas comprensivos, cuyo objetivo fuese potenciar la autonomía y el autodesarrollo de las personas lo largo de su vida (Bisquerra, 1996).

En resumen, los orígenes de la orientación pueden rastrearse desde tiempos muy antiguos, no obstante, las bases de la Orientación tal como la conocemos hoy día, son más contemporáneas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2002).

La sistematización del trabajo en la Orientación Educativa comenzó en el siglo XIX, pero su conformación como disciplina se dio durante gran parte del siglo XX. Cabe

señalar que en este mismo siglo la orientación dejó de asumirse como disciplina para convertirse en un Campo de intervención.

A lo largo de este siglo, diversos factores sociales, económicos, pero sobretodo disciplinares, como lo fueron: el desarrollo de la psicología humanista, la educativa, los estudios de las diferencias individuales, la proliferación de la psicometría y el movimiento de la higiene mental permitieron la consolidación de la Orientación como una disciplina.

En este sentido, la orientación es una disciplina que a lo largo de los años ha evolucionado, se ha transformando e incluso, se ha complejizado, pues comenzó a intervenir en múltiples áreas y contextos de la vida de los individuos y grupos.

Ante tal complejidad, distintas disciplinas comenzaron a intervenir en la orientación, por lo tanto, se tuvo que replantear como un Campo de intervención que se define en función de la participación y las acciones que se llevarán a cabo.

En otras palabras, la Orientación Educativa actualmente se asume como un campo en construcción, el cual es definido por las disciplinas que intervienen dentro de él, por lo tanto, no existe una orientación generalizada, sino que esta se dibuja en función de las necesidades que cubra y en el contexto en el que se encuentre.

Como fue señalado al comienzo de este capítulo, es importante puntualizar la construcción histórica del Campo de la Orientación Educativa para poder conceptualizar el término.

Como fue mencionado, durante el transcurso del siglo XX la orientación atravesó un proceso de consolidación en el que, pasó de ser una disciplina a ser un Campo de intervención, en el cual se fue complejizando tanto su labor como su concepto, pues surgieron diversas definiciones de la misma desde distintas perspectivas.

Asimismo, como Campo de intervención, la Orientación Educativa abarcó una amplia gama de perspectivas pues tanto su práctica como sus bases teóricas fueron realizadas por diferentes tipos de profesionales, principalmente: psicólogos, educadores y pedagogos.

La variedad de enfoques desde los cuales fue abordada la Orientación, así como el carácter interdisciplinario que está posee, requirieron de un consenso por parte de los expertos en la materia para definir los conceptos, modelos y la metodología propia de la Orientación Educativa, para que pudiese ser reconocida como un campo intervención disciplinario (Nava: 1993, Martínez: 2002).

Al respecto Pacheco (2015), afirma que la Orientación Educativa se ha “...concebido como campo, y no sólo como disciplina, porque va más allá de un cúmulo de conocimientos y traspasa los límites de la pedagogía y la psicología, hacia espacios relacionados con la sociología, la economía, la filosofía y la historia.” (p.26).

En este sentido, la Orientación Educativa además de poseer un carácter interdisciplinario, es un campo transdisciplinario que ha ido construyendo “conceptos propios sobre un espacio de la realidad que se ha dedicado originalmente a imponer la disciplina sobre los sujetos que ingresaban a las escuelas y que ha ido modificando su campo de estudio hacia posturas más humanistas que han permitido al sujeto estar acompañado” en diferentes momentos y situaciones de su vida (Pacheco, 2015, p. 26).

De acuerdo con Molina (2002), las diferentes definiciones de orientación que existen, pueden agruparse en cuatro categorías. Esas categorías, responden a la función que se le otorgue a la orientación, que pueden ser: orientación para la toma de decisiones vocacionales; orientación con énfasis en los aspectos personales y sociales, orientación con énfasis en los aspectos escolares y orientación para el desarrollo humano.

En concordancia con la misma autora, el último grupo de definiciones, el de orientación para el desarrollo humano, posee una visión mucho más amplia que el resto de grupos, pues desde esa perspectiva, la función general de la Orientación Educativa, es alcanzar el desarrollo integral de los individuos.

Esta visión, entonces, integra diversas funciones de la Orientación que van desde el asesoramiento para la toma de decisiones profesionales, la ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y la promoción del rendimiento escolar; hasta la prevención y desarrollo de las personas.

Con el fin de ampliar la conceptualización de la Orientación Educativa, desde una perspectiva integradora. A continuación, se retoman algunas concepciones de diversos autores.

- a) Nava (1993) define la Orientación Educativa como un "...proceso que dirige sus acciones y fines para dotar a los individuos de herramientas intelectuales, para conocer, aprehender y construir forma de vida satisfactorias a partir de sus potencialidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas." (p. 49)
- b) Álvarez Rojo (1994), comprende a la orientación como una actividad de naturaleza educativa, cuyo fin es impulsar el desarrollo de las personas mediante el acompañamiento en sus procesos de aprendizaje; la ayuda a los orientados para encausarse en el conocimiento de sí mismos y la guía para ayudar a los orientados a crear un proyecto de vida.

Añade Álvarez Rojo (1994) que la orientación es una actividad que integra los diversos procesos de desarrollo psicosocial, intelectual y vocacional, en el que se toma en cuenta el contexto cultural, social, familiar y escolar de los orientados.

c) Rafael Bisquerra (1996), por su parte define a la Orientación como un

proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.” (p. 152).

Desde la perspectiva de Bisquerra, la Orientación es un proceso continuo que forma parte del proceso educativo de una persona, que involucra diferentes educadores y que debe llegar a todas las personas durante todo su ciclo vital para ayudar a las personas en aspectos vocacionales educativos, sociales y personales.

De acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1998), lo que le otorga identidad a la orientación “es la integración de todos los aspectos (de la Orientación) en una unidad de acción coordinada” (p.9).

d) En concordancia con Bisquerra (1996) y Bisquerra y Álvarez (1998), Martínez (2002), señala que la Orientación, se convierte en un campo mucho más amplio e integrador cuando incorpora un carácter Psicopedagógico.

Martínez (2002), entonces define a la Orientación como un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo” (Martínez, 2002, p. 24).

e) La Orientación Educativa de acuerdo con Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2002), es un campo de acción, de estudio y reflexión que dispone de un corpus teórico en el cual sustenta su práctica y le permite

profundizar, investigar y reflexionar sobre la misma a fin de ayudar a los individuos, mediante un proceso continuo, a alcanzar su desarrollo integral.

Las definiciones anteriores, permiten tener una concepción más clara y caracterizada de la Orientación Educativa desde una visión ampliada e integradora.

Dicha concepción, de acuerdo don Bisquerra (2005), incluye las diferentes concepciones de orientación que se han elaborado en las diferentes épocas, tales como la orientación vocacional, la orientación profesional, la orientación escolar, el asesoramiento y el counseling.

Con base en las definiciones expuestas, la Orientación Educativa puede definirse y caracterizarse como:

- Proceso de ayuda continuo, es decir “no es un acontecimiento único, sino que supone acciones y prácticas que se dan en una secuencia que progresan en dirección a una meta” (Shertzer y Stone, 1968 citado en Santana, 2021, p. 36)
- Proceso dirigido a todas las personas y no sólo a estudiantes o personas con problemas, posee un carácter preventivo y no sólo remedial
- Posee un carácter evolutivo, debido a que atiende a las personas en cualquier etapa de su ciclo vital
- Es educativa porque integra procesos formativos y no sólo informativos, su objetivo es promover en el orientado la “...formación y transformación de sus capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas durante toda su vida” (Nava,1993, p. 48)
- Posee una dimensión teórica y otra práctica o de intervención.

De acuerdo, con los autores anteriores y la mención de algunas de las características esenciales de la Orientación Educativa, esta última puede

comprenderse como un Campo de intervención que implica un proceso educativo, el cual posee diferentes fases de acción psicopedagógica que se encuentran fundamentadas teóricamente en principios psicológicos, pedagógicos y filosóficos.

Dichas acciones están encaminadas a ayudar a las personas, en cualquier etapa de su vida, dentro y fuera del contexto escolar, con el fin de contribuir al desarrollo armónico de sus potencialidades.

Dicho desarrollo armónico de las potencialidades del individuo responde a la necesidad de educar integralmente a las personas en los ámbitos académico (aprender a aprender), técnico (aprender a hacer), de convivencia (aprender a convivir) y actitudinales (aprender a ser).

En este sentido, el trabajo colaborativo puede estudiarse y abordarse desde el aspecto académico (procesos de enseñanza y de aprendizaje), desde el aspecto técnico (docencia), desde la mirada del estudiante (experiencia y actitud colaborativa, entre otras miradas).

Para el presente trabajo de investigación, el tema del aprendizaje y trabajo colaborativo se aborda desde el Campo de la Orientación Educativa pues es menester de esta, como proceso educativo, abarcar y responder a las necesidades de los cuatro ámbitos señalados para lograr una educación que responda a las diferentes necesidades del ser humano.

Ahora bien, dada la amplitud del Campo de intervención de la Orientación Educativa (escolar, de aprendizaje, personal, vocacional, de desarrollo, de educación para la vida, entre otras), el marco de intervención de la misma ha sido agrupado por los teóricos de este campo en áreas, modelos y principios.

Estos principios, áreas y modelos responden a las preguntas *¿Para qué?, ¿Cómo?* Y *¿Dónde?* de la intervención de la Orientación.

En los siguientes apartados se abordan cada uno de estos elementos.

1.2. Principios de Orientación Educativa

Antes de abordar los principios que enmarcan la intervención de la Orientación Educativa, es importante señalar que se entiende por principio en el campo de la misma.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), los principios son proposiciones realizadas desde diversos planteamientos teóricos y epistemológicos que regulan la acción orientadora, y cuyas "...indicaciones permiten deducir la forma de actuar en situaciones concretas." (p.41).

Los principios de la Orientación tienen su antecedente en las prescripciones y caracterización de la Orientación realizadas por Miller (1971) en su obra *Principios y servicios de orientación escolar*.

A partir de lo anterior, autores como Rodríguez Espinar *et. al* (1993), Álvarez y Bisquerra (1998), Martínez (2002), entre otros, han definido los cuatro principios de la Orientación Educativa, los cuales son: principio antropológico, principios de prevención, principio de desarrollo y principio de intervención social.

A continuación, se explican cada uno de estos principios:

Principio antropológico

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), este principio responde a preguntas como ¿Qué es el hombre? y ¿Qué tipo de hombre pretendemos que llegue a ser el individuo que estamos orientando?, la respuesta a estas preguntas y otras que pueden derivarse de las mismas, son respondidas bajo fundamentos filosóficos y

antropológicos inspirados en el existencialismo; de igual manera este principio está relacionado con unos de los objetivos más complejos de la Orientación Educativa, que es el conocimiento sobre sí mismo.

En ese sentido, la Orientación Educativa con base en dicho principio, concibe al ser humano como un ser libre, pero con limitaciones y condicionamientos personales y ambientales, por lo tanto, la persona es responsable de sus actos, pero debe “esforzarse por el desarrollo propio y el de su contexto. Puesto que siempre quedarán un conjunto de realidades que no podrán cambiar, deberá aprender a manejarlas y adaptarse a ellas.” (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 44).

En tal sentido, la respuesta al *para qué* del principio antropológico es, ayudar al orientado a buscar su desarrollo, a adaptarse a los cambios, conflictos y limitaciones de su contexto que no puede cambiar, así como ayudarlo a enfrentar situaciones nuevas y complejas que pueden surgir a lo largo de su vida.

Principio de prevención

El principio de prevención es aquel que “... supone que la orientación debe ser considerada como un proceso proactivo, esto es, que debe de anticiparse a las situaciones o circunstancias que pueden ser un obstáculo para el desarrollo integral de la persona.” (Martínez, 2002, p. 31).

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), el principio de prevención es un concepto que fue tomado del campo de la salud mental, cuyo fin consiste en intervenir “...ante factum (antes del hecho)” (p.45).

No obstante, este principio puede agruparse de acuerdo con el tipo de prevención que realiza: primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria (ante factum) está dirigida a acabar con las causas que provocan problemas en una determinada

población antes de que ocurran, es decir, es una actuación anterior a la aparición de alguna problemática.

La prevención secundaria, en cambio, se dirige a reducir la propagación de un problema y la prevención terciaria tiene como objetivo rehabilitar al sujeto o grupo que fue afectado por alguna problemática, por lo tanto estos tipos de prevención pueden utilizarse una o todas a la vez, en función de lo que se pretenda lograr. (Martínez, 2002).

Así mismo, el principio de prevención es proactivo, debido a que posee un carácter anticipador; está basado y dirigida a una población; busca reducir o contrarrestar una problemática específica; procura la fortaleza emocional y su objetivo es proteger a la población (Conye, 1983 citado en Martínez, 2002).

Por lo tanto, la respuesta al *para qué* de este principio es, para prevenir que una persona o grupo de personas presenten un problema que atañe a la población o contexto en el que se encuentran insertos.

Principio de desarrollo

En este principio, la orientación es entendida como “un proceso continuo cuya finalidad es el desarrollo integral de la persona; esta función de desarrollo es entendida como una función propia de la educación y de la acción psicopedagógica que tiene como finalidad el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades, potencialidades del individuo.” (Martínez, 2002, p. 35).

Acorde con Álvarez y Bisquerra (1998), bajo este principio, la orientación puede comprenderse como “un agente activador y facilitador del desarrollo” (p. 45) pues entiende al sujeto como un ser en continuo proceso de crecimiento personal.

De acuerdo con los mismos autores, el concepto de desarrollo de este principio se fundamenta en tres concepciones teóricas las cuales son:

Teoría	Área de desarrollo
Teoría del desarrollo de la carrera de Super.	Profesional
Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, Vygotsky y Ausubel, entre otros.	Cognitivo
Teorías del desarrollo humano de Erikson, Loevinger, Kolher, Perry, Selman, entre otros.	Humano

(Fuente: Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 45)

Para Álvarez y Bisquerra (1998), el principio de desarrollo en la orientación fue “la punta de lanza” de los programas de educación psicológica, de educación emocional y de educación para la carrera, así como de las áreas de desarrollo vocacional y personal (p. 45).

Con base en lo anterior puede decirse que el principio de desarrollo busca ayudar al individuo a conocer y potenciar sus habilidades y capacidades, a fin de alcanzar su desarrollo personal y social.

Principio de acción o intervención social

Bajo este principio, la orientación es concebida como un proceso de intervención social y ecológica, es decir comprende y aborda la problemática desde el contexto en el que se presenta, con la intención de lograr algún cambio o transformación de un contexto determinado En consecuencia, el orientador se convierte en agente de cambio (Álvarez, 1991, citado en Martínez, 2002).

Por lo anterior, la tarea del orientador es la de facilitar al orientado el conocimiento de las variables contextuales que influyen en su desarrollo y, además, brindarle al mismo, herramientas para que pueda transformar su contexto.

Al respecto, Rodríguez Espinar (1998) citado en Martínez (2002) afirma que la orientación misma

...se convierte en una herramienta que permite tomar conciencia crítica de las dinámicas de poder existentes en el contexto y que influyen la vida de la persona [...] con el objetivo que las personas desarrollen la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que, explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino. (p. 39).

El principio de acción social pretende lograr que el orientado sea consciente de las influencias de su entorno que lo limitan y sea capaz de superar o transformar dichas limitaciones.

Ahora bien, los cuatro principios abordados en este apartado enmarcan la intervención y determinan el alcance de la orientación y el para qué de la misma.

En el siguiente apartado se abordan las cuatro áreas de actuación de la Orientación Educativa.

1.3. Áreas de intervención de la Orientación Educativa

Las áreas de intervención en orientación, se definen como “el conjunto de temáticas de conocimiento, de formación y de intervención” (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 239) en las que el orientador puede intervenir.

Es ese sentido las Áreas de intervención de la Orientación Educativa, permiten al profesional de la educación profundizar de manera teórica sobre la problemática para intervenir con mayor precisión.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998) y Martínez (2002), la orientación está constituida por cuatro áreas de actuación, las cuales son: Orientación para el desarrollo de la carrera u orientación profesional, Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Atención a la diversidad y Orientación para la prevención y el desarrollo.

Orientación para el desarrollo de la carrera

Esta área de la orientación es la que más ha sufrido modificaciones dado que fue el área de actuación que dio origen a la orientación como un campo, es decir en sus orígenes la orientación para la carrera, profesional o vocacional estaba enfocada en conocer los gustos, intereses y aptitudes del orientado mediante la aplicación de diversas herramientas, para ayudarlo a incorporarse en el mundo profesional y laboral.

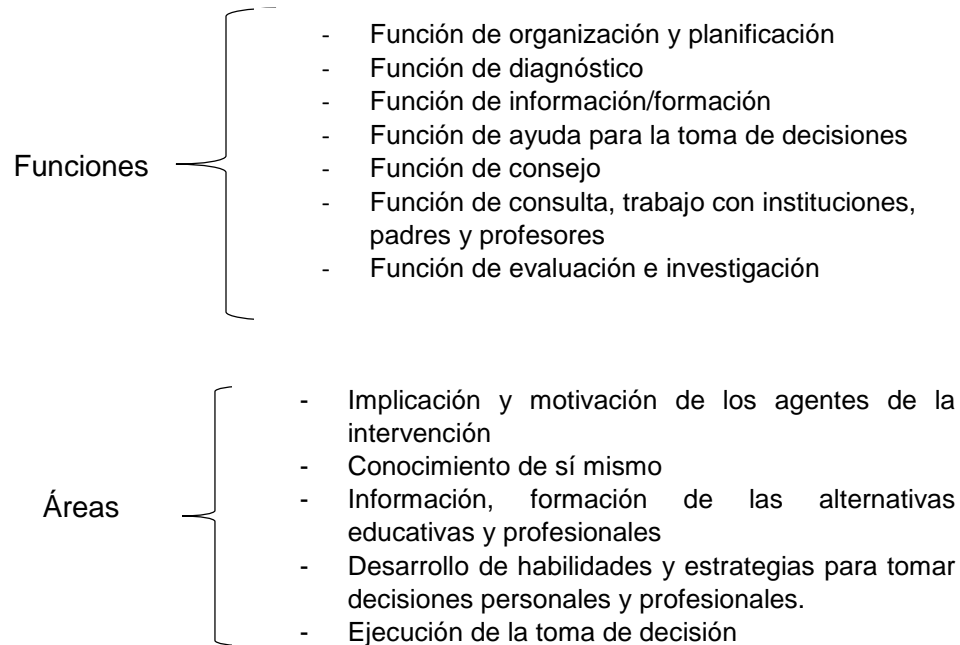
Posteriormente, la tarea de la orientación para la carrera se concentró en brindar a los orientados, información sobre las diferentes carreras y profesiones, con el fin de ayudarles a decidir la profesión que habrían de estudiar en función de sus intereses.

Con el paso de las décadas la orientación para el desarrollo de la carrera ha ido modificando su enfoque y superado la “fase tradicional y de diagnóstico” (Martínez, 2002, p.52), para dar lugar a un proceso de ayuda con carácter mediador y cooperativo, dirigido a todas las personas en periodo formativo.

Entonces la finalidad de esta área de intervención es desarrollar en los orientados, conductas vocacionales que los preparen para la vida adulta y la vida laboral,

mediante una intervención continua, sistemática, técnica y profesional basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, por lo tanto le brindan la posibilidad al sujeto de adaptarse de mejor manera al mundo académico y laboral.

En cuanto a las funciones y áreas que la orientación para la carrera posee, Álvarez y Bisquerra (1998, pp. 237-239) las clasifican de la siguiente manera:



Las funciones y áreas temáticas mencionadas, permiten observar que la orientación para carrera continúa realizando las actividades con las que originalmente comenzó, no obstante, ha incorporado nuevas funciones.

Estas funciones y áreas hacen de la orientación profesional, un proceso más completo que considera elementos cualitativos y que le permiten “consolidarse como una perspectiva más crítica y transformadora de la realidad social” (Martínez, 2002, p. 52).

Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje nace como respuesta a la necesidad de las instituciones educativas formales para ayudar a los estudiantes a afrontar los cambios de los programas curriculares que se dieron a finales de los años noventa.

Esos cambios se vieron reflejados en la modificación de los objetivos de aprendizaje, la curricula escolar y los parámetros de evaluación, el objetivo de esos cambios fue lograr una educación integral en los estudiantes.

Lo anterior, supuso la necesidad de que los alumnos logaran tener un aprendizaje más adecuado y eficaz, comprendido en tres tipos de aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal (Álvarez y Bisquerra, 1998).

De esta manera, la orientación en esta área, pretende ayudar a los estudiantes a adaptarse a los cambios curriculares y tecnológicos, así como brindar herramientas didácticas que ayuden a aquellos estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje.

De igual forma, la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pretende lograr que el orientado sea capaz de desarrollar habilidades metacognitivas y de aprendizaje. Por lo cual, de acuerdo con Álvarez Rojo (1994) citado en Martínez (2002), esta área se centra en los procesos de aprendizaje escolares.

Al respecto Martínez (2002), explica que el orientador en esta área de intervención requiere poseer conocimiento “de los distintos modelos teóricos de la psicología del aprendizaje” (p. 53), como lo son, el conductismo, el constructivismo, las teorías cognitivas del aprendizaje, las del procesamiento de la información y la teoría del aprendizaje social.

Es fundamental el conocimiento de diversas teorías y técnicas de aprendizaje, debido a que permitirán al orientador ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje del currículum.

Por último, puede decirse que el reto de la orientación en esta área es, “elaborar una respuesta educativa diferenciada y ajustada a la diversidad de intereses motivaciones y capacidades de todos los alumnos y alumnas.” (Martínez, 2002, p.58).

Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales

El área de atención a la diversidad y necesidades educativas especiales de la Orientación Educativa, se encuentra estrechamente ligada a la educación especial. Sin embargo, desde la orientación, la diversidad implica una serie amplia de características.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), desde la mirada de la Orientación Educativa, todos los estudiantes son diversos y cuentan con habilidades, limitaciones y características distintas.

Por consiguiente, el área de atención a la diversidad es amplia, pues considera a estudiantes con alguna deficiencia o discapacidad — cognitiva, de lenguaje, visual, motora —, estudiantes sobresalientes, estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje — dislexia, discalculia, disgrafía, trastorno de espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad — y también a estudiantes, “... que viven en ambientes desfavorecidos, minorías étnicas, grupos de riesgo, etc.” (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 273).

Por lo anterior, de acuerdo con Álvarez y Soler (1996), citado en Martínez, (2002) el propósito de esta área es lograr la inclusión e integración de los estudiantes diversos en los centros escolares mediante la puesta en práctica de:

- Medidas curriculares
- Medidas organizativas
- Medidas sociales

La palabra atención, “supone tener en consideración las características especiales en el momento de planificar y aplicar programas de orientación” (Bisquerra, 1992, citado en Martínez, 2002, p. 59).

Es decir, en esta área la intervención se centra en la integración social y escolar del alumno a través de; la participación y coordinación en los programas y planes de intervención por parte del orientador; brindar información, asesoramiento y formación a los docentes y la colaboración con otros profesionistas por parte del orientador (Martínez, 2002).

Orientación para la prevención y el desarrollo

Álvarez y Bisquerra (1998), afirman que todas las áreas de intervención o acción, la de orientación profesional, la de procesos de enseñanza y aprendizaje y a atención a la diversidad desembocan en una misma área, la de desarrollo.

Así, por ejemplo, los programas de orientación para el desarrollo de la carrera buscan el desarrollo vocacional del orientador o los programas de orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscan que el estudiante alcance un “aprendizaje autónomo y métodos de estudio...” (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 281).

La diferencia que existe entre el área de prevención y el desarrollo y las otras tres áreas de intervención es que, las segundas, cuentan con contenidos estables como lo son vocación y aprendizaje.

En cambio, el área de prevención y el desarrollo trabaja con múltiples contenidos, los cuales no forman parte de la centralidad en las áreas anteriores (Álvarez y

Bisquerra, 1998), dichos contenidos son: habilidades sociales, habilidades para la vida, educación emocional, educación psicológica, educación para la salud, educación ambiental, entre otros.

En ese sentido, esta área de la orientación se dirige bajo el principio de prevención (primaria, secundaria y terciaria) que y asimismo, incorpora el concepto de desarrollo definido desde la perspectiva de la orientación como "...un proceso que introduce cambios importantes con carácter permanente y que no se debe a factores estrictamente madurativos (...) incluye crecimiento, maduración y aprendizaje." (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 284).

El objetivo que pretende alcanzar el área de prevención y desarrollo es, ayudar al individuo a satisfacer diversas necesidades y ayudarlo a ajustarse y adaptarse a las demandas de la sociedad, desarrollando su potencialidad mediante una intervención globalizada que considera el contexto social y el medio donde se desarrolla el individuo, en consecuencia, sea autosuficiente y autónomo (Álvarez Rojo, 1994, citado en Martínez, 2002).

1.4. Modelos de intervención de la Orientación Educativa

Se han ya, explicado los principios bajos los cuales la Orientación Educativa se rige, así como las áreas de actuación de la misma. En este apartado se abordan los modelos de intervención de la orientación, los cuales responden al cómo de dicha intervención, pues proponen líneas de actuación práctica.

Cabe señalar, que la palabra modelo en orientación, se define como "una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación" (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 55).

La Orientación Educativa, cuenta con cuatro modelos básicos de intervención, mismos que tienen la función de guiar la acción orientadora; cabe mencionar que

los modelos que a continuación son explicados son el resultado de la clasificación realizada por Rodríguez Espinar, Álvarez, Echevarría y Marín en 1993 (Matas, 2007).

Los modelos básicos de intervención son: modelo de counseling, modelo de consulta, modelo de servicios y modelo de programas. A continuación, se aborda la definición y algunas características de cada uno de ellos.

Modelo de counseling o modelo clínico

El modelo de counseling es una forma de intervención en orientación que es directa, es decir actúa directamente sobre el sujeto y, por lo tanto, es individual. Así mismo, la intervención se enmarca en el establecimiento de una relación cara a cara. El counseling, “comprende una relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente en la que el objetivo principal es la mejora y la adecuada solución de los problemas del cliente.” (Santana, 2015, p. 102).

En este modelo, es importante que el orientador maneje el “arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en áreas que para ella sean vitales.” (Santana, 2015, p. 102).

Las características de este modelo son:

- Está basado en la realización de entrevistas individuales fundamentadas en un enfoque terapéutico
- Implica la necesidad de poseer una actitud de escuchar, por parte del orientador
- Posee un carácter privado y de diálogo, el cual es confidencial
- Busca generar en el cliente u orientado un cambio positivo, es decir, influir en su conducta

También, cabe señalar, que las teorías en las que se sustenta este modelo son, la psicoterapia, los enfoques psicoanalíticos, las teorías relacionadas con los enfoques racionalistas de rasgos y factores, los fundamentos del aprendizaje de la terapia conductista y la psicología individual (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2002).

Modelo de consulta o consulta colaborativa

De acuerdo con Repetto (1994), Álvarez y Bisquerra (1998) Martínez (2002) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2002), la palabra consulta que le da nombre a este modelo, proviene de otras prácticas y campos disciplinares como el de la salud mental, el de la el de la educación y el organizacional.

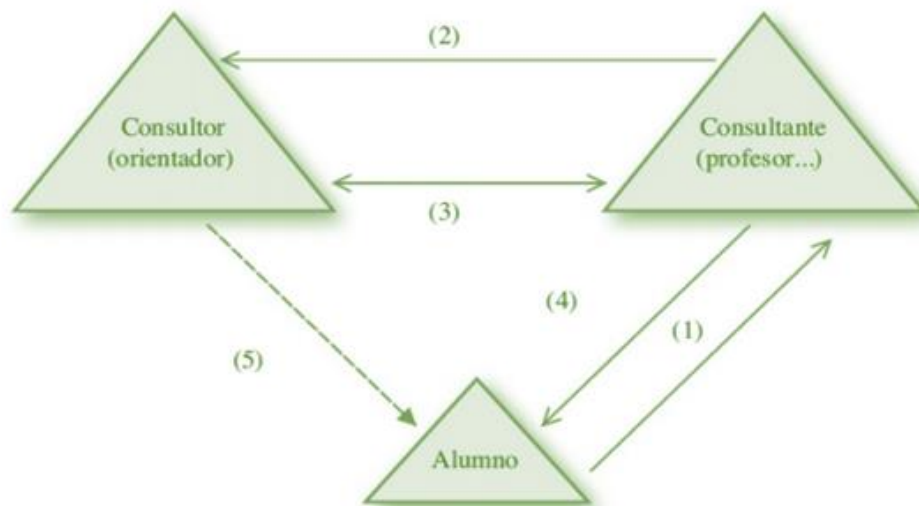
El modelo de consulta es una forma de intervención indirecta que puede realizarse tanto en orientación individual como en orientaciones grupales; en otras palabras, con este modelo el orientador no actúa directamente en el proceso de orientación, más bien, esta es “es asumida por otros agentes significativos directamente relacionados con la persona objeto de ayuda (alumno).” (Santana, 2015, p. 105).

El propósito del modelo de consulta es lograr la “la capacitación del profesorado para que sea auténtico agente de la intervención orientadora” (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2002, p.91).

Tal capacitación, se realiza mediante “un proceso de intercambio de información e ideas entre el consultor y otra persona o grupo de personas que permita el consenso sobre las decisiones a tomar en cada una de las fases del plan de acción en aras de alcanzar los objetivos.” (Santana, 2015, p. 110). Con base en lo anterior, la consulta, hace referencia a “una relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicólogo, pedagogo) y un consultante (profesor, tutor)” (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 62) con el fin de ayudar a un orientado u orientados.

Es por lo anterior que al modelo de consulta también se le conoce como consulta colaborativa. La cual, “parte de la coordinación y planificación conjunta, que trata de ser un intercambio de información, un consenso o acuerdo para la intervención y que se inicia en un plano de igualdad a partir de una relación simétrica entre profesionales” (Martínez, 2002, p.111).

El modelo de consulta se puede ejemplificar gráficamente mediante el esquema realizado por Van Hise (1973)



(Fuente: Van Hise, 1973, citado en Santana, 2015)

A partir de la definición del modelo de consulta y el esquema gráfico de la relación trídica que se presenta en el modelo de consulta, se puede caracterizar este modelo como:

- Un proceso de consulta de naturaleza relacional (consultor-consultante)
- Un proceso de intervención indirecta por parte del orientador
- El objetivo final de la relación consultor-consultante, es poder brindar una ayuda adecuada al orientado por medio de la capacitación y asesoría al consultante.

Modelo de servicios

El modelo de servicio consiste "...en la oferta de varios servicios que existe en la mayoría de los campos profesionales y cuya finalidad es atender a las disfunciones, carencias o necesidades que demanda por iniciativa propia la población" (Velaz de Medrano, 1998 citado en Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2002, p. 85).

Otro concepto de modelo de servicios es "...toda aquella intervención directa que realiza un equipo de profesionales especializados, sobre un grupo de sujetos que presentan una necesidad y demandan la prestación." (Mata, 2007, p.7).

De esta manera, este modelo, generalmente se ofrece en intuiciones educativas u organizaciones, por tanto, se dirige a grupos amplios de personas, debido a que se asume a la orientación como un servicio que toda persona tiene el derecho de acceder.

La intervención de este modelo es "programada y contextualizada destinada a satisfacer necesidades de los sujetos" (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2002, p. 86) en un contexto determinado.

Las características de este modelo son:

- Es una intervención realizada por un equipo de orientadores
- Se dirige a ayudar y satisfacer alguna necesidad o necesidades específicas de un grupo de personas
- Generalmente se realiza en instituciones educativas

Modelo de programas

No existe una sola definición de la palabra programa en orientación educativa, esta puede ser considerada una experiencia de aprendizaje planificada, un plan fundamentado teóricamente, una serie de acciones planificadas o un proyecto educativo que cuenta con contenidos, actividades de enseñanza y formas de evaluación.

La finalidad de un programa, es alcanzar una serie de metas u objetivos que den respuesta a la necesidad de un grupo específico de orientados, los cuales pueden ser estudiantes, profesores, padres de familia, o miembros de alguna institución u organización.

Álvarez y Bisquerra (1998), definen la palabra programa como "...una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias." (p.85).

El modelo de programas, entonces, es el

... diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones psicopedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases. (Rapetto, 1994, p.714).

De acuerdo con Antonio Matas (2007), el modelo de programas nace como una respuesta al intento de superar las deficiencias o limitaciones de los modelos anteriores.

Al respecto, Martínez (2002), señala que el modelo de programas surgió con la intención de dar respuesta a las nuevas exigencias de adecuación de la orientación,

desde una perceptiva preventiva, crítica y ecológica, cuya "...acción abarcara todos los ámbitos: aprendizaje, proceso de enseñanza, atención a la diversidad, acción tutorial, orientación profesional..." (p. 121), realizada tanto en instituciones escolares como en otros ámbitos de acción.

Las características generales del modelo de programas son:

- Es una acción dirigida a grupos amplios de sujetos
- La intervención del orientador es directa
- Debe ser contextualizada
- Posee un enfoque comprensivo pues se basa en el principio de prevención y desarrollo
- Implica una preparación teórica por parte del orientador
- Es una actividad que requiere planificación por parte del orientador
- Requiere del establecimiento de objetivos que se pretenden alcanzar en los orientados
- Parte de un diagnóstico, es decir, de la identificación las necesidades concretas de un grupo

Asimismo, dada las múltiples tareas que abarca realizar un modelo de programas, diversos expertos en orientación han propuesto fases para poder realizar un programa de forma adecuada.

Una de esas propuestas es la que ofrecen Álvarez y Bisquerra (1998) en su obra *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. En dicha propuesta, las acciones para llevar a cabo un programa se agrupan en seis fases: 1) Análisis del contexto; 2) Planificación del programa; 3) Diseño del programa; 4) Ejecución del programa; 5) Evaluación del programa y 6) Coste del programa.

Con base en lo anterior, este modelo brinda la posibilidad a la Orientación Educativa a que llegue a grandes grupos de personas, así mismo puede adecuarse a los

objetivos de cualquier institución educativa, por ello es necesario que los profesionales de la educación que se encuentran en el campo de la orientación educativa conozcan dichas fases.

A manera de conclusión de este primer capítulo, coincido con la autora Lidia Santana (2015), quien considera a la Orientación Educativa como una disciplina *viva y dinámica*, pues está sujeta a las *vicisitudes* de los tiempos y responde a las distintas necesidades que van surgiendo en cada época histórica.

El carácter dinámico de la Orientación Educativa no la convierte en un Campo de intervención inacabado, más bien, la convierte en un campo teórico, práctico, reflexivo y crítico que se ha ido conformando gracias a que los teóricos y expertos en ella, a lo largo de los años, se han cuestionado y replanteado sus fundamentos.

Dicho replanteamiento, responde a la necesidad de renovación que cualquier campo de intervención que tenga como propósito ayudar, potenciar y desarrollar diversas capacidades y habilidades en los sujetos, debe llevar a cabo, a fin de mejorar su práctica y contextualizarla a su tiempo.

La reconceptualización de la Orientación Educativa ha permitido que el campo de la misma se amplíe y se vuelva más complejo. La orientación ya no es exclusiva de un espacio o nivel educativo y los orientados no son solamente jóvenes en edad formativa.

La Orientación Educativa en la actualidad, posee un enfoque del ciclo vital, es decir, brinda ayuda a cualquier persona en cualquier momento de su vida. Y su finalidad, es el promover las capacidades pedagógicas, psicológicas, personales y sociales del ser humano para vincularlo de forma armónica con su desarrollo social y personal.

Desde esta mirada, la Orientación Educativa es permanente, es decir, una persona puede ser orientada en diferentes momentos de su vida. La Orientación es educativa, pues posee un carácter formativo, y es integradora, ya que abarca diferentes ámbitos de la vida del ser humano.

Por lo tanto, la Orientación Educativa es un proceso que puede estar presente en el trayecto formativo de los jóvenes universitarios. A través de dicha orientación, los estudiantes pueden ser conscientes de sus problemas, conocer sus potencialidades, y de ese modo, buscar el crecimiento y desarrollo de sus capacidades y habilidades.

En este sentido, el aprendizaje y el trabajo colaborativo en el nivel superior, pueden ser potenciados y promovidos desde la Orientación Educativa bajo el principio de prevención y desarrollo, dicho principio busca lograr el desarrollo integral del individuo en los ámbitos académico, personal, social y profesional.

Así mismo, una de las propuestas del área de “Prevención y Desarrollo humano” es la educación emocional, desde la cual se busca desarrollar en los estudiantes competencias emocionales, las cuales brindan a los jóvenes universitarios recursos que le permiten trabajar colaborativamente y desarrollar habilidades para trabajar con otros.

Lo anterior, a través del diseño de programas integradores que brinden a los estudiantes herramientas para conocerse a sí mismos y lo que pueden aportar en los trabajos realizados con otros compañeros, así como estrategias para trabajar colaborativamente, debido a que, en este tipo de actividades, es necesario alcanzar cierto grado de autonomía, un compromiso por la propia formación y la de los otros y recursos para resolver conflictos y situaciones que pueden surgir al trabajar con otras personas.

Ahora bien, los principios, áreas y modelos de la Orientación Educativa abordados en este primer capítulo, son fundamentales para la sistematización de la intervención en la Orientación Educativa; cabe señalar que ésta se fundamenta en enfoques teóricos los cuales se presentan a continuación.

1.5. Enfoques teóricos de la Orientación Educativa

Como se ha explicado a lo largo de este capítulo, la Orientación Educativa es un campo de intervención que implica un proceso de ayuda integral para todas las personas en cualquier etapa de su vida. Por lo anterior, las áreas, modelos y principios que la integran son el resultado de una construcción teórica conformada por las aportaciones de diversos enfoques y disciplinas de “orden social como la psicología, sociología, pedagogía, antropología” (Nava, 1993, p. 37) entre otras.

Por tal motivo, a continuación se abordan algunos de los diversos enfoques teóricos en los cuales se fundamenta la Orientación Educativa.

Enfoque de rasgos psicológicos

Este enfoque se encuentra dentro del modelo de counseling el cual como, fue mencionado, es un proceso de intervención directo, individualizado y “cara a cara” con el orientado.

De acuerdo con Bisquerra (1996) el precursor del enfoque de rasgos psicológicos fue Edmund Griffith y algunos de sus representantes fueron Parsons, Clarapede, Bachrach, Anastasi, Holland, Super y Taylor.

Este enfoque, se caracteriza principalmente por dos elementos:

1. La utilización de pruebas psicométricas

2. La medición de diversos aspectos del individuo como puede ser la inteligencia

El propósito de la aplicación de estas pruebas o test es ayudar al orientado o cliente a conocerse mejor a sí mismo y al ambiente en el cual se desenvuelve, al mismo tiempo que permite al orientador conocer al sujeto que orienta para brindarle así un diagnóstico y realizar una intervención adecuada a las necesidades del cliente a través de un proceso de recolección de información, análisis, síntesis y evaluación de la misma.

Enfoque Psicodinámico

De acuerdo con Nava (1993), el enfoque psicodinámico se compone de dos teorías, la psicoanalítica y la teoría de necesidad de Roe.

La teoría psicoanalítica se fundamenta en el psicoanálisis y en la teoría de necesidad del yo y “explica la conductas en términos de motivos e impulsos que originan cambios en las decisiones personales de tipo” (Nava, 1993, p. 56) por medio de un proceso de liberación de energía psíquica del individuo.

Algunos de los representantes de esta teoría son Bordin, Segal, Brill, Zilborg y Steimel.

Por otro lado, la teoría de necesidad de Roe señala que existe un orden o jerarquía de necesidades superiores e inferiores del individuo y son el resultado de la “interacción entre la estructura psíquica y la genética en el marco de la primera infancia” (Nava, 1993, p. 56), es decir, la forma en que el individuo se enfrenta y percibe sus necesidades está determinado por la forma en que sus necesidades fueron resueltas en las primeras etapas de su vida.

Algunos de los autores que se ubican dentro de esta teoría son Roe, Hagen, Grigg, Pable, Miller y Brunkan.

Enfoque Evolutivo

El enfoque teórico evolutivo o de desarrollo es un enfoque basado en el estudio de las características y rasgos importantes de las diferentes etapas de la vida. De acuerdo con Nava (1993), este enfoque se compone principalmente de tres teorías: Teoría del Desarrollo de Ginzberg, Ginsburg, Arelrad y Herma, Teoría del Concepto de Si Mismo de Super y Teoría Evolutiva de Tiedeman.

La Teoría del Desarrollo de Ginzberg, Ginsburg, Arelrad y Herma se fundamenta en el modelo freudiano sobre la evolución de la personalidad del individuo en donde la “elección constituye un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en la adultez” (Nava, 1993, p. 57) en el que intervienen los deseos, fantasías y posibilidades de la persona.

De acuerdo con esta teoría, las decisiones y acciones de los individuos reflejan un “cierto equilibrio entre los valores del sujeto y los de la sociedad” (Nava, 1993, p. 57).

Por su parte, la Teoría del Concepto de Si Mismo de Super, señala que las decisiones que los sujetos van tomando a lo largo de su vida responden a un proceso de “maduración de los factores psíquicos, sociales, físicos y situacionales” (Nava, 1993, p. 57) de la etapa cronológica en la que se encuentran.

Por último, la Teoría Evolutiva de Tiedeman señala que existen etapas en la toma de decisiones de los sujetos, las cuales pasan por diferentes fases antes de ser tomadas.

Enfoque Humanista

El rasgo principal del enfoque humanista, de acuerdo con Bisquerra, es la “consideración de la persona humana como un todo” (1996, p. 105), es decir, como un ser integral influenciado por su contexto sociocultural, psíquico y espiritual.

En este enfoque, el autoconocimiento, la libertad, la responsabilidad y la elección personal son conceptos fundamentales para comprender el proceso de orientación y de toma de decisiones del individuo.

Este enfoque teórico se basa en los principios del existencialismo, la fenomenología y la psicología del desarrollo. Una de sus principales características es que pone al “yo” (*self*) en un lugar central dentro del proceso de orientación pues, desde esta teoría, la percepción que las personas tienen de sí mismas y del mundo que los rodea, determina su comportamiento y sus acciones.

Por lo anterior, las categorías centrales de esta teoría son autoconcepto, responsabilidad, valores, relaciones interpersonales y percepción. Así mismo, sus principales representantes son Rogers, Holt y Glasser.

Enfoque conductista

El enfoque conductista es la corriente que señala que la “influencia del entorno es decisiva en el comportamiento humano” (Bisquerra, 1996, p. 103) por lo que en dicho enfoque el estudio del comportamiento observable es un aspecto fundamental.

Esta teoría influyó diferentes teorías del aprendizaje y tuvo un gran impacto en el ámbito educativo. En el área de orientación educativa, el enfoque conductista se concentra en conocer, analizar y transformar el comportamiento de los individuos

para alcanzar objetivos educativos previamente establecidos por el orientador y acorde a las necesidades del orientado.

Ahora bien, el objetivo de los apartados anteriores fue situar la problemática de la investigación desde la Orientación Educativa, en el siguiente apartado se explica.

1.6. La Orientación Educativa y el Trabajo Colaborativo

El tema del trabajo colaborativo que se desarrolla a lo largo de este trabajo es abordado desde el campo de la Orientación Educativa.

Por lo anterior, los principios de orientación que se abordan en esta investigación son: el principio antropológico y el principio de desarrollo, es decir que éstos permiten plantear la necesidad de trabajar no solamente aspectos académicos que afectan el aprendizaje, sino también aquellas características personales que pueden ayudar a mejorarlo.

El primer principio tiene como objetivo brindar al individuo recursos que le permitan comprender su contexto, adaptarse a situaciones nuevas y manejar conflictos, lo anterior aplica para contextos escolares y no escolares donde es necesario que la persona trabaje con otros y se enfrente a situaciones y conflictos inesperados.

Por otro lado, el principio de desarrollo tiene como propósito lograr el desarrollo integral del individuo lo que implica aspectos académicos, cognitivos, afectivos y sociales. Este principio busca lograr que el individuo amplíe sus capacidades y habilidades tanto intelectuales como de convivencia, aspectos que son importantes en el aprendizaje y trabajo colaborativo.

Respecto a las áreas de intervención de la orientación, el área desde la cual se desarrolla el tema de esta investigación es el área de prevención y desarrollo. Lo anterior porque, de acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), en dicha área no sólo

se abordan temas relacionados a aspectos vocacionales o de aprendizaje, también, aborda contenidos relacionados con habilidades para la vida, habilidades sociales y educación emocional.

En cuanto al modelo de intervención, en el presente trabajo se propone una estrategia de intervención basada en el modelo de programas pues se diseñó un taller fundamentado teóricamente en los principios del aprendizaje colaborativo y la educación emocional.

Siendo así, que la Orientación Educativa se relaciona con el trabajo colaborativo de la siguiente manera:

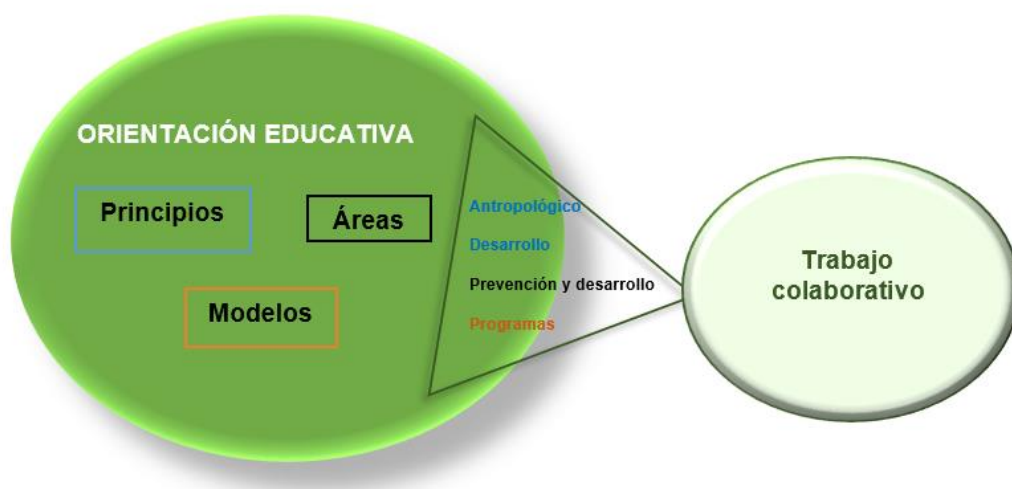


Figura 1 Orientación Educativa y trabajo colaborativo: Elaboración propia.

En resumen, a largo de este capítulo se ha abordado el concepto de Orientación Educativa, las áreas, modelos, principios de intervención de la misma, las principales bases teóricas de la Orientación Educativa y su vinculación con la problemática de la investigación.

En el siguiente capítulo se aborda la conceptualización de aprendizaje y trabajo colaborativo y sus implicaciones en el nivel superior.

Capítulo II

Importancia del Trabajo colaborativo en los ambientes de aprendizaje en el nivel superior

Este segundo capítulo tiene como propósito conceptualizar el término aprendizaje colaborativo, así como de señalar sus principales características y los elementos que lo conforman, así como la importancia de este en el nivel universitario.

Un segundo propósito de este capítulo es, hacer explícita la postura de este trabajo de investigación ante diversos conceptos que se relacionan con el tema del aprendizaje colaborativo.

Para alcanzar el primer propósito fue necesario abordar el término colaboración desde su significado epistemológico, posteriormente se puntualizan algunos acontecimientos históricos que influyeron en la construcción del término aprendizaje y por último se abordan diversas definiciones de aprendizaje colaborativo para, a partir de ellas, conceptualizar dicho término.

Para distinguir el concepto de aprendizaje colaborativo de términos como trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo, posteriormente se definen ambos, así como sus características y diferencias respecto al aprendizaje colaborativo.

Lo que anterior, permite encuadrar y caracterizar aún más el término central de la investigación que es, aprendizaje colaborativo.

Finalmente, se aborda el tema de la importancia del trabajo colaborativo en la universidad, así como el impacto de este en el aprendizaje de los estudiantes.

2.1. Concepto de aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo

Antes de abordar los conceptos aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo, es necesario para esta investigación iniciar con la explicación sobre el término *colaboración* pues es un elemento común y fundamental en los dos conceptos mencionados y, por lo tanto, en la investigación.

De acuerdo con Bilbao y Velasco (2017), la palabra colaboración proviene del latín *collaborare*, que se compone de los prefijos *co* (conjunto o unión) y *laborare* (trabajar) y se traduce como “Trabajar conjuntamente” (p.20).

En español, el sufijo *ción* que se agrega a la palabra colaborar, se refiere a una acción o efecto de una acción. Por tanto, colaboración significa “acción y efecto de trabajar juntos” (Diccionario etimológico castellano en línea) o también, “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra” (Bilbao y Velasco, 2017, p. 20).

En el ámbito educativo, la palabra colaboración es definida por el Diccionario de Ciencias de la Educación como una “actividad coordinada de dos o más personas que persiguen un objetivo común” (Sánchez, 1983 citado en Alfageme, 2003, p. 27).

En ese mismo ámbito, la colaboración puede entenderse como una “situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntas” (Dillenbourg, 1999, p. 1).

Así, el término colaboración en este trabajo se entiende como la acción u obrar que realizan dos o más personas con un objetivo común. Ahora bien, se proseguirá a definir el concepto de aprendizaje colaborativo.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo no es un tema nuevo, en realidad es un fenómeno que ha sido abordada por pensadores, filósofos y educadores desde tiempos antiguos. No obstante, la conceptualización moderna del término, así como el diseño de diversas estrategias colaborativas comenzaron a proliferar y estructurarse en el siglo XX tanto en el ámbito pedagógico y como en el psicológico.

Antes de conceptualizar el aprendizaje colaborativo tal como hoy se comprende en el ámbito pedagógico, se realiza un breve recorrido histórico con el fin de ubicar cómo se fue construyendo dicho concepto.

El trabajo en conjunto fue necesario para la supervivencia de los seres humanos en tiempos primitivos; así mismo, podemos encontrar en libros antiguos como el Talmud judío referencias a la importancia de trabajar con otro para lograr mejores resultados en la memorización del propio Talmud (Johnson, Johnson y Smith 1997; Ferreiro y Espino, 2017; Bilbao y Velazco, 2017).

En materia educativa, filósofos griegos como Sócrates utilizaron el diálogo grupal como un método de enseñanza; el educador romano Marco Fabio Quintiliano afirmó que existían beneficios en el trabajo de dos alumnos que se enseñan mutuamente.

En el siglo XVIII, Joseph Lancaster creó una escuela basada en la enseñanza por medio de grupos colaborativos, donde estudiantes con aptitudes en algunas asignaturas trabajaban y enseñaban a otros compañeros de clase.

En ese mismo periodo histórico, siglo XVIII, se ubica uno de los primeros indicios de la aplicación de técnicas colaborativas en el nivel superior, las cuales fueron empleadas por el profesor en filosofía George Jardine en la Universidad de Glasgow. Desde la perspectiva de Jardine, “el profesor debe desplazarse al

perímetro de la acción...y dejar a los alumnos libertad para [...] aprender unos de otros". (Gaillet,1994 citado en Roberts, 2004, p. vi)

En siglos posteriores el movimiento conocido como Escuela Nueva representado por educadores como John Dewey, María Montessori, Celestine Freinet destacó la importancia del trabajo entre pares para romper con los mecanismos verticales de la educación tradicional y permitir a los estudiantes una nueva forma de trabajar y aprender a través del uso de material diverso y del trabajo conjunto.

A finales del siglo XIX y principios del XX comenzaron a surgir algunos estudios sobre grupos y su influencia en las relaciones sociales en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

De dichos estudios, destacaron los realizadas por los psicólogos Lev Vygotsky (teoría sociocultural), Morton Deutsch (efectos de la cooperación) y Kurt Lewin (dinámica de grupos).

Así mismo, diversos educadores realizaron investigaciones educativas cuyo tema central fue la colaboración. Por ejemplo, M. May y L Doobs (1937) realizaron una investigación en la que analizaron, confrontaron y evaluaron los resultados de la competencia frente a la colaboración en el aula (Johnson y Johnson, 2011).

En cuanto a la aplicación y surgimiento de técnicas de aprendizaje colaborativo, Félix Lillo (2013) señala que a finales de la década de 1950 se pueden ubicar algunos ejemplos puntuales, siendo uno de ellos el del profesor M. L. J. Abercrombie, quien

aplicó un nuevo método para la realización del diagnóstico de casos clínicos por parte de estudiantes residentes de medicina, a quienes se les indicó que, en vez de realizar este procedimiento de forma

individual, lo hicieran en grupos, estableciendo el diagnóstico a través del consenso al que llegaran. (p. 109).

En la década de 1960 comenzaron a surgir más investigaciones relacionadas al trabajo grupal y estudio de grupos en educación. Zangara y Sanz (2019) afirman que “desde la Psicología y la Educación se comienza a pensar en el individuo en contexto y en el grupo como reunión de personas en confluencia de tiempo y espacio” (p.9), por lo que era necesario estudiar la influencia de las relaciones y la interacción social en la educación de las personas.

Una década más tarde, en 1970, proliferaron aún más las investigaciones relacionadas al estudio del aprendizaje colaborativo en las que destacan los trabajos de Bruffee (1973), Slavin (1975), Devin-Sheehan, Feldman y Allen (1976) y Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp (1978).

No obstante, fue en las últimas dos décadas del siglo XX cuando fueron escritas diversas obras en las que se conceptualizaron y consolidaron los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Algunos de los autores más destacados sobre dichos temas fueron Robert Slavin, David Johnson, Roger Johnson, Robert Kegan, Kenneth Bruffee, Theodore Panitz, Patricia Panitz, Pierre Dillenbourg y Patricia Cross.

Ahora bien, en una revisión más detallada de las investigaciones y obras pedagógicas y psicológicas que consolidaron el concepto de aprendizaje colaborativo se pueden encontrar diversos términos que se relacionan con el mismo como lo son aprendizaje entre pares, trabajo grupal o trabajo en equipo.

Al respecto, Barkley, Cross y Howell (2012), señalan que dichos términos coinciden en hacer referencia a la realización de actividades en pequeños grupos, pero cada

uno de ellos tiene sus distinciones. De acuerdo con las autoras, el término aprendizaje colaborativo se distingue por los siguientes principios:

- Nace en la tradición psicológica y pedagógica
- Posee un diseño intencional por parte del docente Todos los miembros del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados
- Ocurre en un ambiente educativo
- Da lugar a una enseñanza significativa

Además de estas distinciones, el aprendizaje colaborativo posee otros elementos característicos que lo distinguen de otro tipo de términos relacionados con trabajos grupales, dichas características se abordarán a lo largo de este capítulo.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el concepto de aprendizaje colaborativo es producto de las investigaciones y obras realizadas en los ámbitos psicológico y pedagógico, por tal motivo, existen una gran variedad de definiciones sobre el mismo, a continuación, se presentan algunas de estas definiciones.

a) Gokhale (1995) define al aprendizaje colaborativo como un

método de instrucción, en el que estudiantes con distintos niveles de rendimiento, trabajan juntos en pequeños grupos para lograr una meta en común. Los estudiantes son responsables del aprendizaje de los otros y del propio. Por lo tanto, el éxito de un estudiante ayuda a otros estudiantes a tener éxito también. (Gokhale, 1995 citado en Lillo, 2013, p. 112).

b) Matthews (1996) considera que la base del aprendizaje colaborativo es el constructivismo social y la interacción entre estudiantes y docentes; el autor afirma que este tipo de aprendizaje ocurre "...cuando los alumnos y los

profesores trabajan juntos para crear el saber [...] Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews, 1996 citado en Barkley, Cross y Howell, 2012, p. 19).

- c) Dillenbourg (1999) concibe al aprendizaje colaborativo como una “...situación en la que se espera determinadas formas que se produzca una interacción entre las personas, lo que activaría los mecanismos de aprendizaje” (p. 5).

Es decir, para este autor, el aprendizaje colaborativo es una forma de alcanzar el aprendizaje por medio de actividades específicas en las que hay una interacción entre estudiantes.

Dillenbourg, no considera que el aprendizaje se logre exclusivamente mediante actividades colaborativas, pues también existen actividades individuales como la lectura, que desencadenan algunos mecanismos de aprendizaje como la inducción y deducción.

De esta manera, el autor reconoce que “los compañeros no aprenden porque sean dos, sino porque realizan algunas actividades que desencadenan mecanismos de aprendizaje específicos” (Dillenbourg, 1999, p. 5), tales como la explicación, la aparición del desacuerdo y la regulación mutua.

A su vez, los mecanismos mencionados, “desencadenan mecanismos cognitivos adicionales (obtención de conocimiento, internalización, reducción de la carga cognitiva)” (Dillenbourg, 1999, p.5).

- d) Huerta y Montero (2001), definen al aprendizaje colaborativo como una forma de aprendizaje grupal. De acuerdo con los autores, el aprendizaje grupal se clasifica en tres categorías: 1) aprendizaje como modelado, 2) aprendizaje desde el conflicto y 3) aprendizaje colaborativo.

Este último, es un aprendizaje que se encuentra centrado en la “colaboración, la comunicación y el intercambio de conocimientos” (Huerta y Montero, 2001, p.49). Por lo que es necesario un ambiente de aprendizaje donde existan oportunidades para que los estudiantes compartan y construyan un mismo marco de referencia, que les permita enriquecer aún más sus conocimientos previos, pues, “lo necesario para este aprendizaje no es el conflicto, es el conocimiento mutuo y es la intersubjetividad” (p. 49).

e) Lucero (2003) define al aprendizaje colaborativo como

El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. (p. 4).

La autora reconoce que el aprendizaje es un proceso individual, pero puede ser enriquecido con actividades colaborativas que permiten desarrollar en el individuo habilidades personales y de grupo, por medio la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y grupal.

f) Bilbao y Velasco (2017) definen al aprendizaje colaborativo como una metodología de aprendizaje que surge gracias al trabajo de colaboración de grupos pequeños de personas, de acuerdo con las autoras es un “...aprendizaje activo donde los educandos trabajan y aprenden juntos en pares o grupos pequeños para lograr objetivos compartidos” (24).

Las seis definiciones abordan y conceptualizan al aprendizaje colaborativo de distintas perspectivas. Algunos autores comprenden al aprendizaje como colaborativo como un método, otros como metodología, situación o incluso, como una pedagogía.

No obstante en el aprendizaje colaborativo, se pueden ubicar de las definiciones anteriores algunos elementos comunes sobre este concepto:

- Es una forma de aprendizaje
- Requiere de interacción entre estudiantes y entre docentes y estudiantes
- Requiere de estrategias y técnicas de interacción
- En dicho aprendizaje el diálogo, la interacción, la resolución de una problemática y la socialización de contenidos son fundamentales
- Supone el desarrollo de habilidades no sólo cognitivas sino también sociales

En relación con el aprendizaje colaborativo como una forma de aprendizaje, los hermanos Johnson (1999), señalan que existen tres formas de alcanzar el aprendizaje, de forma: individualista, competitiva y cooperativo o colaborativa. En este sentido, el aprendizaje colaborativo es una forma de lograr el aprendizaje por medio de situaciones que propician la interacción, el dialogo y la resolución de conflictos.

Al respecto Gros y Adrián (2004) afirman que, aprender en colaboración es *un proceso* que implica

...constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa. (s.p).

Dicha interacción, diálogo, elaboración de proyectos conjuntos, entre otros elementos del aprendizaje colaborativo, desencadena diversos mecanismos de aprendizaje cognitivo, interpersonal y emocional. Mecanismos que, de acuerdo con Dillenbourg (1999) y Salinas (2000), pueden ocurrir con mayor frecuencia en el

aprendizaje colaborativo y en menor frecuencia, en condiciones de aprendizaje individual.

De esta forma, se puede definir al aprendizaje colaborativo como una metodología conformada por diferentes estrategias y técnicas en las que un grupo o pequeños grupos de estudiantes interactúan, socializan, y de forma sinérgica resuelven un problema o llevan a cabo una tarea.

Una vez expuesta la conceptualización del término aprendizaje colaborativo, se puntualizarán algunos de sus fundamentos teóricos, características, y particularidades prácticas.

En cuanto a sus fundamentos teóricos, de acuerdo con Crook (1994), Matthews (1996), Alfageme (2003), Serrano, Pons y Ruiz (2007) y Roselli (2011), las teorías sobre las cuales descansa el aprendizaje colaborativo son:

1. El enfoque sociocultural de Vygotsky, desde el cual, se entiende al aprendizaje y a la construcción de conocimiento como un proceso y una profundamente sociales.
2. La integración de las teorías de Piaget-Vygotsky donde “el alumno deja de ser un sujeto teóricamente activo para convertirse en el auténtico co-gestor de su desarrollo y de su aprendizaje (Serrano, Pons y Ruiz 2007, pp. 130-131).
3. Las teorías de grupos desarrolladas por psicólogos como Köhler, Wertheimer Riezler, Lewin y Koffka, quienes estudiaron al individuo frente al grupo y los grupos frente al individuo.
4. La teoría del conflicto sociocognitivo, en la que dicho conflicto, “constituye el factor determinante del desarrollo intelectual. Este se vehiculiza en el seno de la interacción social, fundamentalmente en contextos de cooperación

entre pares.” (Roselli, 2011, p. 175), pues tales contextos, propician situaciones de conflicto que pueden llevar al sujeto a progresar intelectualmente.

5. La teoría de la cognición distribuida, la cual comprende que la cognición humana, “está anclada en el contexto social y cultural en el que ocurre (en este sentido se habla de cognición situada), y por eso el funcionamiento cognitivo no debe considerársele en términos de conciencia individual sino “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes.” (Roselli, 2011, p. 177).

6. La teoría de aprendizaje cooperativo, desde la cual, autores como Robert Slavin, David Johnson y Roger Johnson desarrollaron un corpus teórico y una serie de estrategias y métodos de enseñanzas enfocados en el trabajo en grupos pequeños dentro del aula. Pues desde esta teoría, el aprendizaje con otros permite el logro de aprendizajes más complejos, así como el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales.

7. El constructivismo social de Shütz, en el cual la realidad social es entendida como “...una construcción humana dependiente de la interacción social, que genera significados y los transmite a través de la cultura” (Elboj, Puigdemívol, Soler Gallart & Valls, 2006 citado en Lillo, 2013, p. 111).

En este sentido, el concepto aprendizaje colaborativo descansa sobre fundamentos teóricos de origen psicológico, sociológico y pedagógico, desde los cuales, la realidad y por tanto el aprendizaje es un proceso que ocurre no sólo a nivel individual y cognitivo, sino también a nivel social, y es influido y enriquecido por la interacción humana.

De esta forma, Barkley, Cross y Major (2012) afirman que el aprendizaje colaborativo, “...en su definición más estricta, parte de la base de que el saber se

produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión” (p.19), es decir, mediante la interacción.

Una vez señaladas las bases teóricas del aprendizaje colaborativo, se presentan los fundamentos esenciales de este de acuerdo con Bruffee (1995) citado en González y Díaz (2005), dichos fundamentos se expresan en los siguientes elementos:

- El consenso, los participantes toman decisiones y llegan a acuerdos
- La participación en el proceso es voluntaria, la participación no es forzada por una figura de autoridad
- El cambio en la relación profesor y estudiante donde la autoridad pasa del profesor a los grupos de pares y luego a comunidades de conocimiento
- La importancia del trabajo y diálogo entre pares (pp. 24-25)

Para Bruffee (1993), uno de los autores más importantes del aprendizaje colaborativo en el nivel superior, el saber es “algo que construyen las personas hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo” (citado en Barkley, Cross y Major, 2012 p. 19), siendo esto un elemento fundamental del aprendizaje colaborativo, pues no basta con la división de tareas en un trabajo conjunto para que haya aprendizaje colaborativo, también, son necesarios el diálogo y el consenso entre los miembros de un grupo.

Tomando en cuenta estos fundamentos, se mencionan las particularidades del aprendizaje colaborativo, las cuales de acuerdo con Lucero (2003) son las siguientes:

- El aprendizaje colaborativo está centrado en el desarrollo de la persona por lo que posee un carácter cualitativo.

- El aprendizaje colaborativo se centra principalmente en la experiencia colaborativa y no tanto en el producto.
- En el aprendizaje colaborativo el ambiente es abierto, libre, para dar lugar a la creatividad de los participantes
- En el aprendizaje colaborativo debe existir un compromiso de los participantes con los miembros de su equipo o grupo
- En este tipo de aprendizaje, todos los participantes realizan aportaciones, pues cada individuo trae al grupo su propia experiencia de vida, enriqueciendo con esta el proceso y por ende a las personas involucradas en él
- El proceso en el aprendizaje colaborativo es flexible, el trabajo y las actividades no son rígidos pues pueden adaptarse al desarrollo del grupo

Con las aportaciones de autores como Bruffee (1993) y Lucero (2003), se puede caracterizar al aprendizaje colaborativo como un proceso de aprendizaje en el cual, no sólo es importante y necesaria la interacción entre participantes, también lo es la experiencia que conlleva trabajar con otros en la que cada participante realiza aportaciones, tiene un compromiso con los otros y se vuelve más independiente del profesor, al mismo tiempo que requiere de sus compañeros, esto último se conoce como interdependencia positiva.

Al respecto, Lara (2020) señala que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por "...buscar compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás dentro del grupo (y donde) es indispensable compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal donde la retroalimentación juega un papel fundamental" (p. 28).

De esta forma y de acuerdo con Vidal (2015) y Lara (2018), algunos de los elementos característicos del aprendizaje colaborativo, son:



Figura 2 Elementos del aprendizaje colaborativo: Elaboración propia.

De acuerdo con Vidal (2015), cada uno de estos elementos “cuenta con características, tanto psicológicas, como de convivencia social e incluso [...] de comportamiento humano” (p.15) lo que implica valores y actitudes. A continuación, se describirán cada uno de estos elementos.

- La cooperación, hace referencia al trabajo conjunto que deben realizar los estudiantes para lograr uno o más objetivos comunes, lo que implica, compartir “metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno” (Lara, 2018, p. 29)
- La comunicación, es necesaria en el aprendizaje colaborativo pues implica el diálogo entre los miembros del grupo, el intercambio de información y recursos, el consenso, la reflexión y el análisis.
- La responsabilidad individual, refiere al desempeño de cada estudiante frente a sus compañeros donde “... cada uno es responsable ante sus compañeros por aportar su parte al éxito del grupo” (Johnson y Johnson, 1999, p.123). De

acuerdo con los mismos autores, lo anterior implica que los integrantes comprendan que “no pueden escudarse en el trabajo de los demás” (p.123).

- La interdependencia positiva refiere a la responsabilidad personal y al esfuerzo de cada integrante de un grupo. La interdependencia positiva se traduce en una responsabilidad compartida en la que cada miembro del grupo percibe que tiene un deber frente a sus compañeros y donde todos dependen del esfuerzo y el trabajo del otro.
- Interacción a través de la cual se establecen relaciones de compañerismo y de ayuda colectiva pues los miembros “estimulan y favorecen los esfuerzos del otro para realizar actividades en pos de alcanzar los objetivos del grupo” (Johnson y Johnson, 1999, p.125), los autores continúan diciendo que esto se logra mediante el “intercambio de recursos necesarios tales como información y materiales y el procesamiento más eficiente de la información, la realimentación para mejorar el desarrollo posterior, el desafío de las conclusiones y los razonamientos ajenos para favorecer una toma de decisiones” (p.125).
- Habilidades interpersonales, más allá de los aprendizajes conceptuales que el aprendizaje colaborativo puede producir, este tipo de aprendizaje se caracteriza por el desarrollo de habilidades para relacionarse con otros como lo son la comunicación, el aprender a escuchar a otros, llegar a consensos y solucionar de conflictos y problemáticas de forma conjunta.
- Trabajo en equipo, comprendiendo al equipo como una “...herramienta para administrar la diferencia” (Mahieu, 2003, p.29) haciendo posible la unión de las energías y las capacidades de sus miembros para ampliar las posibilidades educativas.

Ahora bien, a lo largo de este apartado se han abordado los conceptos de colaboración y aprendizaje colaborativo, así como los fundamentos, particularidades y características del mismo. No obstante, es necesario conceptualizar uno de los términos más utilizados en la literatura y en las investigaciones que abordan el tema de aprendizaje colaborativo y el cual es, trabajo colaborativo.

Trabajo colaborativo

La palabra trabajo colaborativo es un término común en artículos, libros e investigaciones que abordan temas como aprendizaje colaborativo o trabajo en equipo y puede ser abordado como sinónimo de aprendizaje colaborativo pues hace referencia a los métodos por medio de los cuales los estudiantes aprenden y/o realizan un proyecto de forma conjunta (Armengol, 2001; González y Díaz 2005; Maldonado, 2007; Roselli, 2011; Lillo, 2012; Lara, 2018).

No obstante, diversos autores diferencian el término trabajo colaborativo del término aprendizaje colaborativo pues señalan que el primer concepto se refiere al proceso a través del cual se logra el aprendizaje colaborativo (Lucero, 2003; Huerta y Montero, 2001; Zangara y Sanz, 2020).

Para poder abordar las similitudes y diferencias entre estos términos, es necesario conceptualizar el trabajo colaborativo, sus características y particularidades.

A continuación, se abordarán algunas de las definiciones del término trabajo colaborativo:

- a) Panitz y Panitz (1998) comprenden al trabajo colaborativo como un “proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones de grupo.” (citados en Lillo, 2013, p.114).

b) Guitert y Simérez (2000) lo definen como

...un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento (citados en Lillo, 2013, p.114).

c) Gross (2000) señala que este tipo de trabajo es

... un proceso en que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido solo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración.

Es el grupo que decide cómo realizar el área, que procedimientos adoptar, como dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso (citados en Lillo, 2013, p.114).

d) Martín (2001), para este autor, este tipo de trabajo “más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo.” (citado en Maldonado, 2007, p. 269)

e) Maldonado (2007) define al trabajo colaborativo como un “modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente.” (p. 268).

- f) Roselli (2011) define al trabajo colaborativo como una metodología de enseñanza posibilitadora de ambientes donde se da valor a la interacción cognitiva entre pares, y el docente es dinamizador de este evento, pues no solo se trata de una aplicación de una técnica grupal sino promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida, en pocas palabras, se habla de una construcción cognitiva en colaboración.
- g) Zangara y Sanz (2020), explican el trabajo colaborativo como “un tipo especial de trabajo en grupo que promueve el desarrollo de habilidades de aprendizaje, personales y sociales, en el que cada miembro expresa compromiso tanto con su propio aprendizaje como con el de los demás miembros de su grupo” (p.10).

Al igual que las definiciones de aprendizaje colaborativo, las definiciones de trabajo colaborativo son muy diversas y van desde la concepción de este tipo de trabajo como un proceso hasta las que lo definen como una filosofía o incluso como una metodología.

No obstante, los elementos comunes de estas y otras definiciones coinciden en los siguientes puntos respecto al trabajo colaborativo, los cuales son:

- Es fundamental la interacción entre los miembros de un grupo
- Permite el intercambio de ideas y de información
- Posibilita la construcción conjunta del conocimiento
- Permite que los participantes lleguen juntos a un consenso

En este sentido, el trabajo colaborativo se puede entender como una forma de trabajo, es decir, las acciones que realizan un grupo de personas para construir conocimiento o solucionar un problema de forma conjunta, por lo que es indispensable: la interacción, el intercambio de ideas, el diálogo y el consenso.

Al respecto, Huerta y Montero (2001) señalan que el trabajo colaborativo, "...es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente" (p.55).

De acuerdo con los mismos autores, Huerta y Moreno (2001), el trabajo colaborativo se caracteriza por:

- Requerir de comunicación y conocimiento mutuo entre los estudiantes que son miembros de un grupo, ya que para la puesta en marcha de actividades conjuntas se requiere que los estudiantes adquieran la "capacidad de regulación de la acción y de comunicación" (p.165).
- Además de la comunicación, requiere intersubjetividad, planificación, entrenamiento, motivación y reconocimiento afectivo (pp. 181-185).
- Poseer cierto grado de cohesión grupal, cuyos índices son: la motivación o la atracción hacia el grupo y la resistencia a abandonarlo (p.166).
- Contar con un objetivo o meta común, "...una condición indispensable de todo trabajo grupal es que se fijen metas comunes. [...]. Si los objetivos de la actividad vienen impuestos desde fuera de una manera cerrada y poco maleable, es imposible que el grupo se vea entusiasmado en la labor a realizar y sienta la necesidad de organizarse adecuadamente" (p.166).
- Poseer cierto grado de autonomía en la que los participantes puedan llegar a establecer sus propias metas u objetivos pues tienen la "...obligación de coordinarse y de trabajar al unísono" (p.166).
- Ser un escenario para el aprendizaje (p. 178).

De manera concreta, los elementos fundamentales de este tipo de trabajo son:



Figura 3 Elementos del trabajo colaborativo: Elaboración propia.

Ahora bien, a lo largo de este apartado se han señalado diferentes definiciones del término trabajo colaborativo, así mismo, se han enunciado las características fundamentales de mismo. A continuación, se señalarán la diferencia que existe entre dicho término y el término aprendizaje colaborativo.

Como ya fue mencionado, el concepto de trabajo colaborativo ha sido abordado y definido por diversos autores como un sinónimo de aprendizaje colaborativo, o lo utilizan de forma indistinta en sus trabajos de investigación (Espinosa, 2011; Roselli, 2011). No obstante, también hay autores que diferencian el aprendizaje colaborativo del trabajo colaborativo (Armengol, 2001; Huerta y Montero, 2001; Lucero, 2003; Lara, 2018)

A grandes rasgos, la principal diferencia entre estos términos es que, el aprendizaje colaborativo representa la teoría, los métodos, las técnicas y las estrategias de colaboración, es decir, el cómo de la colaboración. Mientras que el término trabajo colaborativo hace referencia al proceso y a las acciones que las personas realizan en el aprendizaje colaborativo.

Al respecto Lara (2018) señala que el trabajo colaborativo es una forma de trabajo realizado conjunto que permite lograr metas compartidas, mientras que la “selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de la docencia que permiten asumir coherentemente el Aprendizaje Colaborativo como una propuesta” (p. 24).

Por su parte, Armengol (2001) considera que el trabajo colaborativo es una forma de trabajo que es fundamental en la construcción de una *cultura colaborativa* en los centros educativos puesto que es una exigencia técnica y social que responde a la necesidad de lograr instituciones educativas participativas donde docentes, directivos, padres y estudiantes realizan “...acciones sinérgicas”. (p. 145) que mejoren la institución.

Para Armengol (2001), el trabajo colaborativo es una forma de trabajar, una forma de actuar y una forma de tomar decisiones.

Además de la diferencia anterior, otra diferencia entre aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo es que, la literatura que aborda el tema de aprendizaje colaborativo está centrada en temas pedagógicos y el aprendizaje escolarizado. Mientras que, el concepto trabajo colaborativo es utilizado tanto en artículos de investigaciones educativas como en literatura y artículos pertenecientes al ámbito laboral y corporativo donde destacan autores como Yochai Benkler, Helen Nissenbaum y Tammy Erickson.

En este sentido, Lucero (2003) define al trabajo colaborativo como el “... conjunto de estrategias organizacionales, más las herramientas tecnológicas, que pretenden implantar en la organización el trabajo en grupo, tendiente a maximizar los resultados y minimizar la pérdida de tiempo y de información.” (p. 2).

Desde el ámbito corporativo, el trabajo colaborativo no es sólo significa una forma de organizar el trabajo grupal, además, de acuerdo con Alcalde (2010), el trabajo

colaborativo hace referencia a una de las competencias blandas con la que, idealmente, los empleados de una organización deben contar para trabajar adecuadamente con otras personas.

Una vez señaladas las dos principales diferencias entre aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo de acuerdo a distintos autores, es necesario señalar la postura de este trabajo de investigación.

Para esta investigación, los conceptos de aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo no son sinónimos. No obstante, desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje colaborativo requiere del trabajo colaborativo.



Figura 4 Aprendizaje y trabajo colaborativo: Elaboración propia.

Por lo anterior, se eligió la palabra aprendizaje colaborativo como parte del título de esta investigación. Sin embargo, se utilizará el término trabajo colaborativo a lo largo de esta investigación cuando se busque hacer énfasis en las acciones o la forma de trabajar de un estudiante o estudiantes.

2.2 Diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Además de definir y puntualizar los conceptos de aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo, también es importante definir el término aprendizaje cooperativo y la diferencia con el aprendizaje colaborativo, con el fin de precisar la postura de esta investigación.

En el apartado anterior se recuperó el significado etimológico de la palabra colaborar que se traduce como “Trabajar conjuntamente”. Por su lado, la palabra cooperación significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos” (Johnson y Johnson, 1999, p. 20), lo cual, señalan los autores, fue algo vital para el desarrollo de las sociedades humanas.

En ese sentido, cooperar y colaborar son palabras sinónimas, razón por la cual, algunos autores no hacen distinción entre los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo (Lucero, 2003; López Barceló y Camilli, 2003; Lillo, 2013; Polo y Cervera, 2017).

Sin embargo, en la teoría, si existen diferencias entre estos conceptos; para poder abordar tales diferencias, es importante recuperar algunas conceptualizaciones de del término aprendizaje cooperativo:

Owens (1989), citado en Alfageme, (2003) explica al aprendizaje cooperativo como un método de enseñanza que fomenta la interacción entre estudiantes. Donde la cooperación se manifiesta como:

- Estructura u objetivo global establecido para el aprendizaje
- Como rasgo de la personalidad del individuo que participa en el grupo, el cual varía de sujeto en sujeto según su disposición y motivación
- Como conducta observable del sujeto en la situación de aprendizaje

Por su parte, Rué (1998) define al aprendizaje cooperativo como

un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas. Los dos autores citados las han definido como aquellas en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos. (p.20).

En este sentido y bajo la lógica de los procedimientos de enseñanza, Slavin (1999), define al aprendizaje cooperativo como una metodología compuesta por diferentes técnicas, estrategias y métodos: “En los diversos métodos de esta forma de aprendizaje, los alumnos trabajan juntos en equipos de cuatro integrantes para dominar los materiales que el docente presenta” (p.11). Dichos métodos, aunque son diferentes y tienen alcances distintos, poseen el objetivo común de posibilitar la interacción y el trabajo conjunto entre estudiantes.

Por su parte, Johnson y Johnson (1999) entienden al aprendizaje cooperativo como el “...uso en la educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson y Johnson, 1999, p. 20).

Para Johnson y Johnson (1999) que comprenden la cooperación como un imperativo de las sociedades humanas, consideran que el aprendizaje cooperativo es una extensión del carácter cooperativo del ser humano pero aplicado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, Ferreiro y Espino (2017) definen el aprendizaje cooperativo como una “... metodología educativa/innovadora que propone, una manera distinta de organizar la educación escolar en diferentes niveles: de la escuela en su totalidad y del salón de clases en particular, así como de una u otra actividad educativa bien de tipo formal, informal o no formal de aprendizaje-enseñanza” (p. 26). De acuerdo con estos autores, este tipo de aprendizaje es “una forma de organización de la enseñanza” (p.26).

Dicha organización realizada por el docente, contempla “...metodologías dinámicas, participativas y de construcción social de la personalidad, en el uso compartido de la información, en el conocimiento como un bien social.” (Ferreiro y Espino, 2017, p. 54).

De las definiciones anteriores, se pueden rescatar los siguientes elementos sobre el aprendizaje cooperativo:

- Es una metodología de enseñanza
- Posee diversas estrategias, métodos y técnicas
- Es una forma de organización de las clases
- Organiza a los estudiantes en grupos pequeños
- Implica una planeación por parte del docente
- Busca lograr que los estudiantes interactúen y aprendan juntos

Al respecto, Huerta y Montero (2001) comprenden al aprendizaje cooperativo como un “...escenario para aprender, que favorece, pero no garantiza la tarea de asimilación y reestructuración de los contenidos” (Huerta y Montero, 2001, p.178). Para estos autores el aprendizaje cooperativo no es aprendizaje *per se*, sino una forma a través de la cual dicho aprendizaje puede ser alcanzado.

Con base en lo anterior, puede decirse que el aprendizaje cooperativo es una forma de organización de la enseñanza o una metodología didáctica que contempla la

interacción y el trabajo conjunto entre estudiantes como un elemento esencial para aprender.

Dicha metodología nace y se fundamenta en la teoría del aprendizaje cooperativo, la cual, de acuerdo con Flecha (2016) es representada por autores como David Johnson y Roger Johnson, Robert Slavin y Robyn Gillies, quienes realizaron investigaciones en diversos niveles educativos con el fin de estudiar y comprobar los beneficios del trabajo conjunto.

De acuerdo con Alfageme (2003) dicha teoría del aprendizaje cooperativo, encuentra sus fundamentos en los principios de la Escuela Nueva representada por autores como Reddie, Decroly y Milani, y los principios de la Escuela Moderna representada por los educadores Ferrer, Freinet y Freire.

Diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo

Si el fundamento teórico, algunos principios y características del aprendizaje cooperativo son iguales a los del aprendizaje colaborativo, ¿Cuál es la diferencia? Barkley, Cross y Major (2012), señalan que las principales diferencias de acuerdo con diversos autores, son las siguientes:

1. Diferencia teórica (Flannery,1994)
2. Aprendizaje cooperativo como subcategoría del aprendizaje colaborativo (Cuseo,1992)
3. Diferencia en organización y estructura (Millis y Cottell, 1998), se comprende que el aprendizaje colaborativo y el cooperativo como un proceso "...continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo)" (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 18)
4. Diferencia epistemológica (Bruffee, 1995; Barkley, Cross y Major, 2012)

En cuanto a la diferencia teórica, el aprendizaje colaborativo se fundamenta en principios de teorías de aprendizaje activas, mientras que el aprendizaje cooperativo se “apoya (en) un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula” (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 18).

En cuanto a que el aprendizaje cooperativo es una subcategoría o un elemento del aprendizaje colaborativo. Diversos autores, además de Cuseo (1992), consideran lo anterior, de acuerdo con Alfageme (2003), Bilbao y Velasco (2017) y Lara (2018), la cooperación es parte de la colaboración.

La diferencia en cuanto a estructura hace referencia a que el aprendizaje cooperativo al estar centrado principalmente en las técnicas y estrategias de enseñanza posee mucha más estructura la cual es provista por el docente, mientras que en el aprendizaje colaborativo hay mayor flexibilidad, libertad y autonomía en el estudiante, por lo que hay menor estructura.

Por último, la diferencia epistemológica radica en que el

aprendizaje colaborativo, en su definición más estricta, parte de la base de que el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión. El saber es “algo que construyen las personas hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo” (Bruffee, 1993, pág. 3). (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 19).

En cambio, el aprendizaje cooperativo

asume una visión tradicional de la naturaleza del saber, es decir, que existe una forma “correcta” o, al menos, una “solución óptima”, y que distintos estudiantes tendrán conocimientos sobre diferentes aspectos de la tarea. También se da por supuesto que el profesor es experto en la asignatura, conoce las respuestas correctas y que, en último

término, el grupo debe llegar a la conclusión “óptima”, “más lógica” o “correcta”. (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 18).

En el aprendizaje cooperativo la figura docente es esencial pues es quien dirige el aprendizaje, mientras que, en el aprendizaje colaborativo, el docente forma parte de una comunidad de aprendizaje.

Además de estas cuatro diferencias, se puede señalar una quinta, en cuanto a la literatura debido a que la que existe en educación que aborda el aprendizaje colaborativo “se centran en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos” (Cook, 1998, citado en Alfageme, 2003, p. 27). Mientras que la literatura sobre aprendizaje cooperativo se centra en el diseño didáctico, en la aplicación de estrategias y técnicas cooperativas en el aula, haciendo énfasis en la interacción social entre alumnos.

Bilbao y Velasco (2017) realizaron un cuadro comparativo que sintetiza las diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo señaladas anteriormente y permite visualizarlas de forma más práctica, a continuación, se muestra dicho cuadro:

Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje cooperativo
Las definiciones de colaboración se centran en el proceso de trabajar juntos.	Las definiciones de cooperación enfatizan en el producto final del de trabajo.
Tiene raíces en autores británicos que exploraron maneras de apoyar a los educandos para responder a su proceso educativo de forma más activa.	Tiene raíces norteamericanas con autores como John Dewey, quien enfatizó en la naturaleza social del aprendizaje; y Kurt Lewin, con su dinámica de grupos.
La tradición colaborativa lleva a un enfoque más cualitativo , analizando la conversación de los educandos en	La tradición en el aprendizaje cooperativo tiende a utilizar métodos cuantitativos que miran hacia el logro, es decir, el producto del aprendizaje.

respuesta a una pieza de literatura o una fuente de primera mano en historia.	
Los miembros del grupo se organizan con sus esfuerzos colectivos y negocian entre ellos para designar los roles que desempeñarán en el grupo.	Los miembros del grupo trabajan juntos en una serie de problemas o toman roles específicos asignados.
El educador abdica su autoridad y faculta a los grupos pequeños con tareas que con frecuencia son más abiertas y complejas.	El educador es el centro de autoridad en el aula, con tareas grupales normalmente más cerradas que a menudo tienen respuestas específicas.
El aprendizaje colaborativo se conecta con el punto de vista social del constructivismo de que el conocimiento es un constructo social.	El aprendizaje cooperativo es metodología de elección para conocimientos fundamentales o de base, es decir, el conocimiento tradicional .

(Fuente: Bilbao y Velasco, 2017, pp. 21-22)

Así mismo, Voigt y Swatman (2005) recuperaron del trabajo de Bruffee (1995), una tabla que compara el aprendizaje colaborativo del cooperativo de una forma sintética, clara y centrada en el aula la cual fue traducida y adaptada del inglés al español para poder presentarla a continuación:

Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje cooperativo
<ul style="list-style-type: none"> - Poder en los alumnos - Se cultiva la disidencia para llegar al conceso - Énfasis en el desafío de puntos de vista - La corrección viene de un conceso interno 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder en la figura de un líder - Se cultiva el conceso, los estudiantes suelen seguir la opinión del líder o instructor - Énfasis en la contribución equitativa - La corrección esta terminada externamente

(Fuente: Voigt y Swatman, 2005, p. 8)

La tabla comparativa anterior, permite observar, una vez más, que el aprendizaje colaborativo está centrado en la labor del estudiante, su responsabilidad y autonomía y el aprendizaje cooperativo se centra más en la acción de trabajar juntos, la cual es determinada y verificada por el docente.

¿Por qué aprendizaje colaborativo?

En esta investigación se ha optado por utilizar el término aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo porque desde la perspectiva pedagógica de la colaboración, el estudiante cobra mayor protagonismo, autonomía y por tanto responsabilidad en su formación.

Lo anterior no significa que el aprendizaje cooperativo se elimine, por el contrario, en la teoría del aprendizaje colaborativo se reconocen y retoman algunas bases teóricas, principios y métodos del aprendizaje cooperativo. Por tal motivo, en la mayoría de artículos y trabajos de investigación cuyo tema central es el aprendizaje colaborativo, retoman a los autores más representativos de la cooperación en el aula, como lo son Robert Slavin, David Johnson y Roger Johnson.

Por otro lado, en este trabajo de investigación consideramos al igual que autores como Alfageme (2003), Bilbao y Velasco (2017) y Lara (2018), que la cooperación es un elemento del aprendizaje colaborativo pues todo trabajo colaborativo “engloba a la cooperación” (Alfageme, 2003, p.29).

Asimismo, ambos aprendizajes comparten elementos comunes, de acuerdo con Slavin (1987), los términos cooperativo y colaborativo son complementarios y refieren a los esfuerzos tanto didácticos como cognitivos para el logro del trabajo conjunto.

Los principios que comparten el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo son los siguientes:

- Un aprendizaje es más efectivo si existen experiencias compartidas que se enriquecen entre sí
- La interacción entre estudiantes es fundamental para propiciar saberes

- Las actividades grupales contribuyen a desarrollar diversas habilidades, capacidades y aptitudes

Y los siguientes elementos comunes:

- Actividades en grupo
- Interdependencia positiva
- Participación individual y grupal
- Comunicación
- Participación de los estudiantes

Pese a los principios y elementos comunes del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo, de acuerdo con Bruffee (1995), estos guardan diferencias importantes y desde su perspectiva, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para estudiantes universitarios, pues:

la meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución, la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes, aunque a veces, esa meta promueva un desacuerdo y una competición que parecen ir en contra de los ideales del aprendizaje cooperativo. Añade que, mientras que la educación cooperativa puede ser apropiada para los niños, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para los estudiantes universitarios. (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 19).

Es por lo anterior, que esta investigación se centra en el aprendizaje colaborativo. No obstante, aunque en este aprendizaje existe un énfasis en los estudiantes y su proceso al trabajar juntos, el docente también posee un papel fundamental para propiciar el diálogo, la participación y los trabajos conjuntos; no obstante, el papel de los estudiantes se vuelve fundamental en la puesta en práctica de trabajo

colaborativos, pues estos no solo suponen una actividad cognitiva, además, involucran actitudes y valores (Vidal, 2015).

Una vez aclarado lo anterior, así como las diferencias y convergencias entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, y la postura de este trabajo de investigación, se aborda a continuación el tema de la importancia trabajo colaborativo en estudiantes universitarios.

2.3 Importancia del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios

La universidad y su misión

Antes de abordar el papel del aprendizaje colaborativo y el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios, es necesario señalar el concepto y función de la universidad como la institución en la cual se ubican dichos estudiantes.

La universidad es una institución educativa que de acuerdo con Narro Martuscelli y Barzana (2012), pertenece al último nivel de los tres que conforman el sistema educativo mexicano, el cual se clasifica en: educación básica, educación media superior y educación superior.

La educación superior, se conforma a su vez por los niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado. En el nivel licenciatura, son formados “profesionistas en diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. (y) Se imparte en instituciones universitarias, tecnológicas y de formación de maestros” (Narro Martuscelli y Barzana, 2012, párr.7).

Ahora bien, respecto a los principios de la universidad, González (1997) señala la universidad es una institución cuya función y significado ha cambiado a lo largo de los siglos y aunque, los orígenes de la educación superior datan de la época antigua pues en regiones como Egipto, Grecia y Roma había centros de enseñanza para adultos jóvenes; la universidad como como el lugar donde se desarrolla “la totalidad

de los estudios y de los estudiosos “magistorum et scholarium” (Ruiz y López, 2018, p. 3) nace en el siglo XIII.

Desde su origen hasta el siglo presente, las funciones y la misión de la universidad han evolucionado desde la época medieval hasta el siglo XXI. De acuerdo con Ruiz y López (2018) esta institución ha transitado por tres estadios, los cuales son:

1. **La universidad como comunidad** de profesores y estudiantes donde había una unión y convergencia entre la totalidad de contenidos que se abordaban y la unión de la cultura cristiana, griega clásica y romana en una institución de enseñanza que buscaba la verdad, la belleza y el bien a través de la unión filosófica.
2. **La universidad como morada de la investigación** en la que se buscaba la verdad, pero ya no a través de la filosofía sino a través de un “...método en la inducción a partir de observaciones empíricas que pudieran ser repetidas y verificadas en distintos momentos y diversos contextos” (Ruiz y López, 2018, p. 6) para generar nuevos conocimientos. En este sentido, la universidad ya no era sólo el lugar donde se estudiaba lo descubierto, además se buscaba descubrir nuevos conocimientos y formar profesionales altamente especializados.
3. **La universidad como un modelo integrador** tanto de la investigación, la formación profesional, la formación intelectual y la práctica. De acuerdo a lo anterior, las funciones de la universidad serían:

(1) producir avanzados conocimientos científicos especializados y formar a los jóvenes para ser buenos investigadores; (2) proporcionar una educación general para la “ciudadanía educada”; (3) generar una visión y un conocimiento de los problemas humanos y sociales, así como desarrollar en los estudiantes la capacidad de juicio crítico; (4)

preparar a los estudiantes para prácticas profesionales y académicas con gran especialización. (Parsons y Platt, 1973 citado en Ruiz y López, 2018, p.10).

4. **La universidad como institución de continuidad, cambio y transformación** como respuesta a la célere transformación de la sociedad en los ámbitos social, tecnológico y económico que llevó al reconocimiento político de la universidad como un derecho y espacio de formación continua cada vez más especializada para dar respuesta tanto a problemáticas actuales como a problemáticas futuras en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Es por ello que la universidad en la actualidad no es sólo un espacio físico y temporal determinado, sino que ha roto estas barreras para compartirse en un espacio de formación continua abriendo las puertas de la virtualidad, diversificando los proveedores de educación superior (públicas, privadas, transnacionales, corporativas, etc.); reconociendo la dimensión formativa de cualquier escenario e incorporando nuevos modelos de organización y planificación curricular (Ruiz y López, 2018).

Este último estadio se ubica históricamente en los siglos XX y XXI, por lo que en la actualidad la función de la universidad es:

- Enseñar
- Formar profesionales especializados
- Investigar y generar conocimiento
- Innovar para resolver problemas del entorno
- Ofrecer programas de formación continua

Así mismo, de acuerdo con la UNESCO (1996) la educación en todos los niveles debe contribuir al desarrollo de una cultura de paz mejorando las relaciones y la convivencia entre los estudiantes. En ese sentido, la educación superior no sólo

debe formar en contenidos y habilidades profesionales (*aprender a conocer y aprender a hacer*), también debe responder al desarrollo integral de la persona, en cuanto a su relación con el mundo y con otros, así como en el desarrollo de su autonomía, juicio y responsabilidad personal (*aprender a ser*).

Al respecto, La Ley General de Educación Superior del año 2021 señala en el artículo 7° que las universidades e instituciones de educación superior deberán fomentar el desarrollo humano integral de los estudiantes en donde es fundamental la generación y desarrollo de habilidades y capacidades profesionales para la resolución de problemas del contexto, el desarrollo de la capacidad de investigación e innovación, pero, además el "... desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad" (La Ley General de Educación Superior, artículo 7°, IX), es decir, aprender a convivir y actuar en comunidad.

La Universidad Pedagógica Nacional

El presente trabajo se ubica en estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco, la cual es una institución de educación superior especializada en el ámbito de la educación fundada en 1978.

En tal sentido, la UPN se ubica en último estadio de la universidad: como institución de continuidad, cambio y transformación. Al respecto, de acuerdo con Báez y García (2013), uno de los antecedentes de la creación de esta institución fue una asamblea de las secciones 9, 10 y 11 del SNTE en el año de 1975, en dicha asamblea se expresó que para mejorar los resultados de la educación en México era necesario hacer énfasis en los siguientes principios:

"a) Formación integral, científica y técnica de los maestros mexicanos en todos sus niveles y b) Remuneración salarial, justa, oportuna y suficiente, para que el

profesional de la enseñanza se entregue total y absolutamente a su quehacer profesional.” (Báez y García, 2013, p.39).

Es así que años más tarde, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como respuesta a la necesidad de formar continua, integral, científica y especializadamente a los profesionales de la educación. El propósito de esta institución fue y es el de

Prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos a nivel superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana a través de la docencia, la investigación, la difusión y la cultura y extensión universitaria. (Fuentes, 2007, citado en Báez y García, 2013, pp. 40-41).

Desde sus orígenes, el fin de la UPN ha sido el de formar y especializar profesionales en el ámbito educativo. Es por lo anterior que, en la actualidad, en la unidad Ajusco se imparten siete programas educativos en el nivel licenciatura los cuales son: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía. Psicología Educativa y Sociología de la Educación, Educación e Innovación Pedagógica y licenciatura en Enseñanza del Francés.

Además de licenciaturas, dicha institución cuenta con programas post licenciatura, es decir, programas de maestría, doctorado y especialidad, así como algunos diplomados.

Ahora bien, para el caso la licenciatura en Pedagogía, el objetivo de la misma es

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas

del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos. (Universidad Pedagógica Nacional, s.f).

Para alcanzar este objetivo y formar profesionales de la educación que contribuyan a la mejora de la educación en México, la licenciatura en Pedagogía cuenta con un plan de estudios con una duración de 8 semestres.

Dicho plan, se encuentra organizado en tres fases de formación: la primera de formación inicial (I), la segunda de formación profesional y la tercera de concentración en campo o servicio pedagógico y está conformado por un total de 40 asignaturas.

Las asignaturas de la fase I se clasifican en cinco líneas de formación, las cuales son: 1) Línea de investigación, 2) Línea Filosófica-Pedagógica, 3) Línea Psicológica, 4) Línea Socio-histórica y 5) Línea educativa, enfocándose exclusivamente, para este trabajo y la materia de Teoría Pedagógica Contemporánea, en el la Línea Filosófica Pedagógica.

Por su parte, las asignaturas de las fases II y III se clasifican en cinco áreas de intervención pedagógica: 1) Currículum, 2) Docencia, 3) Orientación Educativa, 4) Proyectos Educativos, 5) Comunicación Educativa.

En el transcurso de estas tres fases formativas, los estudiantes en Pedagogía se enfrentan a diversos retos; uno de ellos es, romper con la lógica formativa vertical que hacía de ellos sujetos pasivos, cuya función principal era la de ser receptores de contenidos expuestos por el docente, para dar lugar a lo que Gentile (1920) llamó “*colaboración activa* de los estudiantes a la obra de los profesores” (citado en Santoni, 1978, p. 44) en el nivel universitario.

Dicha colaboración activa es opuesta al *aprendizaje solitario y libresco* por lo que supone la “liberación” de un nuevo rol del estudiante quien probablemente experimentó un “mínimo de libertad de modelos formativos en la infancia para arribar a un máximo de libertad en la edad del liceo (educación media) y todavía más en la universidad” (Santoni, 1978, p. 46).

Tanto la colaboración activa como el asumir un nuevo rol, demanda del estudiante:

- Participación
- Diálogo
- Compromiso
- Responsabilidad
- Trabajo con otros

En la universidad, es necesario del diálogo y la participación del estudiante para lograr una construcción conjunta del conocimiento (Edwards y Mercer 1994, Valera 2021), ya no es una responsabilidad única del profesor; la participación y el diálogo son elementos necesarios para pensar individualmente, pero también, para pensar en grupo (Fisher, 2013) y generar aprendizajes.

Dicho diálogo, implica la participación activa del estudiante y construcción conjunta del conocimiento, lo que constituyen algunos de los elementos del objeto de estudio de mi investigación, el cual es, el aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Villalustre y Moral (2007) dicho aprendizaje es

un proceso de adquisición del conocimiento como resultado tanto del esfuerzo de grupo, como de la participación comprometida y el diálogo activo entre sus miembros al compartir información, ideas y/o experiencias. Siguiendo a Trentin (2008) dicho conocimiento se identifica con un constructo social, y, por lo tanto, el proceso formativo se deriva de la interacción social desarrollada en un entorno a partir

del intercambio entre iguales, y de los productos obtenidos fruto de la actividad colaborativa. (p.1).

En este sentido, la problemática del aprendizaje colaborativo y el trabajo colaborativo involucra dos grandes elementos: 1) El trabajo de construcción conjunta del conocimiento mediante la participación, interacción y diálogo entre estudiantes y entre el docente y estudiantes y 2) Los trabajos que se realizan en equipo dentro y fuera del aula o del tiempo de clases.

En la fase de formación inicial de la licenciatura en Pedagogía, principalmente el trabajo colaborativo puede observarse en el primer sentido, en el de la construcción conjunta del conocimiento y también en la organización de exposiciones de algún contenido.

El trabajo conjunto se vuelve más complejo en la segunda fase del plan de estudios, es decir, en la fase de formación profesional, ya que además de la participación activa del estudiante en clase y la realización de proyectos en equipo; las asignaturas vinculadas a los campos de intervención en currículum, docencia, orientación educativa y proyectos educativos, contemplan espacios para realizar prácticas escolares en instituciones educativas, dichas prácticas, suelen realizarse principalmente, en equipos.

Todo lo anterior, supone un reto para los estudiantes en diversos sentidos primero, asumirse como sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula, segundo ser más responsable y autónomo con respecto a la figura docente y tercero, aprender a trabajar con otros, lo que implica no sólo la realización o el producto final del trabajo sino las interacciones, intercambios o incluso fricciones que pueden darse en el proceso.

La importancia del trabajo colaborativo en el nivel universitario

La importancia del trabajo colaborativo en el nivel superior se puede explicar en los siguientes puntos:

1. Su impacto en el cambio de rol del estudiante
2. Su impacto en el aprendizaje
3. Su impacto en las relaciones sociales
4. La necesidad de la colaboración en la era digital

Su impacto en el cambio de rol del estudiante

Como ya se ha explicado, el nivel universitario supone un cambio en el rol del estudiante que implica un mayor compromiso, responsabilidad, participación, diálogo y libertad de este frente a la figura docente.

Lo anterior, debido a que la universidad no sólo ha de formar profesionales especializados, también, debe ser una institución en la que se propicie la reflexión, la crítica, la colaboración y el desarrollo de habilidades procedimentales, sociales y actitudinales.

Al respecto, Cano y Robles (2018) señalan que la formación universitaria “deberá proporcionar a los alumnos los conocimientos teóricos y prácticos que permitan construirse un cimiento de competencias que contribuyan a su inserción al mercado de trabajo y al desarrollo social.” (p.3), es decir, formar en contenidos teórico-prácticos, pero también en actitudes y valores que repercutan en la forma de ser y de estar del estudiante frente a su entorno.

En este sentido, el trabajo colaborativo puede responder a lo anterior, pues no solo propicia el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también fomenta la participación, el diálogo y la habilidad para trabajar con otros. Lo que, a su vez,

requiere de un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes hacia su propia formación y la de sus compañeros.

En relación con lo anterior, el portal *Usable Knowledge* de la Facultad de Educación de Harvard señala que una de las ventajas del enfoque colaborativo es que, “responsabiliza a los estudiantes, hace un seguimiento del progreso individual y grupal, y nivela el campo de juego para los estudiantes que pueden no sentirse tan cómodos como otros expresando sus puntos de vista dentro de un equipo de colaboración.” (2018, s.p). Y tal comodidad, es producida por la *seguridad psicológica personal* que puede obtenerse “a través de la reducción de la ansiedad que el grupo de iguales y de pares asegura” (Santoni, 1978, p.56).

Dicha colaboración, de acuerdo con el mismo portal, se logra a través de actividades como el debate abierto, la discusión de lecturas y el desarrollo de tareas en equipo en donde los estudiantes establecen objetivos en colaboración, delegan tareas, documentan el proceso del trabajo y los miembros del equipo llevan a cabo una retroalimentación sobre la actividad.

De acuerdo con *Usable Knowledge* aprender y trabajar colaborativamente tiene un impacto tanto en la formación académica del estudiante, mayor participación y responsabilidad; como en su futuro laboral, pues los procesos de grupos son fundamentales en ese ámbito.

En cuanto al cambio de rol del estudiante, Santoni (1978) señala que trabajar colaborativamente y de forma menos directiva, por parte del docente, permite al estudiante, de a poco, “liberarse” de la tradición formativa en la que permanecía inactivo para tomar un rol más activo y protagónico de su formación.

Lo anterior es posible porque un trabajo, para ser considerado colaborativo, debe contar con las siguientes características:

- La participación activa de los miembros del equipo, pues la colaboración “no será efectiva si primero no existe una buena práctica participativa entre los miembros de la organización” (Armengol, 2001, p.143)
- Estar centrado en el proceso de los alumnos al trabajar juntos
- Los miembros del grupo se organizan con sus esfuerzos colectivos y negocian entre ellos para designar los roles que desempeñarán en el grupo
- El docente abdica su autoridad y faculta a los grupos pequeños con tareas que con frecuencia son más abiertas y complejas
- Los miembros del grupo comparten la misma responsabilidad
- Los miembros del grupo reconocen que dependen unos de otros
- Hay diálogo y comunicación entre los miembros del grupo

Su impacto en el aprendizaje

Como fue señalado en este capítulo, una de las bases teóricas del aprendizaje colaborativo es la teoría del aprendizaje cooperativo representada principalmente por David Johnson, Roger Johnson, Robert Slavin, y en el idioma español, por Anastasio Ovejero.

Las investigaciones realizadas por estos y otros autores han recabado evidencia sobre la influencia de la cooperación, la colaboración y el aprendizaje en grupos pequeños en el aprendizaje. De acuerdo con algunos de estos autores, el aprender cooperativamente puede

resultar en altos niveles de logro; una mayor retención a largo plazo de lo que se ha aprendido; un uso más frecuente de altos niveles de razonamiento (pensamiento crítico) y pensamiento de tipo meta-cognitivo; una solución de problemas más creativa y precisa; una mayor voluntad para desarrollar tareas difíciles y para persistir (a pesar de las dificultades) en trabajar hacia el cumplimiento de la meta; una mayor motivación intrínseca; una transferencia del aprendizaje de

una situación a otra y una mayor dedicación de tiempo a una tarea. (Johnson y Johnson, 1989, citados en Johnson, Johnson y Smith 1997, p.15).

Con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, Polo y Cervera (2017) realizaron una investigación en la que encontraron una relación entre las estrategias didácticas colaborativas y el desarrollo del pensamiento crítico pues el trabajo colaborativo implica discusión y búsqueda del consenso, lo que permite al estudiante intercambiar puntos de vista y re valorar sus ideas, lo que también permite a los estudiantes ser más creativos.

Al respecto, Huerto y Montero (2001) indican que

Para fomentar ese sentido crítico, situado y que incluye varias perspectivas, que es el mejor escenario para los aprendizajes en este comienzo del milenio, las actividades académicas deben diseñarse para se planteen problemas cada vez más abiertos y que requieran que los alumnos tomen progresivamente más decisiones sobre las metas [...]. Para esto la mejor condición es sin duda el aprendizaje que se lleva a cabo en escenarios plurales, en compañía de los demás, planteándose los objetivos y la realización de la tarea de forma conjunta (p. 25).

En este sentido, el trabajo colaborativo puede responder al escenario plural al que refieren Huerta y Montero (2001), pues por medio de actividades colaborativas estudiantes con diferentes características trabajan juntos para lograr una misma meta, la cual puede ser: solucionar un problema, exponer un contenido, elaborar un informe, discutir un tema, diseñar una propuesta de intervención, entre otras.

Lo anterior, supone que los estudiantes se enfrenten a diferentes ideas y posturas, lo que contribuye a complejizar la realidad y ampliar la perspectiva del estudiante.

Lo que da respuesta a una de las críticas de Edgar Morín, en la que señala que el error de la educación es “presentar a los estudiantes una forma muy simplificada de ver el mundo” (García, 2014, p. 24).

En cambio, confrontar a los estudiantes con nuevas ideas y con actividades en grupos contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes pues un grupo humano desde la perspectiva de Morín es un sistema abierto donde las

... personas que lo conforman aportan ideas, acciones, trabajos, opiniones y cultura, todo lo cual incrementa la energía del sistema. En las aulas, ya sea de niños, jóvenes o adultos, todos sus miembros aportan información y energía al sistema al manejar y compartir diferentes puntos de vista acerca de lo que es la realidad. (García, 2014, p. 37).

Este intercambio de ideas, así como la energía que le da movimiento al sistema (grupo) contribuyen a la transformación del mismo y propicia, como se mencionó, el pensamiento complejo en los estudiantes, lo que, de acuerdo con Edgar Morín es una necesidad en la educación para el siglo XXI debido a la velocidad de los cambios que se producen en la sociedad.

Además de influir en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y complejo, el trabajo colaborativo y las acciones cooperativas también tienen un impacto en la mejora del desempeño escolar.

Ovejero (1993), señala que trabajar colaborativamente es una vía para contrarrestar el bajo desempeño escolar ya que, a través de actividades conjuntas, los estudiantes pueden no sólo el aprender diversos contenidos, también le permiten al estudiante una mejor comprensión de sus compañeros y de sí mismo por lo que “la intervención cooperativa mejora la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales, aumentando particularmente las

capacidades críticas y la calidad del procesamiento cognitivo de la información” (Ovejero, 1993,p. 387) teniendo un impacto en el desempeño escolar de los estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado, Palloff & Pratt (2005) resumen algunos puntos importantes del trabajo colaborativo con relación al aprendizaje, señalan que trabajar colaborativamente:

- Permite alcanzar niveles más profundos y complejos en la generación de conocimiento
- Promueve la iniciativa, el pensamiento crítico y la creatividad
- Permite a los estudiantes crear un objetivo compartido de aprendizaje lo que propicia el cambio de la cultura escolar hacia una comunidad de aprendizaje
- Responde a diferentes estilos de aprendizaje
- Permite que los estudiantes destacados ayuden a estudiantes con algunos problemas de aprendizaje

De los puntos anteriores se puede agregar, de acuerdo a las investigaciones realizadas por Ligth (1992) sobre aprendizaje colaborativo en el nivel universitario, este aprendizaje, “aporta al dominio de los contenidos, al pensamiento crítico, a la resolución de problemas y a otros atributos cognitivos” (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 25).

Por tal motivo, aprender y trabajar colaborativamente es importante en el nivel superior, porque, aunque implique más tiempo y energía tal como lo señalan Palloff & Pratt (2005), los beneficios que este trae para el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo del docente, son múltiples pues “facilita los aprendizajes más complejos” (Huerta y Montero, 2001p.176) es decir, aquellos que requieren de cierta reflexión o reestructuración seria de los conocimientos que los alumnos poseían anteriormente.

Además de lo anterior, de acuerdo con el Doctor Axel Didriksson, el trabajo colaborativo es importante para los estudiantes universitarios pues al egresar, deben ser capaces de construir conocimiento a través de grupos de investigación y en colaboración con diferentes expertos.

En su conferencia *Horizontes, retos y escenarios de formación de profesionales de la educación en la cuarta transformación*, Didriksson señaló que la formación de los profesionistas en la actualidad debe estar enfocada al desarrollo de cuatro capacidades a las que llama “Las cuatro C” que significan: Conciencia crítica, Colaboración, producción conjunta de Conocimiento y Capacidad creativa. Capacidades que de acuerdo a diversas investigaciones pueden ser propiciadas por el aprendizaje colaborativo (Alfageme, 2003; Polo y Cervera, 2017; Campos, 2018). Capacidades que contribuyen a la construcción nuevos conocimientos y a la creación de proyectos innovadores.

Su impacto en las relaciones sociales

Aprender colaborativamente puede tener un impacto en el ser y el estar de los estudiantes ya que permite establecer relaciones de horizontalidad, diálogo, comunicación y respeto por la diferencia. De acuerdo con Cook

.... independientemente de los efectos sobre el aprendizaje de contenidos, las situaciones de cooperación son una interesante plataforma para el aprendizaje de recursos de interacción social y, consecuentemente, para la mejora de la socialización. En este sentido, el producto final de la interacción debe capitalizarse tanto en términos de contenidos aprendidos o tareas instruccionales realizadas como de desarrollo de recursos y vínculos sociales entre los miembros del grupo. (Cook, 1998, citado en Alfageme, 2003, p. 125).

Lo anterior, tiene un impacto directo en las relaciones sociales que se establecen en la escuela, de acuerdo con Ovejero (1993), la cooperación y la colaboración en la educación superior propician la integración y el sentido de pertenencia del estudiante a la universidad; y permite a su vez, el desarrollo de estrategias de aprendizaje conjunto lo que mejora las relaciones como resultado de la interacción.

Dicha interacción es importante porque permite, además de mejorar las relaciones, establecer un ambiente que propicie el aprendizaje, donde no sólo los contenidos, sino también las relaciones y vínculos son importantes. De acuerdo con García (2014)

La vida en el aula, como toda situación humana, implica una dinámica de interacciones que a veces es muy intensa, otras muy aburrida o incluso hostil, peor cuando las cosas se hacen bien, esta dinámica puede ser también atractiva, fascinante y muy creativa. [...] La capacidad para aprender está profundamente influida por la capacidad que tiene cada individuo para relacionarse con otras personas. (41)

Para este autor, establecer vínculos en el aula es importante porque además de los procesos de razonamiento, la "...capacidad de lograr un buen avance intelectual está fundada sobre una base emocional" (García, 2014, p. 21).

Lo anterior, puede desarrollarse por medio del aprendizaje colaborativo y el uso de actividades cooperativas y colaborativas que permitan a los estudiantes establecer mejores relaciones con sus compañeros y con los docentes, pues este tipo de actividades coloca a los estudiantes en situaciones en las que, de acuerdo con Lobato, Guerra y Apodaco (2015), se ponen en práctica, a la vez que se desarrollan, competencias del "Saber Ser/Estar" y competencias del "Saber hacer".

Las competencias del *Saber Ser/Estar* involucran: Escuchar activamente, saber expresarse, pedir un favor a alguien del grupo, disculparse, defender los derechos,

afrontar críticas, elogiar o reconocer las habilidades de otros, expresar emociones y reconocer las emociones de otros.

En cuanto a las del *Saber hacer* estas incluyen negociar, expresar y defender opiniones, colaborar y compartir, manejar conflictos, mediar en situaciones conflictivas, participar activamente en el grupo y tomar decisiones conjuntamente.

Al respecto Huerto y Montero (2001) señalan que el trabajo colaborativo promueve “mejores condiciones para que los estudiantes adquieran las imprescindibles destrezas implicadas en los aprendizajes sociales” (p.177) como lo son las habilidades relacionadas con expresar ideas y opiniones. Pues la comunicación es otro elemento fundamental del trabajo colaborativo.

Dicha comunicación de ideas puede propiciar el conocimiento mutuo entre los miembros del equipo de trabajo gracias a los espacios de interacción que trabajar colaborativamente requiere. Lo importante para los autores, es que la comunicación no se reduzca a expresar simplemente contenidos, sino que, además, permita que los miembros del grupo puedan expresar “opiniones, gustos personales o juicios” (Huerto y Montero, 2001, p.169).

De acuerdo con los autores, la puesta en marcha de actividades conjuntas se requiere que los estudiantes adquieran la “capacidad de regulación de la acción y de comunicación” (Huerta y Montero, 2001, p.165) lo que conlleva una mejora en las relaciones del grupo.

Ovejero (2012), resume alguna de las ventajas de la cooperación y la colaboración en el aula, las cuales son:

- Posibilita la integración de los estudiantes
- Incrementa los sentimientos de cohesión grupal y de apoyo mutuo
- Repercute positivamente en las relaciones entre estudiantes

Al respecto, Huerto y Montero (2001) señalan que trabajar colaborativamente potencia “las habilidades de interacción tales como la tolerancia, la capacidad de negociación, la búsqueda de consenso, etc.” (Huerto y Montero, 2001, p.56).

Y por si fuera poco repercute individualmente en los estudiantes de una forma positiva, tanto en su aprendizaje individual como en su confianza pues

... cuando los estudiantes empiezan a tener experiencias positivas en el trabajo grupal, desarrollan un alto nivel de seguridad intelectual que les permite desafiar las ideas de los otros y, especialmente, reflexionar. Resulta entonces que la confianza en los otros revierte rápidamente en un aprendizaje más profundo y más significativo” (p.162).

Por último, cabe señalar, que, aunque, son importantes los elementos mencionados en todas las carreras universitarias de acuerdo con Gelabert, Basté y Romia (2020), las conductas *prosociales*, lo son aún más en carreras relacionadas con la educación como lo son la docencia, la psicología educativa y la pedagogía.

La necesidad de la colaboración en la era digital

El trabajo colaborativo además de ser importante en el nivel universitario por su influencia en el cambio de rol del estudiante, los beneficios para el aprendizaje y en la mejora de las relaciones e interacciones.

El trabajo colaborativo puede ser una forma de afrontar los diversos retos de la universidad del siglo XXI, siendo uno de estos, la incorporación las nuevas tecnologías digitales.

De acuerdo con Maldonado (2007), Ferreiro y Espino (2009), Freire (2011) y Rivera y Cobo (2019), la universidad se enfrenta al reto de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación que son, de por sí, herramientas fundamentales de la vida cotidiana de los estudiantes universitarios, y que, además, son importantes para responder a la necesidad actual de brindar educación continua y educación a distancia.

En este sentido, Cano, Aguaded y García (2019) señalan que la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han supuesto un cambio en las metodologías de enseñanza en las universidades pues las redes sociales, las herramientas digitales y las plataformas educativas en línea han posibilitado una mayor interacción entre estudiantes y docentes fuera del aula donde el trabajo colaborativo es fundamental.

De acuerdo con los mismos autores, en la era digital, son necesarias las metodologías colaborativas en el nivel universitario para que estudiantes y maestros trabajen colaborativamente dentro y fuera del aula pues esto “aumenta la potencialidad de las TIC” (Cano, Aguaded y García, 2019, p. 232) pues las metodologías colaborativas de acuerdo con estos autores

incrementan la motivación, favorecen mayores niveles de rendimiento al retroalimentar el aprendizaje individual y el grupal, mejoran la retención de lo aprendido, potencian el pensamiento crítico, multiplican la diversidad de los conocimientos y las experiencias que se adquieren. (232)

En ese sentido, el trabajo colaborativo impacta no sólo en el aula presencial sino también en los trabajos mediados por tecnología digital que, como ya se mencionó, es parte fundamental de la vida de los universitarios.

Al respecto, Ferreiro y Espino (2009) señalan que los estudiantes del siglo XXI pertenecen a lo que ellos denominan *generación net*, generación cuyas necesidades de aprendizaje son distintas a las de generaciones pasadas y que, de acuerdo con los autores, exigen el movimiento del (la):

- Aprendizaje lineal a los nuevos ambientes de aprendizaje
- Enseñanza memorística a la construcción social del conocimiento
- Aprendizaje competitivo al aprendizaje colaborativo
- Enseñanza individualista a la interdependencia social
- Docente transmisor al docente mediador
- Aprendizaje escolar al aprendizaje para toda la vida
- Aprendizaje centrado en el docente al aprendizaje cuyo centro es el desarrollo personal y profesional del estudiante

Y de acuerdo con Ferreiro y Espino (2009) lo anterior se puede lograr mediante la incorporación de metodologías cooperativas y colaborativas. Al respecto, Freire (2011) señala que la universidad del siglo XXI más que brindar información y contenidos, debe crear espacios de aprendizaje a través de lo que él denomina *tecnologías sociales*, lo que refiere al uso de *hardwares* que se organizan para generar comunidades de aprendizaje.

En ese sentido, el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios es importante porque puede ayudar a mejorar y transformar las nuevas metodologías de enseñanza que incorporan tecnologías de la información y la comunicación.

Ahora bien, una vez señalada la importancia del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios, en el siguiente apartado se abordará el tema del aprendizaje colaborativo y su influencia en los ambientes de aprendizaje.

2.4 Aprendizaje colaborativo y su influencia en los ambientes de aprendizaje

La influencia que el trabajo colaborativo tiene en el cambio de rol del estudiante, en el aprendizaje de los estudiantes, en las relaciones sociales y las interacciones, así como en la transformación de las metodologías de enseñanza tienen un impacto en los ambientes de aprendizaje, el cual se definirá a continuación.

Etimológicamente, la palabra ambiente significa rodear o estar alrededor de. Tomando en cuenta este significado, el ambiente de aprendizaje desde la mirada educativa, puede entenderse como todos aquellos aspectos que rodean el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Este ambiente educativo se presenta como "...construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación" (Ospina 1999, en Duarte, 2003, p.102), desde esta concepción, el ambiente de aprendizaje no es exclusivo de la escuela o el aula sino de todos aquellos espacios donde el individuo se forma: familia, comunidad, ciudad.

En cuanto al ambiente de aprendizaje en la escuela, se plantea que

no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro, 1995, en Duarte, 2003, p. 102).

Por lo que el ambiente educativo hace referencia a aspectos físicos, materiales y de interacción que se ponen en el proceso de enseñanza tales como: el medio físico, la dinámica grupal, las interacciones entre las personas involucradas en el proceso la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (Duarte, 2003, p. 102).

Ahora bien, respecto al ambiente de aprendizaje y el trabajo colaborativo, su relación posee dos direcciones, la primera es la necesidad de un ambiente de aprendizaje que propicie el aprendizaje colaborativo y la segunda, la influencia del aprendizaje colaborativo en los ambientes de aprendizaje.

En cuanto al ambiente de aprendizaje que se necesita para aprender y trabajar colaborativamente, de acuerdo con Huerta y Montero (2001) se necesita de un ambiente en el que los estudiantes puedan compartir y construir un mismo marco de referencia, que les permita enriquecer aún más sus conocimientos previos, ambientes donde haya "...colaboración, comunicación e intercambio de conocimientos" (p.49).

Lo anterior, permite lograr lo que Edwards y Mercer (1994) llamaron construcción de conocimiento compartido, donde es indispensable llevar a cabo "un proceso social, en el que hay que compartir, comparar, contrastar y discutir los puntos de vista propios con los de los otros" (Edwards y Mercer p. 183). Para lo cual se requieren:

- Espacios de participación de los estudiantes en el aula
- Actividades en grupos pequeños
- Ambiente de respeto y tolerancia a las ideas

Lo anterior a su vez, influye en el ambiente de aprendizaje. Polo y Cervera (2017) señalan que el aprendizaje colaborativo

es una metodología de enseñanza que permite la creación de un ambiente propicio para que el estudiante participe activamente en su aprendizaje dándose valor a la interacción cognitiva entre pares, el aprender juntos e integrar en este espacio aspectos cognitivos y sociales que hacen posible la construcción compartida del conocimiento. (p. 13).

Al resultado de estas actividades e interacciones García (2014) las denomina *la atmósfera o clima emocional* de la clase, la cual se genera “a partir de las diversas vivencias y situaciones en clase” (p. 39).

Esta atmósfera, de acuerdo con el autor, está condicionada por diferentes factores externos e internos. Algunos de esos factores internos son: “el nivel de comunicación entre sus integrantes, así como el vínculo emocional que estos mantengan entre sí” (García, 2014, p. 39), lo cual, de acuerdo a lo señalado en el apartado anterior es influido y potenciado por el trabajo colaborativo.

Asimismo, García (2014) señala otro aspecto que influye en la atmosfera de la clase son “el tipo de oportunidades que se pueden ofrecer durante las actividades de aprendizaje” (p.39) lo que incluye actividades como exponer contenidos, visitar museos o sencillamente a una exposición del docente donde no se fomenta la participación, la discusión y el análisis por parte de los estudiantes y lo que repercute en una atmósfera que promueve la pasividad.

Para mejorar la atmósfera del aula, García (2014) señala que es importante organizar actividades que promuevan “... de manera constante un intercambio de opiniones e ideas entre los miembros del grupo, que dé como resultado el surgimiento de la armonía en la interacción” (p. 39). Actividades y características

que son esenciales en el trabajo colaborativo, por lo que este es un excelente recurso para mejorar la atmósfera de una clase.

De esta manera, lo más importante y adecuado hoy en la enseñanza es la “promoción de la creatividad, la innovación y la búsqueda de nuevas ideas” (García, 2014, p. 43) lo cual se puede lograr de forma individual, pero también a través de una labor conjunta.

En ese sentido y recuperando ideas de Santoni (1978), Huerta y Montero (2001), Ferreiro y Espino (2009) y García (2014), la colaboración y la cooperación influyen en los siguientes aspectos relacionados con el ambiente de aprendizaje:

- Desarrollo de espacios educativos donde hay horizontalidad
- Incremento de la participación de los estudiantes
- Mejoramiento en las interacciones sociales dentro y fuera del aula
- Diversificación de los escenarios de aprendizaje
- Aumento de la confianza del estudiante en sus compañeros y en el docente

Además de lo anterior, de acuerdo con Johnson, Johnson y Smith (1997), las actividades cooperativas en el nivel superior tienen las siguientes repercusiones en los ambientes de aprendizaje:

1. Propician la atracción interpersonal, pues existe mayor cohesión, confianza y soporte social.
2. Benefician a la salud psicológica ya que permite el desarrollo de una autoestima sana donde “los miembros de los grupos cooperativos además se vuelven más hábiles socialmente de lo que a este nivel, logran los estudiantes trabajando individualista o competitivamente” (Johnson, Johnson y Smith 1997, pp.16-17).

3. Influyen en la aparición de actitudes positivas hacia la experiencia universitaria como lo son sentirse parte de la universidad, desear aprender más y desarrollar actitudes adecuadas para su grupo.
4. Contribuyen al desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje en las que existe sana convivencia, motivación y satisfacción en el logro de las actividades (Johnson, Johnson y Smith 1997, p.18).

En este sentido y de forma sintética se puede señalar que el aprendizaje colaborativo, al mismo tiempo que requiere de espacios donde se permita la participación y el diálogo entre estudiantes, la puesta en práctica de actividades cooperativas y colaborativas influyen en mejorar los ambientes de aprendizaje al diversificar la enseñanza, propiciar el diálogo, la participación y la interacción entre los miembros del grupo.

Ahora bien, a lo largo de este capítulo se ha abordado el tema del aprendizaje colaborativo: su concepto, características y elementos. Así como sus diferencias con el término trabajo colaborativo y la diferencia que existe entre los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Posteriormente se abordó el tema de la importancia del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios recuperando primeramente algunos de los retos y funciones que en la actualidad la universidad enfrenta.

Dichos retos y nuevas funciones pueden ser abordados desde diversas ópticas y con diversas propuestas de solución, no obstante, en esta investigación se propone al trabajo colaborativo en el nivel superior como un medio para responder a estos retos por lo cual, el trabajo colaborativo es importante en este nivel.

Además de esto, el trabajo colaborativo es importante para el estudiante universitario porque supone beneficios y un impacto en el aprendizaje y las

relaciones sociales del mismo, por lo tanto, también, en los ambientes de aprendizaje en la universidad.

En el siguiente capítulo se aborda el tema del aprendizaje colaborativo y la Orientación Educativa a través de la Educación Emocional propuesta por Bisquerra, pues como se ha señalado a lo largo de este capítulo, el aprendizaje colaborativo y el trabajo colaborativo, no sólo involucra contenidos sino también actitudes, valores y competencias emocionales necesarias para trabajar con otros.

Capítulo III

La educación emocional para potenciar el Trabajo colaborativo y los ambientes de aprendizaje en el nivel superior

Este tercer capítulo tiene como propósito centrarse en el tema de la educación emocional como una propuesta en la Orientación Educativa, dentro del área de intervención “Prevención y desarrollo”, que tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes diversas habilidades y capacidades que le permitan enfrentar diferentes situaciones y conflictos en los ámbitos personal y social, con el fin de contribuir al desarrollo integral y pleno del estudiante.

Así mismo, en este capítulo se aborda la relación que existe entre la educación emocional y el trabajo colaborativo, así como la forma en que dicha educación, puede potenciar la colaboración y mejorar así los ambientes de aprendizaje en el aula.

Por lo anterior, este capítulo se encuentra compuesto por cinco apartados, en el primero se aborda el tema de la educación emocional como una propuesta y proceso transversal dentro de la Orientación Educativa.

En el segundo apartado se exponen los objetivos y planteamientos que persigue la educación emocional y posteriormente, se aborda el tema de las competencias emocionales que la educación emocional tiene como propósito desarrollar en los individuos.

Finalmente, en los últimos dos apartados, se aborda la relación que existe entre la educación emocional y el trabajo colaborativo, así como la forma en que ambas propuestas contribuyen a mejorar los ambientes de aprendizaje.

3.1 La educación emocional dentro de la Orientación Educativa

Retomando el capítulo primero de esta investigación dedicado a la construcción del concepto de Orientación Educativa, se puede afirmar que, en la actualidad, la Orientación educativa es un proceso de ayuda dirigido a todas las personas con la finalidad de contribuir al desarrollo de su personalidad integral.” (Bisquerra, 2012, p.14) es decir, al desarrollo de los ámbitos intelectual, cognitivo, social, físico, emocional y moral del individuo.

En este sentido, el objetivo último de la Orientación Educativa es contribuir a la construcción del bienestar personal y social del individuo basados en los principios de prevención, antropológico, de desarrollo e intervención social a través de las áreas de orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y desarrollo, este último busca lograr el desarrollo socio-afectivo, personal y social del individuo.

Es por lo anterior que de acuerdo con Bisquerra (2012), la Orientación Educativa es un apoyo para la educación, la cual debe formar a las personas en tres ámbitos:

- El académico (contenidos)
- El social (convivencia para la paz)
- El político (contribuir a crear una sociedad más democrática)

Para este autor, la Orientación Educativa puede contribuir y apoyar a la educación en estos tres ámbitos, por lo que forma parte del proceso educativo e involucra a los diferentes agentes educativos como lo son los docentes, la familia y los orientadores.

De acuerdo con Bisquerra (2012), la forma en que la Orientación representa un apoyo para la educación es, contribuyendo al desarrollo de diversas competencias en los estudiantes que van más allá de las competencias profesionales y

académicas. Dichas competencias, el autor las denomina *competencias básicas para la vida* y las clasifica de la manera siguiente:

Competencias sociales: asertividad, escucha activa, comunicación efectiva, agradecimiento, respetar el turno de palabra, disculparse, pedir permiso, negociar, entre otras.

Competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, regulación de la ira, regulación del estrés, manejo de la depresión, empatía, autoestima, relajación.

Prevención: solución de conflictos, estrategias de afrontamiento, elegir profesión, tomar decisiones, gestión del tiempo, entre otras.

De acuerdo con Bisquerra (2012), el proceso educativo posee dos componentes: el primero es el de los contenidos, lo que él llama la *ventana del mundo*; y el segundo aborda el ser, lo que implica las actitudes, valores y habilidades de los estudiantes frente a diversas situaciones.

En ambos, la Orientación Educativa puede intervenir, pero en el componente del saber ser, la orientación para la prevención y el desarrollo ofrece diversas propuestas para abordar temas afectivos, sociales y personales, siendo la educación emocional una de esas propuestas.

Orientación para la prevención y el desarrollo

De acuerdo con Bisquerra (2012), en el área de orientación para la prevención y el desarrollo humano “reside la esencia de la orientación. De esta área emanan una amplia serie de propuestas, entre las cuales están educación emocional, competencia social, solución de conflictos, temas transversales, etc.” (p.15).

Los autores Álvarez y Bisquerra (1998), señalan que esta área incorpora contenidos relacionados a la “educación psicológica, las habilidades para la vida, educación emocional, orientación personal” (p. 282) y educación para la salud, educación moral y educación ambiental.

Por un lado, el objetivo de la prevención es evitar o reducir algún riesgo o eliminar una problemática específica en un grupo determinado de personas, mientras que el desarrollo hace referencias a un “proceso que introduce cambios importantes con carácter permanente y que no se deben a factores estrictamente madurativos.” (Bisquerra, 2012, pp. 98-99) sino a la influencia del entorno, dichos cambios, De acuerdo con Bisquerra (2012), se reflejan en “la forma de pensar, percibir, sentir y relacionarse con los demás.” (p.99) por lo que el desarrollo guarda una relación estrecha con el aprendizaje.

Ahora bien, el fin de la orientación para la prevención y el desarrollo es el “logro de la madurez del individuo y de un autoconcepto positivo. Se pretende ayudar a los estudiantes a satisfacer sus necesidades: autoconocimiento, ajuste a las exigencias y demandas de la sociedad y desarrollo de sus potencialidades.” (Bisquerra, 2012, p. 99) para lo cual es necesario prevenir diversas problemáticas y conductas de riesgo que puedan obstaculizar su desarrollo.

Siguiendo con Bisquerra (2014), la orientación para prevención y desarrollo surgen aportaciones secuenciadas o “movimientos” como la educación emocional, la educación moral y el de las habilidades sociales, todos estos igualmente importantes, mutuamente complementarios e interrelacionados.

En este sentido, la educación emocional surge y forma parte de la orientación para la prevención y el desarrollo humano y es una propuesta que ofrece programas educativos cuyo fin es desarrollar en los estudiantes competencias emocionales que les permitan enfrentar diversas problemáticas y conflictos que pueden presentarse a lo largo de su vida.



Figura 5 Educación Emocional y Orientación Educativa: Elaboración propia.

Entonces, la educación emocional, es el medio a través del cual la Orientación Educativa puede alcanzar el objetivo de lograr el desarrollo integral del ser humano pues dicha educación responde directamente a la dimensión emocional del individuo, la cual está presente en las dimensiones social y cognitiva.

Es por esto que Bisquerra (2012) señala que la educación emocional debe estar presente en todas las áreas de la orientación, desde la orientación profesional hasta la de prevención y desarrollo, siendo en esta última área donde se busca desarrollar las competencias emocionales; además afirma que la educación emocional es “un aspecto de la orientación para la prevención y el desarrollo.” (p.31), pues por un lado previene “enfermedades, accidentes, estrés, ansiedad, depresión, etc.” (p. 96) y por otro, añade que persigue el desarrollo de “competencias básicas para la vida, competencia social, desarrollo emocional, desarrollo moral, autoestima, etc.” (p. 96).

Es por lo anterior que, dentro de la educación emocional, se encuentran propuestas como la “conciencia emocional, automotivación, regulación emocional, control de la impulsividad, habilidades sociales, asertividad, resolución de conflictos, clima

emocional de aula, etc.” (Bisquerra, 2012, p. 100) temas que son relevantes para el tema de esta investigación.

3.2 La educación emocional: sus objetivos y planteamientos

Antes de abordar el concepto de la educación emocional sus objetivos y planteamientos, es importante recuperar una definición de educación.

De acuerdo con Nassif (1958), la educación es la “formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo” (p. 11).

En este sentido la educación es el proceso a través del cual las personas se desarrollan. Al respecto, Mestre y Fernández (2012) señalan que la finalidad general de dicha educación es la de promover el desarrollo del ser humano y de esta forma, promover su integración a la sociedad.

De acuerdo con estos autores, dicha educación se ha concentrado, principalmente, en la adquisición de conocimientos y competencias intelectuales por parte de los individuos. No obstante, tal como señala Vander (1986) en la educación no sólo se deben contemplar los pensamientos y las acciones, también deben ser considerados los sentimientos y las emociones de los estudiantes.

Lo anterior porque tal como lo señalan Milicic, Alcalay, Berger y Torretti (2014), tanto “las relaciones como las emociones tienen un impacto en lo que aprendemos y en cómo lo hacemos” (p. 6), es decir, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicha influencia se debe a que las emociones son un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una

respuesta organizada.” (Bisquerra, 2003, p. 12), es decir, las emociones son una respuesta neurofisiológica, conductual y cognitiva del ser humano ante algún acontecimiento externo o interno.

Es por esto que, de acuerdo con Fredrickson (2001), las emociones poseen un valor personal, adaptativo y social, y, por lo tanto, educativo pues están presentes en todas las actividades que los seres humanos realizan.

Como ya fue señalado, diversos autores afirman que la educación durante siglos se concentró, principalmente, en el desarrollo cognitivo de los individuos (Bisquerra: 2012, Mestre y Fernández: 2012). No obstante, de acuerdo con Bisquerra (2012), a finales del siglo XX se produjo una *revolución emocional* gracias a las aportaciones de autores como Mayer, Gardner, Salovey, Lantieri, Caruso, Friedlander, Brackett, y Goleman.

Este último autor, realizó una importante obra para la educación emocional titulada “Inteligencia Emocional” ya que de acuerdo con Bisquerra (2012), la “... educación emocional es la aplicación práctica que se deriva de la inteligencia emocional, aunque toma como fundamentos otros elementos.” (p.129) pues dicha educación está centrada en procesos educativos que se dan en contextos escolares.

Sobre las aportaciones de Goleman, Álvarez y Bisquerra (1998) señalan que, gracias a las investigaciones y obras de dicho autor, el tema de la importancia de las emociones en la vida de los individuos, así como las consecuencias del analfabetismo emocional se puso sobre la mesa, evidenciando que la escuela se concentraba más en enseñar conocimientos que en brindar a los estudiantes recursos para mejorar su vida y, por lo tanto, la sociedad.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998) y Bisquerra (2003) brindar una formación que prestara atención al desarrollo integral de los estudiantes donde se

considerara no sólo lo intelectual sino también lo emocional era una función fundamental y un deber de la escuela del siglo XXI.

Lo anterior, debido a que nos encontramos en un momento histórico “turbulento, ya sea que hablemos de tecnología, política internacional, viajes aéreos, mercados financieros mundiales, cambio climático... Dondequiera que miremos, nos enfrentamos con volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VICA)”. (Walsh, 2014 citada en Reimers y Chung, 2016, p. 11).

La época actual está caracterizada por los cambios veloces en el ámbito social, financiero, económico, político y tecnológico que provocan en los miembros de la sociedad una sensación de temor e incertidumbre constante. Lo anterior aunado a los cambios en la estructura familiar (ausencia de padres) y uso desmedido de la tecnología ha provocado el aumento de los comportamientos de riesgo.

La época actual de acuerdo con Chul Han (2012) se caracteriza, además, por el incremento de “... enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional” (p.11).

Es por lo anterior que ha habido un aumento de la violencia, y las conductas de riesgo en los estudiantes tales como la drogadicción, alcoholismo, vandalismo, desórdenes alimenticios, entre otras conductas y situaciones, las cuales “suponen elevados costes humanos y económicos” (Álvarez y Bisquerra, 1998. p. 293).

Asimismo, como ya fue mencionado, los índices de depresión, desesperanza y despropósito en los jóvenes se han elevado; lo que su vez, se refleja en comportamientos problemáticos o de riesgo.

Ante este panorama, Álvarez y Bisquerra (1998) señalan que la educación emocional, es la “respuesta educativa a un déficit en la formación básica.” (p. 293),

concentrada en contenidos académicos para pasar a una educación que *eduque el afecto*, es decir, “impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones”, que doten de recursos a los estudiantes para conocer sus emociones y las de otros, para responder adecuadamente ante las diversas problemáticas que pueden presentársele.

Además de ser una respuesta al aumento de la violencia y las conductas de riesgo en los jóvenes, Bisquerra (2000) justifica la necesidad y la importancia de la educación emocional en los siguientes doce puntos:

1. Desde la finalidad de la educación	La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del estudiante, lo que abarca el desarrollo cognitivo, el social y emocional del individuo.
2. Desde el proceso educativo	La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales y aún en los procesos educativos autónomos hay emociones involucradas, las cuales deben ser considerarse.
3. Desde el autoconocimiento	El proceso de autoconocimiento incluye procesos emocionales y el reconocimiento de las propias emociones.
4. Desde la orientación profesional	La orientación profesional debe incorporar la dimensión emotiva en el área laboral para orientar y preparar al individuo para enfrentar situaciones de estrés, de desánimo o desempleo.
5. Desde el fracaso escolar	El fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes,

	abandonos estudios provocan estados emocionales negativos que pueden suscitar conductas de riesgo.
6. Desde las relaciones sociales	En las relaciones sociales que se dan en los diferentes contextos en los que una persona se desenvuelve (familia, escuela, trabajo, comunidad) pueden presentarse conflictos, para los cuales son necesarios habilidades sociales, comunicativas y competencias emocionales.
7. Desde la salud emocional	El aumento de padecimientos como la depresión, la ansiedad y el estrés en las personas supone la necesidad de prevenir dichos padecimientos.
8. Desde la teoría de las inteligencias múltiples	Desde la cual se señala la necesidad de desarrollar la inteligencia interpersonal y la intrapersonal para lograr el desarrollo personal y social del individuo.
9. Desde la Inteligencia emocional	Desde la cual se plantea la importancia de conocer y manejar las propias emociones y reconocer las de los demás.
10. Desde el analfabetismo emocional	“El analfabetismo emocional se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, etc. Esto se da a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, 2000, p. 21) pero se manifiesta particularmente durante la edad escolar.
	Los cambios y avances tecnológicos que suponen un cambio en el consumo y acceso a la información, así como en las relaciones interpersonales pueden “conducir a situaciones de confusión,

11. Desde la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación	sensación de impotencia y desánimo. De todo ello se deriva un argumento más en favor de educar emocionalmente a las nuevas generaciones para afrontar con éxito los nuevos retos que aventura el futuro.” (Bisquerra, 2000, pp. 21-22)
12. Desde el nuevo rol del profesor	Los avances tecnológicos y los cambios en el acceso a la información y el conocimiento, suponen un cambio de rol en el papel del profesorado, quedando de lado su labor de transmisores del conocimiento a diseñadores de ambientes adecuados de aprendizaje. El cambio de rol del docente lo convierte en un apoyo para los estudiantes tanto en la dimensión cognitiva como en la emocional.

Justificación de la Educación Emocional: Elaboración propia

Estos doce puntos que justifican la necesidad de la educación emocional, permiten observar que ésta no se limita a la prevención de la violencia y conductas peligrosas también pretende ser un apoyo a lo largo del proceso formativo de los estudiantes para que estos mejoren la relación consigo mismos, con la escuela, con la tecnología, con los cambios y con las personas a su alrededor.

Por tanto, de acuerdo con Bisquerra (2003), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.” (p. 27). El propósito de la misma es que el estudiante logre

un conocimiento de las propias emociones, que es profundizar en el conocimiento de sí mismo; conocimiento de las emociones de los demás, para poder llegar a la comprensión empática; regulación de

las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas; competencias socio-emocionales que faciliten una mejor convivencia; autoeficacia emocional que permita generar las emociones que uno desea; y como consecuencia de todo ello contribuir al bienestar personal y social. (Bisquerra, 2012, pp. 129-130).

Es por lo anterior, que como fue mencionado anteriormente, la educación emocional es transversal a todos los procesos de orientación, pero se ubica principalmente en la orientación para la prevención y el desarrollo. Pues, por un lado, la educación emocional busca prevenir conductas de riesgo que afecten el desarrollo pleno del individuo, y por otro, tiene como objetivo, brindar recursos al estudiante para relacionarse mejor consigo mismo y con los demás y en ese sentido, propiciar el aprendizaje colaborativo.

Por la amplitud de sus objetivos, de acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998), la educación emocional debe girar en torno a los siguientes temas básicos: Inteligencia emocional, Autoestima, Resolución de problemas, Habilidades para la vida y Habilidades sociales.

Así mismo, para llevar a cabo programas de educación emocional exitosos, es necesaria la participación y los “esfuerzos de todo el profesorado, los padres y la comunidad” (Álvarez y Bisquerra, 1998, p. 294) mediante programas comprensivos o integrados que abarquen los temas básicos mencionados.

De forma más específica, Álvarez y Bisquerra (1998, p. 294) desglosan estos temas en los siguientes componentes de un currículo o programa de educación emocional:

1. Autoconciencia emocional
2. El lenguaje de las emociones

3. Evaluación de las emociones
4. Manejo de las emociones
5. Autocontrol emocional
6. Escucha y comprensión empática
7. Leer y comprender emociones de los demás
8. Desarrollo de inteligencia emocional
9. Tolerancia a la frustración
10. Autocontrol de la impulsividad
11. Manejo de la ira y el comportamiento agresivo
12. Retrasar gratificaciones
13. Adoptar una actitud positiva ante la vida
14. Diálogo interno y autoafirmaciones positivas
15. Habilidades de vida
16. Habilidades en la vida familiar
17. Habilidades de tiempo libre
18. Habilidades para la vida en sociedad
19. Habilidades para la vida laboral
20. Inoculación del estrés y la relación
21. Control de estrés
22. Comunicación afectiva
23. Resolución de conflictos
24. Negociación y mediación
25. Comprender la perspectiva de los demás
26. Trabajo en grupo
27. Autoconcepto y autoestima
28. Entrenamiento asertivo
29. Estilos de atribución causal
30. Reestructuración cognitiva
31. Imaginación emotiva
32. Toma de decisiones

Lo anterior permite observar que los temas y componentes que la educación emocional aborda son variados y abarcan aspectos tanto individuales como lo son el autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima; como aspectos que involucran aprender a convivir y a trabajar con otros como lo son el trabajo en grupo, el saber escuchar a las personas, la comprensión empática y la comprensión de las emociones de los demás.

En este sentido, y recuperando la temática de este apartado sobre los objetivos y planteamientos de la educación emocional, se puede afirmar que la educación emocional es una “innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (Bisquerra, 2003, p. 7) que tiene como finalidad, dotar a los estudiantes de recursos y conocimientos prácticos para comprender sus emociones y las de los demás contribuyendo así, al desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto a los principales planteamientos de la educación emocional, son los siguientes:

- La educación durante siglos se ha concentrado en el desarrollo intelectual y cognitivo de los individuos, la educación emocional es una respuesta a la necesidad de educar de forma integral a las personas sin descuidar la dimensión afectiva
- No basta educar con afecto, es necesario educar el afecto mediante la comprensión y el conocimiento de las propias emociones y las de otros
- La educación emocional es transversal a todos procesos educativos y orientativos
- La educación emocional toma principios de la inteligencia emocional tales como, la importancia de reconocer y regular las emociones, pero se enfoca

en el desarrollo de competencias emocionales específicas durante el proceso educativo

- La educación emocional tiene como objetivo último el desarrollo de competencias emocionales que permitan a los individuos alcanzar bienestar social y personal

Ahora bien, en este apartado se ha abordado el concepto de educación emocional, su justificación, objetivos y planteamientos. A lo largo del mismo, se ha mencionado que el objetivo de la educación emocional es que los estudiantes desarrollen competencias emocionales por lo que en el siguiente apartado se abordarán cada una de estas competencias.

3.3 La educación emocional y sus competencias

Valdés (2011) en su libro *Orientación para orientadores, una guía práctica para desarrollar sus competencias* recupera diversas definiciones de competencia. Una de ellas es la definición de la OCDE (2005), para la cual “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular”. (Citado en Valdés, 2011, p. 31).

Por otro lado, Coll (2003) señala que una competencia es “la integración de distintos tipos de conocimientos para actuar en todos los contextos sociales y culturales.” (Citado en Valdés, 2011, p. 32).

Por su parte, Carpio (2013) define la palabra competencia como una construcción social, donde se evidencia que la persona ha aprendido de forma significativa. Esto se expresa en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades, y actitudes; integradas en capacidades y valores, fácilmente transferibles a diferentes situaciones de la vida y al desempeño profesional.” (p. 14).

Zavala y Arnau (2008) y Tobón, Pimienta y Fraile (2016) señalan que las competencias están conformadas por tres elementos, los cuales son el conocimiento conceptual, el procedimental y el actitudinal, los cuales se traducen en saber conocer, saber hacer y saber ser.

Así, Bisquerra (2012) define la competencia como

el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber conocer, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones. (p. 140).

De acuerdo con López (2010), el concepto de competencia es polisémico por lo que existen gran variedad de definiciones y tipos de competencias las cuales varían dependiendo el ámbito desde la cual esta es definida (empresarial, psicológico, pedagógico).

En el ámbito profesional, de acuerdo con Bisquerra (2003), las competencias se pueden clasificar de la siguiente manera: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, entre otras.

Respecto a las competencias emocionales, Bisquerra (2012) define a las mismas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p. 140). Estas competencias, se pueden clasificar en dos bloques:

- a) Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- b) Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, entre otras.

De acuerdo con Bisquerra (2003), existen diversas propuestas de competencias emocionales, pero la estructura que el propone recupera las aportaciones de autores como Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000) y la organización Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).

Las cinco competencias emocionales de acuerdo con Bisquerra (2003) son las siguientes:

1. **Conciencia emocional:** Consiste en la capacidad que posee una persona para ser consciente de sus propias emociones y de las emociones de los demás, así como de ser capaz de percibir el clima emocional de un contexto determinado.

Esta competencia cuenta con tres componentes. El primero es *tomar de conciencia de las propias emociones*, es decir, ser capaz de “percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.” (Bisquerra, 2003, p. 23).

El segundo componente es *nombrar a las propias emociones*, es decir, contar con el vocabulario emocional y el conocimiento de “los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.” (Bisquerra, 2003, p. 23).

El tercer y último componente es *comprender de las emociones de los demás* y se refiere a la capacidad para percibir e identificar con precisión las

emociones de los demás y saber actuar ante ellas de acuerdo a la cultura en que el individuo se encuentra, así mismo, implica la capacidad de ser empático con las emociones de los otros.

2. **Regulación emocional:** Es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada gracias a concientización por parte del individuo acerca de la relación que existe entre emoción, cognición y comportamiento y el manejo de estrategias de afrontamiento.

Esta competencia, posee cinco componentes:

- a) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (conciencia).
 - b) Expresión emocional (expresión de emociones).
 - c) Capacidad para la regulación emocional (autocontrol, tolerancia)
 - d) Habilidades de afrontamiento (auto-regulación frente a situaciones conflictivas)
 - e) Competencia para auto-generar emociones positivas (procurar el propio bienestar)
3. **Autonomía personal (autogestión):** Se refiere a “un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra, 2003, p. 24).
 4. **Inteligencia interpersonal o competencia social:** La inteligencia interpersonal es la capacidad que posee un individuo para mantener buenas relaciones con otras personas. Lo que implica el desarrollo de habilidades sociales,

capacidades para comunicarse efectivamente, aprender a respetar a los otros, poseer asertividad y desarrollar actitudes pro-sociales.

Dentro de esta competencia se encuentran las siguientes habilidades y actitudes

- a) Dominio las habilidades sociales básicas tales como escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, dialogar.
 - b) Respeto por los demás, lo que implica aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de los demás.
 - c) Comunicación receptiva, para recibir con precisión los mensajes que otras personas nos dan a través del lenguaje verbal o no verbal.
 - d) Comunicación expresiva, que es “la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.” (Bisquerra, 2012, p. 25).
 - e) Compartir emociones, es la capacidad de una persona para expresar emociones frente a otras personas de acuerdo al contexto y el tipo relación que guarde con estos.
 - f) Comportamiento pro-social y cooperación, abarca la “capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.” (Bisquerra, 2012, p. 25).
 - g) Asertividad, que refiere a mantener un comportamiento equilibrado, capaz de expresar correctamente emociones, sentimientos y opiniones de forma clara y sin ambigüedad.
5. **Habilidades de vida y bienestar:** que es la capacidad que posee una persona para “adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.” (Bisquerra, 2012, p. 25).

En otras palabras, es la capacidad para solucionar problemas de forma óptima por lo que son necesarias las siguientes habilidades:

- a) Identificar problemas situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- b) Fijar objetivos adaptativos y realistas
- c) Solucionar conflictos interpersonales
- d) Negociar
- e) Desarrollar bienestar subjetivo
- f) Fluir

Las cinco competencias señaladas, abarcan las temáticas básicas de la educación emocional mencionadas en el apartado anterior como lo son la inteligencia emocional, las habilidades sociales y las habilidades para la vida. Así mismo, contemplan las dos dimensiones del estudiante, la individual y la social.

Es por lo anterior que existe una relación entre la educación emocional y trabajo colaborativo por lo que dicha relación será explicada en el siguiente apartado.

3.4 Relación de la educación emocional con el trabajo colaborativo

Como fue señalado al principio de este capítulo, la educación emocional forma parte del área de orientación para la “Prevención y el Desarrollo”. De acuerdo con Bisquerra (2012), dicha área se compone por “un conjunto de propuestas como: habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución causal, técnicas de relajación, imaginación emotiva, desensibilización sistemática, etc.” (p. 100).

La educación emocional es una de las propuestas que conforman la orientación para la prevención y el desarrollo, esta propuesta está conformada por una serie de técnicas y propuestas cuya finalidad es desarrollar en los individuos la conciencia

emocional, la automotivación, la regulación emocional, el control de la impulsividad, habilidades sociales, asertividad y resolución de conflictos.

Por su parte, el trabajo colaborativo es un proceso y un “modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente.” (Maldonado, 2007, p. 268).

Dicho trabajo se deriva de los principios del aprendizaje colaborativo, el cual, como fue señalado en el capítulo II es una metodología conformada por diferentes estrategias y técnicas en las que un grupo o pequeños grupos de estudiantes interactúan, socializan, y de forma sinérgica resuelven un problema o llevan a cabo una tarea.

Ahora bien, la relación que existe entre la educación emocional y el trabajo colaborativo se encuentra, principalmente, en dos aspectos: el primero es, su relevancia social y el segundo es, su impacto en las relaciones sociales.

Su relevancia social

En cuanto a la relevancia social, la educación emocional tal como fue mencionado en el apartado 3.2, es la respuesta psicopedagógica a la necesidad de desarrollar en el individuo competencias emocionales que le permitan afrontar el contexto actual caracterizado por los cambios drásticos, la incertidumbre y diversidad de problemas sociales.

Al respecto, Reimers y Chung (2016, pp. 17-18) en su obra *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI* recuperan las habilidades y competencias que, de acuerdo a diversos organismos internacionales y expertos en educación, son necesarias desarrollar en las personas en el contexto actual.

Dichas habilidades y competencias son las siguientes:

- Alfabetización digital
- Alfabetización básica, científica, económica y tecnológica
- Alfabetización visual e informática
- Alfabetización multicultural y conciencia global
- Pensamiento inventivo o creativo
- Adaptabilidad, manejo de la complejidad y dirección personal
- Curiosidad, creatividad y toma de riesgos
- Pensamiento de orden superior y razonamiento sensato
- Comunicación efectiva
- Trabajo en equipo, colaboración y habilidades interpersonales
- Responsabilidad personal, social y cívica
- Comunicación interactiva
- Alta productividad
- Priorización, planificación y administración para alcanzar resultados
- Uso efectivo de herramientas del mundo real
- Habilidad para crear productos relevantes de alta calidad

Así mismo, Reimers y Chung (2016, p.18) recuperaron un informe elaborado por el Foro Económico Mundial donde realizaron una síntesis de las habilidades que las personas necesitan en el siglo XXI, dichas habilidades son:

- Dominio de la lengua (lectura, escritura)
- Alfabetización matemática
- Alfabetización científica
- Alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Alfabetización financiera.
- Alfabetización cultural y cívica
- Pensamiento crítico, solución de problemas
- Creatividad

- Comunicación
- Colaboración
- Iniciativa
- Persistencia
- Adaptabilidad
- Liderazgo
- Conciencia social y cultural

En esta lista de competencias y habilidades se puede observar que tanto la colaboración como la comunicación, la adaptabilidad, el liderazgo y la responsabilidad son habilidades que, de acuerdo con los expertos, son importantes para desarrollar en los individuos capacidades que den solución a las necesidades de la realidad actual.

Habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la comunicación interactiva, las habilidades sociales, la responsabilidad personal, la colaboración, el liderazgo y la iniciativa se encuentran contempladas tanto en la educación emocional como en el trabajo colaborativo.

Por tal motivo, ambas propuestas son relevantes y necesarias en el contexto actual, pues de acuerdo con diversas investigaciones el trabajo colaborativo permite el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía, entre otras habilidades (Alfageme: 2003, Polo y Cervera: 2017, Lara: 2018) y algunos de los elementos fundamentales de dicho trabajo son la comunicación y el intercambio de ideas entre los miembros de un equipo (Armengol: 2001, Huerta y Montero: 2003).

Las habilidades mencionadas, de acuerdo con el portal del departamento de educación de Harvard (2018), no siempre son dominadas por la mayoría de los estudiantes, por lo que es fundamental que la escuela las enseñe y propicie su desarrollo mediante el trabajo colaborativo.

No obstante, para lograr dicho trabajo es necesario que los estudiantes cuenten con conocimiento de sí mismos y sus emociones para saber qué pueden aportar cuando realizan un trabajo en colaboración, así como de habilidades pro sociales que les permitan relacionarse adecuadamente con los demás y resolver conflictos en caso de presentarse.

Dichas habilidades están contempladas dentro de las competencias emocionales que la educación emocional busca desarrollar las cuales son: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía personal, Inteligencia interpersonal o Competencia social y Habilidades de vida y bienestar.

A manera de síntesis sobre las competencias que son importantes desarrollar en las personas en la actualidad, Reimers y Chung (2016, pp. 21-22) recuperan el informe *Educación para la vida y el trabajo: generar conocimiento y habilidades transferibles en el siglo XXI* escrito por Hilton y Pellegrino (2011) en el cual sintetizan las habilidades que diversas investigaciones han señalado como importantes y necesarias en el contexto actual debido a que tienen un efecto en los individuos a corto, mediano y largo plazo, y por tanto, en la sociedad.

Dichas competencias estructuran de la siguiente manera:

1. Competencias cognitivas

1.1. Procesos y estrategias cognitivas: Pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible, funciones ejecutivas.

1.2. Conocimiento: Alfabetización o dominio de la información, incluida investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios en las fuentes; alfabetización en la tecnología de la información y la comunicación; comunicación oral y escrita; escucha activa.

1.3. Creatividad: Creatividad e innovación.

2. Competencias intrapersonales

2.1. **Apertura intelectual:** Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad, adaptabilidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual.

2.2. **Ética y espíritu concienzudo en el campo laboral:** Iniciativa, dirección personal, responsabilidad, perseverancia, determinación, productividad, autorregulación, profesionalismo / ética, integridad, asunción de la ciudadanía (derechos y deberes), orientación hacia la carrera.

2.3. **Autoevaluación positiva:** Automonitoreo, autoevaluación, reforzamiento personal, salud física y psicológica.

3. Competencias interpersonales

3.1. **Trabajo en equipo y colaboración:** Comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía / toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, solución de conflictos, negociación.

3.2. **Liderazgo:** Liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, auto presentación, influencia social en otros.



Figura 6 Competencias para el siglo XXI: Elaboración propia.

En esta clasificación de las competencias necesarias para el siglo XXI las competencias intrapersonales y las interpersonales están contempladas dentro de las cinco competencias emocionales anteriormente señaladas y estas, pueden ser entrenadas y potenciadas a través del trabajo colaborativo.

En ese sentido, la primera relación que guarda el trabajo colaborativo y la educación emocional es que ambos, son socialmente relevantes pues contemplan el desarrollo de habilidades que, de acuerdo con expertos, empresas y organismos internacionales, son necesarias para el contexto actual y pueden a su vez, ser desarrolladas por medio de la educación emocional.

El otro aspecto en el cual se relacionan la educación emocional y el trabajo colaborativo es el siguiente:

Su impacto en las relaciones sociales

Como fue señalado en el apartado 3.3 las competencias emocionales que contempla la educación emocional abarcan tanto la dimensión individual como la dimensión social de la vida de una persona.

Respecto a esta última dimensión, podemos encontrar dentro de la educación emocional la inteligencia interpersonal o competencia social. Esta competencia, de acuerdo con Bisquerra (2000, p. 24), se compone de tres elementos fundamentales, los cuales son:

1. Flexibilidad: Capacidad para dar una diversidad de respuestas con el fin de alcanzar un objetivo dado; al mismo tiempo capacidad para elegir entre una variedad de objetivos.
2. Aprovechar los recursos: Capacidad para utilizar los recursos sociales del contexto.
3. Análisis social: Análisis eficiente de la realidad, lo cual implica la comprensión positiva, amplia y sofisticada del mundo social.

Así mismo, el desarrollo de esta competencia, puede encaminar al individuo a alcanzar la madurez emocional, la cual de acuerdo con Lazarus (1991) citado en Bisquerra (2000), posee los siguientes elementos:

1. Las señales sociales sobre lo que sucede y su significación emocional
2. Las reglas de expresión y reglas de sentimiento
3. Manejo de las emociones de forma adecuada

Entonces, la competencia social forma al individuo para comprender las emociones de los otros, leer su lenguaje no verbal, expresar correctamente sus emociones y comunicarse forma adecuada con otros dentro y fuera del contexto escolar.

En este sentido, la educación emocional ayuda al desarrollo de habilidades y capacidades que son necesarias para trabajar colaborativamente. Al mismo tiempo, que la cooperación y la colaboración, de acuerdo con Lobato, Guerra y Apodaca (2015) puede potenciar el entrenamiento de las competencias sociales tales como: Escuchar activamente, negociar, expresar y defender opiniones, pedir un favor a

alguien del grupo, colaborar y compartir, disculparse, defender los derechos, manejar conflictos, afrontar críticas, mediar en situaciones conflictivas, elogiar, participar activamente, expresar emociones, tomar decisiones grupales, recibir las emociones de otros y tener control emocional.

Además de la relación de apoyo que existe entre la educación emocional y el trabajo colaborativo para mejorar las relaciones sociales, las competencias sociales que Lobato, Guerra y Apodaca (2015) señalan, evidencian que existe un vínculo estrecho entre las competencias emocionales y las sociales, pues las primeras son necesarias para alcanzar las segundas y, por tanto, mejorar las relaciones del individuo con las personas que lo rodean.

Ahora bien, una vez señalada la relación que guarda la educación emocional y el trabajo colaborativo a continuación, se abordará la influencia de estas dos propuestas en los ambientes de aprendizaje.

3.5 La educación emocional para potenciar el trabajo colaborativo y mejorar los ambientes de aprendizaje

El capítulo II de este trabajo fue abordado el tema de la influencia del aprendizaje colaborativo y el trabajo colaborativo en los ambientes de aprendizaje. En este apartado, se aborda cómo la educación emocional puede ayudar a mejorar dicho trabajo y, por ende, los ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, el concepto de ambiente de aprendizaje de acuerdo con Chaparro (1995), hace referencia a la infraestructura, las condiciones materiales, las relaciones interpersonales, las dinámicas, vivencias y experiencias que se viven dentro del aula, es decir, todo aquello que rodea el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar.

El ambiente de aprendizaje es, por tanto, todos los recursos materiales e inmateriales que están presentes en el aula y en las situaciones de aprendizaje. Uno de los componentes fundamentales del ambiente de aprendizaje es el clima emocional, el cual, es producto de los intercambios emocionales que existen entre los estudiantes y el docente, y entre los estudiantes.

De acuerdo con Bisquerra (2012) el clima emocional en el aula es un “factor esencial para favorecer o dificultar el aprendizaje.” (p. 76) pues la actitud de los docentes, la de los estudiantes, la presencia o ausencia de reconocimiento, entre otros factores pueden generar climas emocionales de confianza, o climas de amenaza. De acuerdo con el tipo de clima emocional en el aula, docentes y estudiantes tendrán reacciones diferentes y una repercusión distinta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, un clima emocional de confianza y respeto, propicia la participación en el aula y le otorga al estudiante mayor autonomía, mientras que un clima emocional amenazante u hostil inhibe la participación, el diálogo y la colaboración entre estudiantes.

De acuerdo con Bisquerra (2012), el clima emocional en el aula no sólo lo determinan los intercambios emocionales entre los involucrados en el proceso educativo, también lo hacen los estados emocionales que los estudiantes presentan ante diversos contenidos, algunos de estos estados pueden afectar el aprendizaje como lo son la ansiedad y el estrés.

Es en este sentido donde la educación emocional juega un papel fundamental en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, pues desde esta propuesta se puede mejorarse el clima emocional, lo cual, de acuerdo con Evans, Harvey, Buckley y Yan (2009) y Bisquerra (2012) mejora el aprendizaje y la motivación en los estudiantes.

En ese sentido, la educación emocional puede ayudar a potenciar el trabajo colaborativo pues la mejora del clima emocional en el aula tiene una repercusión directa en las actitudes y motivaciones de los estudiantes. Así mismo, las competencias emocionales que este tipo de educación busca desarrollar en los estudiantes se relacionan directamente con los elementos que son necesarios para lograr la colaboración.

A continuación, se muestra una tabla donde se explica la relación las competencias emocionales y su repercusión en el trabajo colaborativo.

Competencias emocionales	Trabajo colaborativo
<p><i>Conciencia emocional:</i> Comprensión de las emociones de los demás.</p>	<p>El trabajo colaborativo implica la interacción entre dos o más individuos, de acuerdo con Bisquerra (2012), toda interacción entre personas involucra diversas emociones.</p> <p>Poder comprender las emociones de otros, resulta fundamental para tomar decisiones conjuntas, ayudar a un miembro del grupo que lo requiera, comunicarse y resolver conflictos de forma adecuada.</p>
<p><i>Regulación emocional:</i> Expresión emocional y habilidades de afrontamiento.</p>	<p>El trabajo colaborativo implica un mayor esfuerzo y tiempo que la realización de trabajos individuales. Requiere de discusión, consenso y elaboración de proyectos o actividades con diferente grado de complejidad. Lo anterior puede suponer, estrés, ansiedad y aparición de conflictos en los miembros del grupo, para lo cual son necesarias las habilidades de regulación y expresión emocional, así como las de afrontamiento.</p>

	Estas habilidades permiten a las personas mostrar mayor autocontrol y tolerancia, lo cual impacta y mejora la realización de actividades conjuntas.
<i>Autonomía personal:</i> autoestima, automotivación, responsabilidad y búsqueda de ayuda y recursos.	Uno de los elementos característicos del aprendizaje colaborativo es que requiere una mayor autonomía y responsabilidad por parte del estudiante en su formación. Así mismo, los trabajos colaborativos, requieren de la participación y la aportación de cada uno de los miembros de un grupo. Por tanto el desarrollo de la autonomía personal es fundamental para dotar a los estudiantes de los elementos que requiere para trabajar colaborativamente, conocer lo que puede aportar, ser responsable con su formación y con la de sus compañeros, buscar recursos, brindar y pedir ayuda.
<i>Inteligencia interpersonal:</i> Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, comportamiento pro social y asertividad.	Esta competencia, es quizá la que tiene un mayor impacto en el trabajo colaborativo, ya que el trabajo colaborativo requiere de: interacción y de comunicación. No puede existir colaboración sin diálogo o sin interacción, para lo cual son necesarias habilidades sociales fundamentales como: <ul style="list-style-type: none"> - Darse a conocer a otros - Expresar emociones - Seguir instrucciones - Escuchar - Reconocer al otro - Intercambiar ideas
<i>Habilidades de vida y bienestar:</i> Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas	Esta última competencia es el resultado final de las competencias anteriores pues

<p>personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.</p>	<p>supone lograr el bienestar personal y social del individuo.</p> <p>En tal sentido, se relaciona estrechamente con el trabajo colaborativo pues en esta competencia se contemplan las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Capacidad para identificar problemas y dar solución a los mismos. Dichos problemas pueden surgir en diferentes contextos y situaciones, uno de esos contextos es al trabajar con otras personas en equipo.- Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, lo cual es necesario en el logro de un trabajo colaborativo donde todos los miembros del equipo deben de conocer y perseguir uno o más objetivos en común.- Capacidad para solucionar conflictos, los cuales pueden surgir al trabajar con personas que poseen características distintas a las propias.- Capacidad para negociar, es decir, “para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.” (Bisquerra, 2012, p. 146), lo cual se requiere en los trabajos colaborativos para alcanzar el consenso.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Logro del bienestar emocional el cual se define como la “capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Lo anterior implica lograr trabajar con otros sin conflictos, autoritarismo o agresión, y en su lugar, trabajar en armonía, estableciendo acuerdos y con una comunicación y actitud adecuada. - Por último, la capacidad de fluir para que las personas sean capaces de generar experiencias óptimas en la vida personal y social tanto en el contexto escolar como fuera de este.
--	--

Relación Educación Emocional y Trabajo Colaborativo: Elaboración propia.

La tabla *Relación Educación Emocional y Trabajo Colaborativo*, pretende mostrar cómo las competencias emocionales propuestas en la educación emocional apoyan y potencian habilidades y capacidades que son necesarias para trabajar colaborativamente.

Por lo cual, la educación emocional y el trabajo colaborativo, no sólo se relacionan entre sí, además, uno es el apoyo del otro ya que la educación emocional puede mejorar las experiencias de los estudiantes al trabajar con otros compañeros pues persigue desarrollar en los mismos competencias emocionales que los capacitan para trabajar colaborativamente.

Así mismo, de acuerdo con Bisquerra (2012), la educación emocional y la orientación para la “Prevención y el Desarrollo”, de forma general, abarcan diversos

temas transversales como lo es la *educación para la vida*, dicha educación abarca cuatro tipos de habilidades, las cuales son:

1. **Habilidades de organización y desarrollo:** que abarcan actividades como leer, escribir, mejorar el cálculo básico, encontrar información y recursos, resolver problemas constructivamente, distribuir el tiempo con efectividad, planear, establecer metas, ser proactivo, enfrentar el estrés, entre otras.
2. **Habilidades para relacionarse con uno mismo de forma efectiva:** que abarca acciones como comunicar de forma efectiva, recibir ayuda, manejar conflictos, recibir retroalimentación.
3. **Habilidades para relacionarse con los demás de forma efectiva:** lo que implica el asertividad, trabajar en equipo, expresar sentimientos de forma constructiva, influir en los demás, inspirar confianza.
4. **Habilidades para situaciones específicas:** Para la escuela, para el trabajo, para el tiempo libre y para vivir en comunidad.

Los primeros tres tipos de habilidades son importantes en el trabajo colaborativo pues implican actividades tales como buscar información y recursos, resolver conflictos, planear y perseguir una meta junto a otras personas. Por tal motivo, las habilidades mencionadas son necesarias para que los estudiantes puedan relacionarse adecuadamente con los demás y, por lo tanto, lograr trabajar de manera colaborativa, mejorando así los resultados tanto académicos como sociales, teniendo un impacto en los ambiente de aprendizaje y en la formación de los estudiantes.

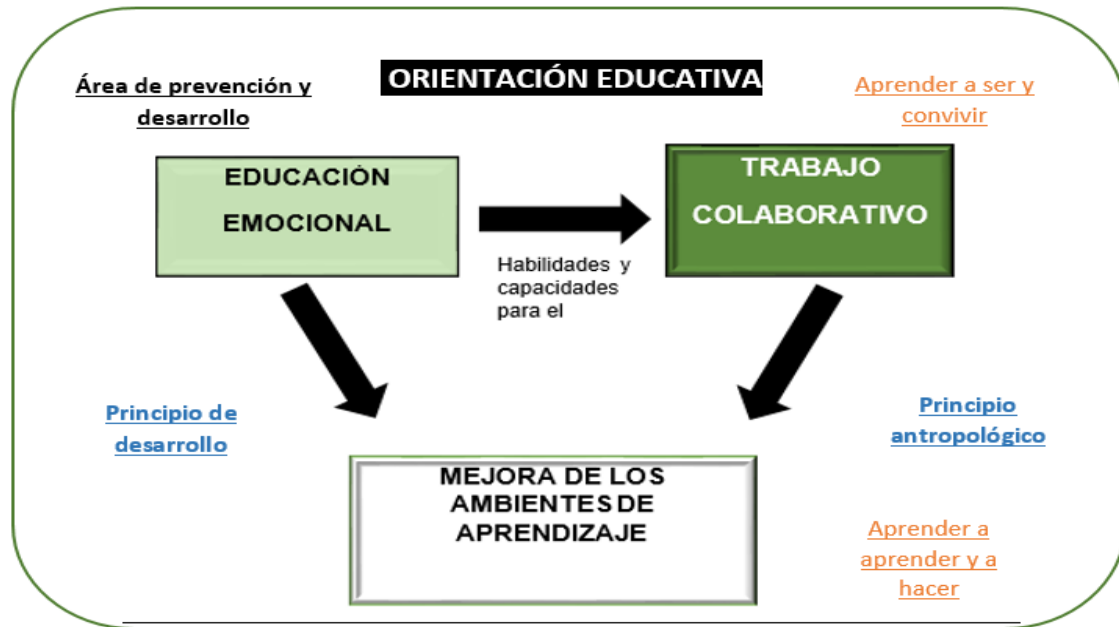


Figura 7 Relación Orientación Educativa, Trabajo Colaborativo y Ambientes de Aprendizaje: Elaboración propia.

En este sentido, la educación emocional brinda a los estudiantes los recursos personales y sociales que son necesarios para trabajar colaborativamente teniendo un impacto en:

- La participación de los estudiantes
- El desarrollo de su autonomía
- Regulación emocional de los estudiantes
- Relaciones interpersonales en el aula
- Dinámica de la clase

Ahora bien, a lo largo de este capítulo ha sido abordado el tema de la educación emocional como parte de la Orientación Educativa, sus planteamientos, objetivos y su relación con el trabajo colaborativo.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (1998) existen diversas propuestas desde las cuales la educación emocional puede ser abordada, pero al ser un proceso continuo que abarca diversas temáticas lo ideal es desarrollar programas comprensivos e

integrales en los cuales es importante la participación no sólo de los orientadores sino también de tutores, docentes y padres familia.

Dada la especificidad del tema de esta investigación es posible diseñar una propuesta enfocada al desarrollo de habilidades y capacidades que, desde las competencias emocionales, potencien el trabajo colaborativo en estudiantes universitarios.

En el siguiente capítulo se la metodología y las características de los sujetos de caso de esta investigación, así como los resultados de la aplicación de un cuestionario enfocado en conocer la forma en que algunos de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional llevan a cabo trabajos en grupo.

Lo anterior, para presentar en el último capítulo de este trabajo una propuesta de educación emocional enfocada en las necesidades de los estudiantes.

Capítulo IV

Acercamiento al trabajo colaborativo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar los resultados del trabajo de recolección de información empírica que se llevó a cabo con dos grupos de 5° semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco con relación al tema del trabajo colaborativo.

El capítulo se encuentra conformado por tres apartados, en el primero de ellos se presenta la descripción del contexto de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

Posteriormente, en el segundo apartado se explica la estrategia metodológica que se utilizó para realizar la investigación así como se describe el instrumento que se aplicó y las características de los informantes.

Finalmente, en el tercer apartado se presenta la descripción y el análisis de la información obtenida tras aplicar los cuestionarios a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

4.1 Descripción del contexto

La presente investigación se realizó con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (UPN) la cual, es una institución pública de educación superior que tiene como objetivo “prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos a nivel superior encaminados a la formación de profesionales de la educación” (Fuentes y Lozano, 2007, p. 117).

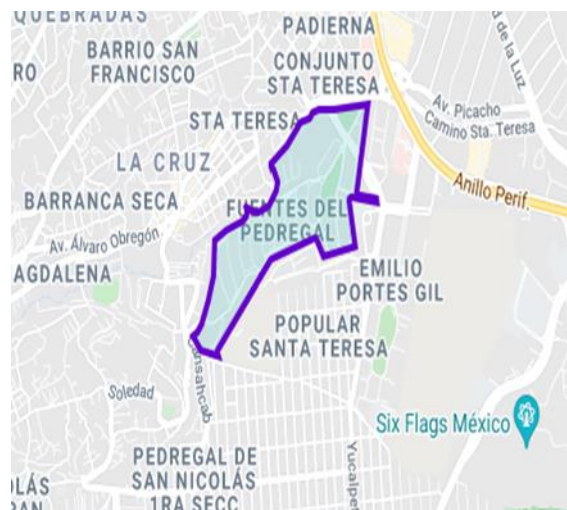
La UPN Ajusco es una de las 76 unidades de la red de instituciones educativas UPN que existen en México, específicamente, la Unidad 092. Dicha unidad, se encuentra

ubicada en la colonia Fuentes del Pedregal en la Alcaldía Tlalpan al sur de la Ciudad de México.

A continuación se presenta dos mapas con la ubicación de esta universidad.



(Fuente: El Andén, 2016)



(Fuente: Google maps, 2021)

La Universidad Pedagógica Nacional Ajusco se encuentra cercana al Anillo Periférico, la cual es una importante vía rápida de la Ciudad de México. Así mismo,

se ubica en la carretera Picacho Ajusco, por lo anterior, el acceso a la universidad es viable para los estudiantes pues existen múltiples rutas de transporte público cercanas a la universidad.

Por otro lado, la UPN Ajusco se encuentra ubicada cerca de otras instituciones educativas relevantes como lo son El Colegio de México y el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. Por lo anterior, el área que rodea a la UPN Ajusco es una zona de estudiantes por lo que hay diversos negocios y servicios para los mismos, como lo son librerías, papelerías y cafeterías.

Además de estos negocios y servicios cercanos a la UPN Ajusco, también se encuentran próximos a la institución centros comerciales como *Plaza Ajusco 175* y centro comercial *Perisur*; centros de entretenimiento como el parque de atracciones *Six Flags* y algunas fundaciones relacionadas al ámbito educativo como lo son la *Fundación John Langdon Down* y *Mosaico Down A. C.*

Asimismo, la ubicación de la Unidad 092 permite que los estudiantes tengan diversas opciones para arribar a la universidad y para regresar a sus casas pues la institución es cercana a avenidas importantes por lo que hay fluencia de autos particulares y autos de transporte público.

Con la información anterior podemos afirmar que los estudiantes de la UPN Ajusco cuentan con múltiples opciones de recreación así como opciones para realizar prácticas profesionales y observaciones de campo por su cercanía a otros centros de enseñanza, fundaciones educativas y diversas opciones de traslado para los estudiantes.

Ahora bien, una vez mencionada la ubicación de la institución así como algunas características externas de la zona donde se encuentra la universidad, se característcas internas de la UPN Ajusco, es decir, de sus instalaciones y organización.

La Unidad 092 se conforma por cuatro edificios, los cuales están clasificados en *edificio A*, *edificio B*, *edificio C* y *edificio D*.

En el *edificio A* se ubican el área de Cajas, el área de Informática, la Subdirección de Servicios Escolares (SSE) y el área de Rectoría. En el *edificio B*, por su parte, se ubican la biblioteca Gregorio Torres Quintero y el área de servicios médicos.

En el *edificio C*, se encuentran el Auditorio Lauro Aguirre, el Gimnasio, la Subdirección de Intercambio Académico, la coordinación de las licenciaturas en Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Administración Educativa. Así mismo, este edificio cuenta con 38 aulas de clase distribuidas en tres niveles los cuales se clasifican por colores nivel rojo, nivel amarillo y nivel azul.

Por otro lado, en el *edificio D* se encuentran ubicados los auditorios A, B, C y D, el comedor, la cafetería, las aulas de talleres, el Departamento de Cultura Física y Deporte, el área de reprografía, la librería Paulo Freire, el Departamento de Difusión Cultural, el Comité Estudiantil, el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL), la coordinación de las licenciaturas de Pedagogía, Educación Indígena y Enseñanza del Francés. Además de estas áreas, el *edificio D* cuenta con 47 aulas de clase ubicadas en los niveles rojo y amarillo.

Además de los cuatro edificios mencionados, las instalaciones de la UPN Ajusco cuentan con 6 puertas de acceso, tres casetas de vigilancia, estacionamiento, cancha de fútbol, cancha de básquet y un restaurante.

A continuación se muestra un mapa de las instalaciones de la Unidad 092:

La UPN Ajusco es una institución del nivel superior especializada en carreras relacionadas con el ámbito educativo, esta universidad ofrece siete programas de licenciatura en modalidad presencial y en línea.

En modalidad presencial, la Unidad 092 cuenta con las siguientes licenciaturas: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Mientras que en línea, ofrece las licenciaturas en Enseñanza del Francés y Educación e Innovación Pedagógica.

Asimismo, la UPN Ajusco, cuenta con una oferta educativa en los niveles maestría, doctorado y especialidad. Las maestrías que esta universidad ofrece son: maestría en Desarrollo Educativo y maestrías en Gestión de la Convivencia en la Escuela. A nivel doctorado la institución ofrece los doctorados en Educación, en Política de los Procesos Socioeducativos y en Educación y Diversidad.

En cuanto a las especialidades que la Unidad 092 ofrece Especialización en Computación y Educación, Especialización de Género en Educación, Especialización en Educación Integral de la Sexualidad, Especialización en Enseñanza del Español en la Educación Básica, Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de inglés como Lengua Extranjera, esta última en modalidad en línea.

Ahora bien, de forma particular, la presente investigación se concentra en la licenciatura en Pedagogía. Las clases de dicha licenciatura se imparten en tres turnos: matutino (8 am – 12 pm), intermedio (12 pm – 4 pm) y vespertino (4 pm – 8 pm). La presente investigación se realizó con los estudiantes del quinto semestre de la licenciatura en Pedagogía del turno matutino.

Como fue abordado en el segundo capítulo de este trabajo, el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco es el Plan de Estudios 1990. Este plan, tiene como objetivo que los estudiantes adquieran una formación multidisciplinaria en la desarrollen “actitudes y capacidades de dominio teórico,

metodológico y técnico para el análisis e intervención en problemas educativos relevantes dentro del campo profesional” (Plan de Estudios 1990, citado en Báez y García, 2013, p. 141).

Para lograr este objetivo de dotar a los pedagogos en formación de actitudes, habilidades y capacidades para llevar a cabo intervenciones en el ámbito educativo, el plan de estudios de la licenciatura contempla tres fases de formación: 1) *Fase de formación inicial*, 2) *Campos de formación y trabajo profesional* y 3) *Concentración en campo y/o servicio*.

La primera fase de formación está conformada por 12 asignaturas, la segunda por 18 y la última fase cuenta con 10 asignaturas dando un total de 40 asignaturas. A continuación se presenta el mapa curricular donde se muestra la organización y secuencia del Plan de Estudios 1990 de la licenciatura en Pedagogía.

MAPA CURRICULAR							
TOTAL DE MATERIAS: 40							
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA: 332							
FORMACIÓN INICIAL			FORMACIÓN PROFESIONAL			CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920) 1502	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968) 1507	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990) 1512	Planeación y Evaluación Educativa 1582	Organización y Gestión de Instituciones Educativas 1587	Epistemología y Pedagogía 1592	Seminario-Taller de Concentración 1532	Seminario-Taller de Concentración 1537
Filosofía de la Educación 1571	Historia de la Educación en México 1575	Aspectos Sociales de la Educación 1579	Educación y Sociedad en América Latina 1583	Bases de la Orientación Educativa 1588	La Orientación Educativa: sus Prácticas 1593	Curso o Seminario Optativo 7-I 1533	Curso o Seminario Optativo 8-I 1538
Introducción a la Psicología 1572	Desarrollo, Aprendizaje y Educación 1576	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje 1580	Comunicación y Procesos Educativos 1584	Comunicación, Cultura y Educación 1589	Programación y Evaluación Didácticas 1594	Curso o Seminario Optativo 7-II 1534	Curso o Seminario Optativo 8-II 1539
Introducción a la Pedagogía I 1573	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo 1577	Teoría Pedagógica Contemporánea 1511	Didáctica General 1585	Teoría Curricular 1590	Desarrollo y Evaluación Curricular 1595	Curso o Seminario Optativo 7-III 1597	Curso o Seminario Optativo 8-III 1540
Ciencia y Sociedad 1574	Introducción a la Investigación Educativa 1578	Estadística Descriptiva en Educación 1581	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa 1586	Investigación Educativa I 1591	Investigación Educativa II 1596	Seminario de Tesis I 1531	Seminario de Tesis II 1536

(Fuente: Universidad Pedagógica Nacional, 2021)

La *Fase de formación inicial* tiene como propósito proporcionar a los estudiantes una base teórica y conceptual que le permitan comprender y analizar el fenómeno

educativo siendo uno de los objetivos de la licenciatura que el egresado sea capaz de “Explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional” (Universidad Pedagógica Nacional, 2021) para lo cual es necesario que el estudiante adquiera una formación teórica pedagógica y una formación sobre el contexto mexicano donde su práctica se sitúa.

La segunda fase, la fase de *Campos de formación y trabajo profesional* tiene como propósito proporcionar a los estudiantes conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan, además de explicar y analizar los problemas educativos, intervenir en ellos, por tal motivo, esta fase posee un componente práctico que busca dotar a los estudiantes de habilidades de intervención en cinco áreas de intervención pedagógica las cuales son 1) Currículum, 2) Docencia, 3) Orientación Educativa, 4) Proyectos Educativos, 5) Comunicación Educativa.

Lo anterior con el fin de que los estudiantes sean capaces de intervenir y “Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el **trabajo grupal** e interdisciplinario” (Universidad Pedagógica Nacional, 2021).

Posteriormente, la última fase del plan, la fase de *Concentración en campo y/o servicio* tiene como finalidad que el estudiante profundice en alguno de los campos de la Pedagogía y construya dentro del campo de su elección su proyecto de investigación o trabajo recepcional.

Como se puede observar en el mapa curricular, estas tres fases se encuentran interrelacionadas y secuenciadas, por lo que, para que un estudiante concluya la licenciatura deberá cumplir con el 100% de las asignaturas completando las tres fases de formación mencionadas.

Ahora bien, el objetivo de este apartado fue contextualizar y ubicar el estudio donde fue desarrollada esta investigación, en los apartados siguientes se abordará la

estrategia metodológica, la descripción del instrumento de investigación, la presentación y análisis de la información que dicho instrumentó arrojó.

4.2 Estrategia metodológica

La presente investigación se realizó en el sector público en una institución del nivel superior específicamente, en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco ubicada al sur de la Ciudad de México.

El enfoque de la investigación desde el cual se desarrolló la investigación fue mixto, el cual se define como un “proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (Sampieri, Fernández y Bautista, 2008, p. 755). En este enfoque, en los procesos de investigación utilizan métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

El propósito de las investigaciones mixtas, combina los fines de la investigación cualitativa y los de la cuantitativa. La investigación cualitativa por un lado, tiene como fin “...reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Albert, 2007, p. 156) así como analizar, comprender y valorar situaciones específicas. Por otro lado, el propósito de la investigación cuantitativa es encontrar las causas de los fenómenos sociales mediante la correlación y análisis de datos numéricos para de esa manera, establecer patrones (Albert, 2007, p. 156).

La investigación mixta busca obtener una mirada integral de un fenómeno, valorando tanto la visión de los sujetos que informan, como los datos cuantificables que pueden obtenerse en la recolección de información. De modo que, el “...análisis del proceso de una investigación requiere procedimientos cualitativos, mientras que la valoración del resultado exige técnicas cuantitativas.” (Cook y Reichardt, 1996, citados en Albert, 2007, p. 157).

En este sentido, el propósito de la presente investigación es recuperar la experiencia y vivencias de los estudiantes cuando trabajan colaborativamente y al mismo tiempo obtener datos numéricos que midan las actitudes de los mismos frente a los trabajos grupales.

Sampieri, Fernández y Bautista (2008) señalan que una de las ventajas del enfoque mixto es que permite ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación y a tener un mayor entendimiento de las dimensiones de la problemática abordada (p.756). Al respecto Salman (2011) menciona que “ambas dimensiones son importantes para la interpretación y comprensión de lo social y societal.” (p. 102).

Cabe señalar que la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo presentes en el enfoque mixto, puede darse en varios niveles, que van “desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio” (Sampieri, Fernández y Bautista, 2008, p. 758), en el caso de este estudio, se realizó un conteo de las características de los estudiantes al trabajar en equipo mediante una escala de actitudes.

De acuerdo a lo anterior, se construyó una estrategia con base al objetivo de *Identificar los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior* a través de datos cuantitativos como cualitativos.

Por tanto, como fue mencionado, esta investigación tuvo como eje principal el análisis y reflexión sobre el trabajo colaborativo y su impacto en los ambientes de aprendizaje para identificar los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo de dicho trabajo en estudiantes de educación superior de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Unidad Ajusco.

De igual forma, se identificó la relación que existe entre la educación emocional y el trabajo colaborativo como un factor que puede mejorar los ambientes de aprendizaje.

El enfoque mixto permitió cuantificar datos cualitativos al mismo tiempo que permitió el análisis de la información cualitativa que los estudiantes brindaron. De esta forma, fue posible obtener una comprensión más amplia de los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo en los estudiantes conociendo los procesos de interacción que se dan en clase y fuera ella.

Así mismo, con este enfoque metodológico se logró conocer algunas de las competencias emocionales con las que los estudiantes cuentan, ya que dichas competencias, apoyan y facilitan el desarrollo del trabajo colaborativo. Todos estos datos fueron arrojados gracias a la aplicación de un instrumento que será descrito en el apartado **4.2.2**.

El tipo de estudio que se realizó, de acuerdo con Pavón y Gogeochea (2010) es un estudio de extensión parcial, en el cual se estudia a un grupo, comunidad o institución. En esta investigación se trabajó con la información proporcionada por los estudiantes de 5° semestre de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Respecto al alcance de la investigación, los niveles de análisis que se presentaron en esta investigación son descriptivo e interpretativo.

En el nivel descriptivo, se especifican las “propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.” (Sampieri, Fernández y Bautista, 2008, p. 103).

De esta manera, el nivel descriptivo permitió conocer y describir elementos relevantes de la Orientación Educativa y las características del trabajo colaborativo

en el nivel superior así como la relación de dicho trabajo con la educación emocional. Lo anterior, permitió realizar una investigación de campo fundamentada en la información obtenida en el nivel descriptivo.

Dicha investigación de campo permitió obtener información empírica sobre los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior.

En el nivel interpretativo, se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos a través de dicho cuestionario y se obtuvo información relacionada a la forma en la cual trabajan los estudiantes cuando realizan actividades y proyectos conjuntos, el tipo de actividades que realizan en clase y las competencias emocionales con las que los estudiantes cuentan para poder realizar trabajos colaborativos como lo son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autogestión, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos se realizó un análisis cuantitativo que posteriormente derivó la realización de una interpretación cualitativa de la información que los estudiantes proporcionaron a través del instrumento de investigación.

Tal instrumento, como fue mencionado anteriormente, fue un cuestionario ya que este tipo de instrumento de investigación permite al investigador social

... plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés. (Fàbregues, Meneses, Rodríguez y Parés, 2016, p. 24).

Para esta investigación se construyó un cuestionario conformado por tres categorías principales las cuales fueron: aprendizaje colaborativo, ambientes de aprendizaje y educación emocional.

La finalidad de la aplicación de este instrumento fue la de conocer la forma en que los estudiantes llevan a cabo los trabajos en equipo e identificar los factores que potencian u obstaculizan el logro de un trabajo colaborativo así como su influencia en la mejora de los ambientes de aprendizaje.

En cuanto a las fases o etapas de la presente investigación, de acuerdo con Sampieri, Fernández y Bautista (2008) las fases de investigación cualitativa y cuantitativa varían principalmente en que la primera suele contar con un proceso circular que puede replantearse constantemente, mientras que la segunda suele seguir un proceso lineal cuyo propósito es comprobar una hipótesis (pp. 23-24).

Sin embargo, de acuerdo con los mismos autores, ambos tipos de investigación se conforman de cinco fases: 1) Planteamiento del problema, 2) Revisión de la literatura, 3) Recolección de datos, 4) Análisis de datos y 5) Reporte de resultados (p. 26).

La presente investigación se realizó en las siguientes etapas:

1. Revisión de la literatura
2. Recolección de datos
3. Análisis de datos
4. Reporte de resultados
5. Diseño de la estrategia de intervención pedagógica

La primera etapa consistió en una revisión documental la cual fue importante para conocer con mayor profundidad los conceptos abordados en la investigación. Así

mismo, la etapa de revisión de literatura permitió la fundamentación teórica de la investigación así como la conceptualización de los temas centrales como aprendizaje colaborativo, trabajo colaborativo y la importancia de estos en el nivel superior.

En la segunda se diseñó y validó el instrumento a través de la aplicación un cuestionario piloto en *google forms* a algunos estudiantes de la universidad elegidos al azar con el fin de mejorar y precisar el instrumento.

Posteriormente se realizaron las modificaciones pertinentes y se aplicó un cuestionario en línea a dos grupos de 5° de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Pedagogía donde se integraron tanto elementos cualitativos como cuantitativos con el fin de analizar cómo llevan a cabo el trabajo colaborativo e identificar los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo de dicho trabajo en el nivel superior.

La tercera etapa consistió en la sistematización, categorización, análisis e interpretación de los datos arrojados por los cuestionarios con el fin de señalar algunos de los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo de dicho trabajo colaborativo en los estudiantes universitarios e identificar las competencias emocionales de los mismos al llevar a cabo trabajos con otros compañeros.

En la cuarta etapa, gracias a los fundamentos teóricos y empíricos del presente trabajo, se realizó una propuesta pedagógica para potenciar el trabajo colaborativo desde la Orientación Educativa a través de la Educación Emocional.

Por último, la quinta etapa consistió en la elaboración de las conclusiones de la investigación teórica y de campo, en la cual se hace explícita la importancia de desarrollar el trabajo colaborativo en la universidad.

Ahora bien, en este apartado se ha abordado la estrategia metodológica que fue utilizada en este trabajo de investigación, a continuación se describirá a los informantes que brindaron los datos empíricos para este trabajo.

4.2.1 Selección y descripción de los informantes

Para la selección de los informantes y la obtención de evidencia sobre el trabajo colaborativo, los ambientes de aprendizaje y la educación emocional que los estudiantes poseen, se consideraron los siguientes criterios:

- Ser estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la UPN unidad Ajusco
- Se estudiante del 5° semestre de la licenciatura

El criterio de selección de la muestra, es decir, la fracción de la población cuyas características medí fue mediante el muestreo accidental o por conveniencia. De acuerdo con Giroux y Tremblay (2004), este tipo de muestreo pertenece a una técnica no probabilística que permite obtener información de personas que el investigador selecciona porque están a su alcance o porque cumplen con características particulares que pueden ayudar a profundizar en el tema de la investigación.

Para esta investigación, se presentó la oportunidad de aplicar los instrumentos de recolección de datos en dos grupos de 5° semestre de la Licenciatura en Pedagogía del período escolar 2021-2 del turno matutino.

Además de dicha oportunidad, la elección de los estudiantes de dos grupos de 5° semestre de la licenciatura en Pedagogía se debe a que dichos estudiantes se encuentran cursando la segunda fase de su formación, es decir que ya se encuentran a la mitad de su carrera por lo que ya cuentan con más experiencia para trabajar con los compañeros y profesores.

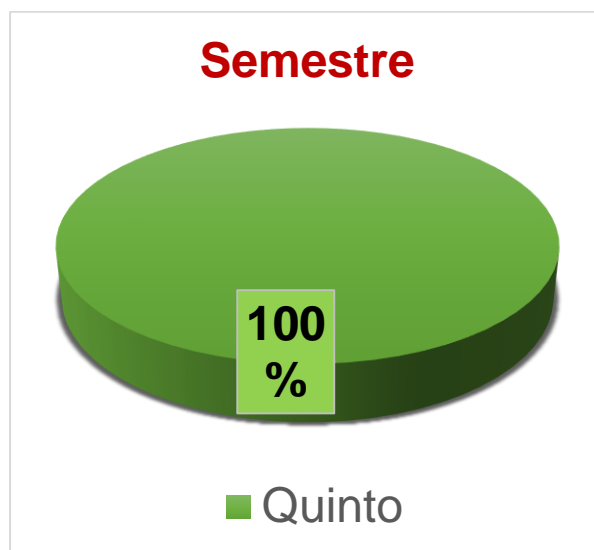
En la fase de formación inicial de la licenciatura en Pedagogía los trabajos grupales o en equipo se concentran principalmente en la realización de exposiciones de algún contenido. No obstante, el trabajo conjunto se vuelve más complejo en la segunda fase del plan de estudios, es decir, en la fase de formación profesional, ya que además de la participación activa del estudiante en clase y la realización de proyectos en equipo; las asignaturas vinculadas a los campos de intervención en currículum, docencia, orientación educativa y proyectos educativos, contemplan espacios para realizar prácticas profesionales en instituciones educativas, dichas prácticas, suelen realizarse principalmente, en equipos.

En la actualidad dichas prácticas han sido suspendidas por causa de la pandemia de SARS-COV-2, no obstante, las labores y proyectos en equipos que involucran la solución o intervención pedagógica continúan siendo parte de la formación de los estudiantes.

Por esta razón, los estudiantes del 5° semestre de la licenciatura se encuentran en un período formativo ideal para brindar información sobre los factores que potencian u obstaculizan el trabajo colaborativo en el nivel superior.

Respecto a las características de los informantes, el instrumento fue aplicado a un total 62 de estudiantes del 5° semestre de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco turno matutino.

A continuación se presentan en la tabla las características principales de los informantes:



Gráfica 1: Semestre que cursan los participantes

Como fue señalado anteriormente, el instrumento se aplicó a estudiantes de 5° (quinto) semestre de la licenciatura en Pedagogía del turno matutino. Es por ello que la *gráfica 1* muestra que el 100% de los participantes cursan el 5° semestre de la licenciatura.



Gráfica 2: Edad de los estudiantes

En la *gráfica 1* puede observarse que la edad promedio de los estudiantes que respondieron el cuestionario es de 19 a 24 años representando el 89% de la muestra, mientras que los estudiantes de 24 a 29 años representan el 8% del total de participantes. Así mismo, participaron dos estudiantes de más de 40 años de edad.

Con base a la gráfica y los datos obtenidos se puede afirmar que la mayoría de los participantes cumplen con la edad promedio que corresponde al tercer año de licenciatura que es un rango de edad de entre 19 a 22 años.

En cuanto al sexo de los participantes, se obtuvieron los siguientes datos:



Gráfica 3: Sexo de los estudiantes

La *gráfica 2* muestra que la mayoría de los participantes que respondieron el cuestionario fueron mujeres, representando el 90% de la población de estudiantes a los que les fue aplicado el cuestionario.

La información de esta gráfica corresponde con los datos de la población total de los estudiantes de la UPN Ajusco los cuales, en su mayoría, son mujeres. Lo que a su vez coincide con los datos de los informes realizados por la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior Al servicio y fortalecimiento de la educación superior (ANUIES) en el ciclo escolar 2019-2020 donde se muestra que la población femenina en las unidades UPN del país representa más del 84% de la población estudiantil.

Ahora bien, una vez señaladas las características de los informantes, se describirá el instrumento que fue diseñado para esta investigación.

4.2.2 Descripción del instrumento y sus categorías

Con el fin de obtener información empírica sobre la forma en que los estudiantes trabajan colaborativamente se diseñó un cuestionario cuyo propósito fue obtener información estructura que permitiera identificar los factores que potencian u obstaculizan el trabajo colaborativo desde la perspectiva de los estudiantes.

Así mismo, a través del instrumento se buscó obtener información sobre los ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes toman clase y el tipo de competencias emocionales con los que estos cuentan al trabajar con sus compañeros.

Es por lo anterior que el cuestionario fue estructurado en tres grande categorías las cuales fueron: Aprendizaje colaborativo, Ambientes de aprendizaje y Educación Emocional.

Para su aplicación se siguieron las siguientes etapas:

- Se transcribió el cuestionario escrito en el procesador de texto *Word* a la herramienta de cuestionarios de *Google Forms* para poder compartir el instrumento por medio de un link a los participantes.

- Se pidió autorización a un docente para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios en su horario de clase en línea para que los estudiantes lo respondieran de forma sincrónica.
- Le fue enviado el link del cuestionario al docente para que previamente lo revisara: https://docs.google.com/forms/d/1aPAmQPUJMgg3e-Ftz7VcTJ_nk-18HW1QkEHltx9sn0g/edit#question=2026103265&field=1181833079
- Se proporcionó a los estudiantes el link del cuestionario, el cual fue compartido en el chat de la clase en línea llevada a cabo a través de la plataforma *Google Meet*
- Se aplicaron los cuestionarios a los dos grupos de 5° semestre el mismo día pero en diferentes horarios
- El tiempo que les fue otorgado para responder fue de 15 minutos
- La recuperación de los cuestionarios respondidos se realizó en tiempo real y las respuestas fueron almacenadas en una cuenta de *Google Forms*

Las respuestas que los estudiantes proporcionaron por medio de los cuestionarios permitieron la construcción de evidencia acerca de los factores que potencian el trabajo colaborativo y la forma en cómo los estudiantes trabajan cuando realizan actividades con sus compañeros.

A continuación se describirá la estructura del cuestionario junto a las categorías que lo conforman.

Cuestionario

El cuestionario aplicado a los estudiantes lleva por título “Trabajo colaborativo y competencias emocionales” (véase anexo 1), el instrumento se compone de cuatro partes. La primera parte del cuestionario corresponde a los datos personales de los participantes y las siguientes tres partes corresponden a las categorías de análisis

de los temas de los que se buscaba obtener información, dichas categorías fueron las siguientes:



Figura 8 Categorías cuestionario: Elaboración propia

A partir de estas categorías se desglosaron diferentes ítems o indicadores que posteriormente se transformaron en preguntas para el cuestionario.

A continuación, se muestra el resultado de la organización de las categorías y la formulación de preguntas:

Categorías	Ítem	Preguntas
Datos personales	Edad Sexo Semestre	Edad Sexo Semestre
	1. Actividades grupales dentro del aula	1. En las clases de las asignaturas que estas cursando en este momento ¿Realizan

<p style="text-align: center;">Aprendizaje colaborativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Disposición para trabajar colaborativamente 3. Responsabilidad para trabajar en equipo fuera del aula 4. Responsabilidad individual frente a la tarea del trabajo en equipo fuera del aula 5. Interdependencia 6. Interdependencia 7. Autonomía en el estudiante 8. Autonomía del estudiante frente al profesor 9. Planificación 10. Participación y liderazgo 11. Liderazgo 	<p>actividades grupales en clase?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.bis ¿Qué tipo de actividades? 2. ¿Te gusta realizar actividades grupales en clase? 2.bis ¿Por qué? 3. En los trabajos en equipo que te dejan tus profesores para realizar fuera del aula ¿Todos los miembros del equipo comparten la misma responsabilidad? 4. ¿Al trabajar en equipo asumes que tienes una responsabilidad ante tu equipo? 5. ¿Sabes que el éxito de un trabajo en equipo depende de todos sus integrantes? 6. ¿Consideras que tu rol en los trabajos en equipo es importante para alcanzar la meta del equipo? 7. Cuando participas en un trabajo en
--	--	---

		<p>equipo ¿Necesitas que tus compañeros te digan lo que tienes que hacer?</p> <p>8. Además de revisar los textos que el docente te brinda, ¿Tú indagas otros por cuenta para comprender mejor el tema?</p> <p>9. En los trabajos en equipo ¿Tus compañeros y tú dividen el trabajo y posteriormente reúnen las partes?</p> <p>10. ¿Con qué frecuencia aportas ideas y participas activamente en la elaboración de trabajos grupales?</p> <p>11. En los trabajos en equipo en los que has participado, ¿En qué medida los compañeros que lo integran asumen el rol de liderazgo?</p>
	<p>12. Participación activa del</p>	<p>12. En tus clases, ¿Se brindan espacios de participación para</p>

<p>Ambientes de aprendizaje</p>	<p>estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>13. Participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>14. Interacción entre el docente y los estudiantes en clase</p> <p>15. Interacción entre el docente y los estudiantes en clase</p> <p>16. Interacción entre estudiantes en clase</p> <p>17. Interacción entre estudiantes en clase</p> <p>18. Actividades que realiza el docente en clase</p> <p>19. Integración grupal</p> <p>20. Convivencia</p> <p>21. Convivencia</p>	<p>que tus compañeros y tu expresen sus ideas respecto a los contenidos que se abordan en clase?</p> <p>13. ¿Con qué frecuencia tus compañeros tienen disponibilidad de participar en clase?</p> <p>14. ¿Con qué frecuencia tus profesores propician la participación activa de los estudiantes?</p> <p>15. ¿Tus profesores realizan retroalimentación sobre las participaciones de los estudiantes?</p> <p>16. ¿Tus compañeros y tu suelen compartir puntos de vista fuera de clase sobre los temas que estudian?</p> <p>17. Cuando tus compañeros exponen sus ideas sobre algún tema en clase, ¿Te ayuda a comprender mejor lo</p>
--	---	--

		<p>que estas estudiando?</p> <p>18. ¿Con qué frecuencia el profesor brinda espacios para trabajar en grupos pequeños en clase?</p> <p>19. ¿Consideras que llevar a cabo actividades en grupos pequeños permite una mayor integración grupal?</p> <p>20. ¿Te sientes cómodo compartiendo tus ideas o dudas en tus clases?</p> <p>21. ¿Con qué frecuencia tus compañeros escuchan y respetan los puntos de vista que se exponen en clase?</p>
	<p>22. Comunicación e intercambio de información, recursos, conocimientos y experiencias entre compañeros</p>	<p>22. Cuando realizas actividades o proyectos grupales ¿Hay espacio para el diálogo y la exposición de ideas?</p> <p>23. ¿Con qué frecuencia tienes</p>

<p style="text-align: center;">Educación emocional</p>	<p>23. Comunicación entre pares</p> <p>24. Resolución de conflictos</p> <p>25. Resolución de conflictos</p> <p>26. Tolerancia durante el trabajo en equipo.</p> <p>27. Empatía</p> <p>28. Empatía</p> <p>29. Habilidades sociales:</p> <p>29.1 Darse a conocer a otros</p> <p>29.2 Expresar emociones</p> <p>29.3 Seguir instrucciones</p>	<p>disposición para hablar con los miembros de tu equipo y comunicar tus ideas?</p> <p>24. ¿Alguna vez has tenido un conflicto con un equipo en el nivel universitario?</p> <p>24.bis ¿Cuál fue?</p> <p>25. ¿Comunicas a los miembros de tu equipo cuando han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución?</p> <p>26. ¿Con qué frecuencia escuchas a un compañero y respetas su punto de vista y la forma en cómo trabaja?</p> <p>27. Durante un trabajo en equipo ¿Puedes identificar las áreas de oportunidad y las fortalezas de tus compañeros?</p> <p>28. ¿Con qué frecuencia estarías dispuesto a ayudar a un compañero de tu equipo cuando</p>
---	--	---

		<p>identificas que algo se le dificulta?</p> <p>29.1 ¿Sueles tener disposición para trabajar con personas que no conoces?</p> <p>29.2 En caso de ser necesario ¿Expresas de manera precisa tus ideas y emociones ante tu equipo?</p> <p>29.3 Cuando tu equipo establece acuerdos sobre la realización del trabajo ¿Con qué frecuencia asumes dichos acuerdos?</p>
--	--	---

En este apartado se ha descrito la estructura y los del cuestionario que se aplicó a los estudiantes. A continuación se presentan los resultados y el análisis de la información obtenida.

4.3 Presentación y análisis de la información

La información gráfica, los datos y el análisis de la información que a continuación se presentan son el resultado de la información obtenida gracias a la aplicación de un cuestionario a 62 estudiantes del 5° semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

A continuación se muestra la información obtenida con el instrumento diseñado para esta investigación:



Gráfica 4: Frecuencia de realización de actividades grupales

Como fue abordado en el capítulo II de esta investigación, algunas de las definiciones de aprendizaje colaborativo definen al mismo como un “método de instrucción, en el que estudiantes con distintos niveles de rendimiento, trabajan juntos en pequeños grupos para lograr una meta en común.” (Gokhale, 1995 citado en Lillo, 2013, p. 112).

En este sentido, fue fundamental indagar, obtener información respecto a las actividades grupales dentro del aula. Por lo anterior, se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia realizaban actividades grupales.

En la *gráfica 4* se muestra que el 6% de los estudiantes afirman que en las clases que cursan siempre realizan actividades grupales, el 50% señala que casi siempre las realizan, mientras que el 42% de los estudiantes indican que pocas veces se realizan actividades grupales y el 2% de los participantes señalaron que nunca realizan actividades grupales en sus clases.

Con base en la información anterior se puede afirmar que cursando los docentes de la mayoría de las asignaturas que los estudiantes de 5° semestre de Pedagogía brindan espacios y planean actividades en las que los estudiantes deben trabajar colectivamente y no sólo de manera individual.

Al respecto, también se les preguntó a los participantes el tipo de actividades grupales que solían realizar y las respuestas, fueron variadas. A continuación se muestran algunas de las respuestas de los participantes:



Debido a que la pregunta fue abierta, las respuestas de los participantes se clasificaron en dos categorías: **Actividades que realizan en clase** y **Actividades que realizan fuera de clase**.

Respecto a la primera categoría los estudiantes respondieron que las actividades grupales que realizan dentro del aula consisten principalmente en dialogar, discutir ideas o realizar técnicas de grupo para abordar los contenidos de la clase.

Actividades que realizan en clase
“Normalmente solo es el debate sobre algunos temas o el compartir opinión sobre los mismos.”
“Retroalimentación de lecturas y trabajos en equipos sobre algún tema a investigar.”
“Escuchar las participaciones de los compañeros y establecer pláticas.”
“Exposiciones, participaciones, dinámicas para reforzar lo aprendido”
“Debates y actividades en clase.”
“Exposiciones, lluvia de ideas, compartir nuestros puntos de vista”
“Exposiciones, actividades colaborativas como juegos y dinámicas.”
“Reflexiones de lecturas, exposiciones, trabajos de investigación”
“Alguna investigación o trabajo”
“Debates, presentaciones, análisis de lecturas.”
“Presentaciones, vídeos, ensayos y esquemas.”
“Participación en clase o trabajo en equipo”
“discusiones de lecturas”
“Diálogo”

Tabla de respuestas 1: Actividades que realizan en clase

La *tabla 1* muestra que las respuestas que los estudiantes brindaron sobre estas actividades poseen uno de los componentes más importantes del trabajo colaborativo, el cual es la comunicación, dicha comunicación no se limita a la organización de un trabajo o una actividad sino que implica reflexión, análisis y construcción conjunta del conocimiento.

Por tal motivo, las actividades colectivas que propicien la comunicación y el diálogo son un ejercicio que les permitirá a los estudiantes desarrollar la capacidad de aprender colaborativamente.

Gracias a la información que los estudiantes brindaron se puede inferir que estos, cuentan con espacios donde pueden dialogar y expresar sus opiniones e ideas, lo cual es fundamental en el trabajo colaborativo.

En la siguiente categoría, **Actividades que realizan fuera de clase**, los estudiantes respondieron lo siguiente

Actividades que realizan fuera del aula
“Trabajos en equipo”
“Para realizar exposiciones, presentaciones ppt, debatir un tema, algunos productos finales para el cierre del ciclo escolar.”
“Exposiciones, trabajos por escrito, trabajos finales, proyectos etc.”
“Exposiciones, videos, trabajos escritos como ensayos o reflexiones.”
“Videos, exposiciones, análisis de materiales”
“Ensayos, presentaciones y análisis de películas o lectura”
“Realizar mapas de la lecturas o vídeos”
“exposiciones, investigaciones y ensayos”
“Exposiciones, trabajos de investigación”
“Esquemas, videos, exposiciones, etc...”
“Videos grupales”
“Trabajos colectivos y colaborativos”
“Exposiciones y proyectos.”
“Exposiciones y ensayos”

“Realización de trabajos finales para entregar”

Tabla de respuestas 2: Actividades que realizan fuera del aula

La *tabla 2* permite visualizar las respuestas acerca de los proyectos o trabajos en equipo que se realizan fuera de clase. Como se muestra, algunos participantes no fueron específicos y sólo señalaron que algunos trabajos que realizan al finalizar el semestre deben realizarlos en equipo.

Otros participantes indicaron que las actividades que les dejaban eran: realizar exposiciones, realizar mapas o esquemas, realizar investigaciones, crear videos y escribir ensayos o reflexiones en equipo.

Cada una de las actividades que los estudiantes mencionaron, representan un grado diferente de dificultad pues algunas requieren sólo organizar y estructurar contenidos, como el caso de las exposiciones. Y otras actividades requieren de conceso, reflexión y análisis como lo son los ensayos y trabajos escritos.

No obstante, cualquiera que sea la actividad que se realiza en equipo debe cumplir con una serie de características para poder considerarse un trabajo colaborativo como lo son: la cooperación, la responsabilidad individual y grupal, la interacción, comunicación, interdependencia positiva, entre otros.

Posteriormente, se les preguntó a los estudiantes si las actividades en grupo les agradaban y ellos respondieron de la siguiente manera:

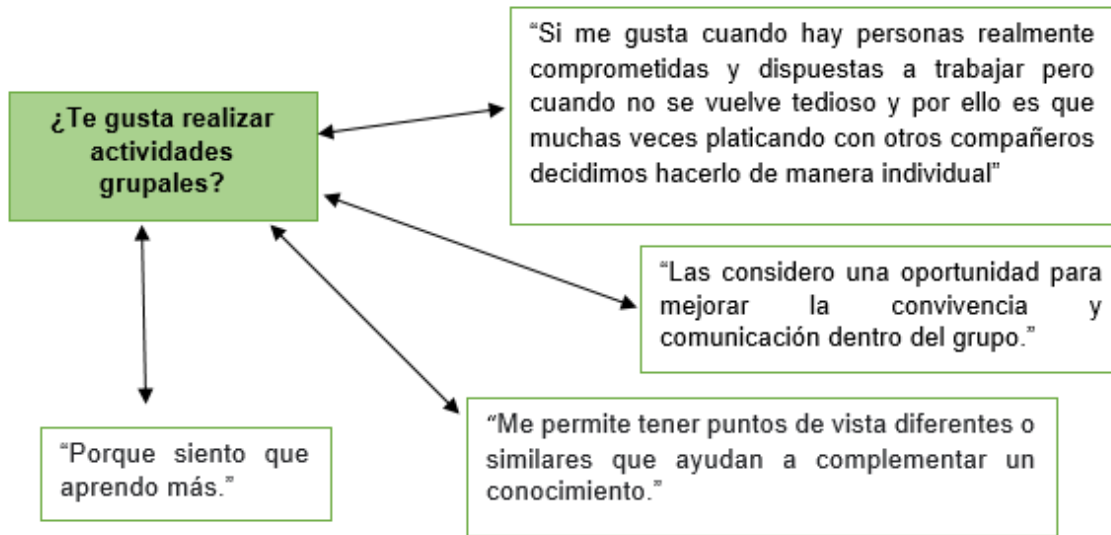


Gráfica 5: Agrado por las actividades en grupo

La gráfica 5 muestra que al 85% de los estudiantes que participaron indicaron que les gusta realizar actividades en grupo mientras que el 15% afirmó que no son de su agrado.

Lo anterior indica que a la mayoría de los estudiantes les agrada trabajar en grupo, lo cual ayuda en la realización de actividades grupales en clase y la realización de trabajos en equipo pues supone que los estudiantes tendrán disposición en realizar dicha actividad o trabajo.

Para conocer los motivos por los cuales a los estudiantes les agradaba o les disgustaba trabajar con sus compañeros, se les pregunto el porqué de su respuesta a la pregunta ¿Te gusta realizar actividades grupales?



Debido a que la pregunta fue abierta, las respuestas que los estudiantes brindaron se clasificaron en cinco categorías: Por motivos de **aprendizaje**, por motivos **laborales**, por la mejora de la **convivencia**, por **practicidad** y por último, las respuestas **negativas**.

En la categoría **aprendizaje** los estudiantes respondieron lo siguiente:

Aprendizaje
"Si me gusta cuando hay personas realmente comprometidas y dispuestas a trabajar pero cuando no se vuelve tedioso y por ello es que muchas veces platicando con otros compañeros decidimos hacerlo de manera individual"
"Considero que es importante para ampliar dicho tema que se está viendo, para conocer las opiniones de los demás, se trabaja mejor, y se tienen diversas aportaciones."
"Considero que es una manera de hacer más interactiva una clase, nos ayudamos mutuamente en cuestionamientos que surgen y compartimos varios puntos de vista"
"Me ayuda a ampliar la perspectiva que tengo sobre algún tema, así aprendo de mis compañeros mientras ellos también pueden aprender algo de mí."

“Porque se aprende de los demás compañeros, y es una mejor manera de convivir y aparte siento que los trabajos quedan más elaborados.”

“Porque puedo escuchar las ideas que tienen mis compañeros, y poder darme cuenta de otras ideas que llegan a ser complementarias.”

“porque aparte de convivir y conocer nuevas personas amplias un poco más tu conocimiento y tienes vez formas de pensar y actuar”

“Porque puedo aprender de los demás y comparto mis ideas acerca del tema que después resultan útiles para los otros”

“Porque cada uno tiene diferentes pensamientos, y creo que es buena herramienta para complementar un trabajo.”

“Puedo conocer los puntos de vista de mis compañeros, sus ideas, aprender nuevas habilidades y formas de ser.”

“Es interesante conocer la diversidad de ideas que existen mientras se trabaja; algunas potencializan otras.”

“Me permite tener puntos de vista diferentes o similares que ayudan a complementar un conocimiento.”

“Siempre he creído, y sentido que aprendo más cuando lo comparto con mis compañeras y compañeros.”

“Me gusta conocer más a mis compañeros y considero Que aprendo más trabajos en equipo”

“Me ayuda a escuchar otros puntos de vista y así desarrollar más el tema.”

“Por qué aprendo diferentes perspectivas trabajando en conjunto”

“Conozco las perspectivas de mis compañerxs y enriquece la mía”

“Es más dinámico y me ayuda a comprender mejor los temas.”

“Porque siento que desarrollo habilidades”

“Porque aprendes más y menos aburrido”

“Por qué todos aprenderíamos de todos”

Tabla de respuestas 3: Aprendizaje

La *tabla 3* muestra que uno de los motivos por los cuales a los estudiantes les agrada trabajar en equipo es porque consideran que aprenden más o de una mejor manera, al respecto un estudiante escribió

Porque se aprende de los demás compañeros, y es una mejor manera de convivir y aparte siento que los trabajos quedan más elaborados.

Otro de los estudiantes escribió que trabajar con sus compañeros

Me permite tener puntos de vista diferentes o similares que ayudan a complementar un conocimiento.

Uno de los motivos por los cuales los estudiantes consideran que es bueno trabajar con sus compañeros es porque afirman que al exponerse a diferentes puntos de vista su conocimiento sobre un tema se profundiza. Al respecto, un estudiante mencionó lo siguiente:

Es interesante conocer la diversidad de ideas que existen mientras se trabaja; algunas potencializan otras.

Además de considerar que el trabajo en grupo permite profundizar los conocimientos, otro estudiante señala que trabajar con otros permite aprender y desarrollar habilidades, el estudiante escribió lo siguiente respecto a trabajar en grupo:

Puedo conocer los puntos de vista de mis compañeros, sus ideas, aprender nuevas habilidades y formas de ser.

Las respuestas de los estudiantes brindaron coinciden con la teoría del aprendizaje colaborativo que afirma que el aprender y trabajar con otras personas permite a los estudiantes enriquecer su conocimiento y adquirir aprendizajes más complejos.

En la siguiente categoría de respuestas, por motivos **laborales**, las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

Laboral
“El trabajar con diferentes personalidades lo veo como una práctica para el mundo laboral”
“Es una forma de aprender a trabajar con otros y es algo que haremos en el trabajo”

Tabla de respuestas 4: Laboral

La *tabla 4* muestra que uno de los informantes, le agrada trabajar en grupo porque ello le permite practicar lo que sucederá en el mundo laboral, menciona que:

El trabajar con diferentes personalidades lo veo como una práctica para el mundo laboral.

Lo anterior, es una realidad, los pedagogos no trabajan en aislado, su profesión requiere de interacción con otros y del trabajo con diferentes profesionistas como maestros, psicólogos, psicopedagogos, entre otros.

Aprender a trabajar con otros es, de hecho, una competencia de los profesionistas del Siglo XXI y una necesidad debido a que en la actualidad los proyectos interdisciplinarios son más comunes para dar solución a diversas problemáticas.

En la siguiente categoría de respuesta, por la mejora de la **convivencia**, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Convivencia

“Considero que es importante tener aportaciones o una visión diferente de un tema ya que se puede complementar y tener algo mejor elaborado, además socializas con personas nuevas”

“Es una manera de interacción con mis compañeras que me permite relacionarme con personas e intercambiar puntos de vista y también conocer a más personas.”

“Porque me gusta relacionarme con mis compañeros, saber la manera en la que trabajan, aprender de ellos y de su forma de desenvolverse.”

“Las actividades grupales provocan que entre compañeros nos unamos, una mayor confianza en el desenvolvimiento de cada persona.”

“Porque la carga de trabajo es menos y de igual forma al ser varios la retroalimentación es más entretenida y fácil.”

“Considero que es una forma efectiva de compartir conocimientos y de socializar y crear un espacio más armónico.”

“Hay muchísimas más ideas y todos pueden colaborar en algo diferente, para potenciar el trabajo.”

“Las considero una oportunidad para mejorar la convivencia y comunicación dentro del grupo.”

“Es la manera de convivir y ver distintas ideas y que el conocimiento pueda ampliarse”

“Ayuda a expandir perspectivas, a relacionarnos y a complementarnos unos a otros”

“Es más fácil realizar las tareas y conoces las ideas o posturas de los demás.”

“Se convive mucho más y no se siente tan mal estar en clases en línea“

“Me agrada ir compartiendo ideas, dialogar sobre un texto, socializar.”

“Porque conoces nuevas personas y diferentes puntos de vista”

“Pues pienso que ayuda a la integración de todos en el grupo”

“Por la interacción y conocimiento de mis compañeras(os)”

“Es una forma de integrar a todos y poder compartir.”

“Hace que nos integramos y poder socializar”

“Podemos trabajar juntos y conocernos más”

“Porque compartimos conocimientos e ideas”

“Conozco diferentes puntos de vista”

“Puede crear una buena dinámica”

“Es una manera en donde se puede trabajar conjuntamente, por otro lado, nos ayudamos mutuamente si no entendemos algo.”

Tabla de respuestas 5: Convivencia

De acuerdo con la *tabla 5*, los estudiantes que respondieron que les agradaba trabajar en pequeños grupos por motivos de convivencia, afirmaron que trabajar con sus compañeros mejoraba la interacción y la integración del grupo, les permitía conocer a sus compañeros y socializar.

Al respecto, uno de los estudiantes escribió:

Las actividades grupales provocan que entre compañeros nos unamos, una mayor confianza en el desenvolvimiento de cada persona.

De acuerdo con este informante, trabajar con sus compañeros mejora la dinámica grupal pues permite a él y a sus compañeros adquirir una mayor confianza dentro del mismo para desenvolverse.

Por su parte, otro participante escribió lo siguiente:

Considero que es una forma efectiva de compartir conocimientos y de socializar y crear un espacio más armónico.

De acuerdo con este estudiante, la realización de actividades en pequeños grupos tiene un impacto directo en la mejora de los ambientes de aprendizaje, pues señala que compartir conocimientos y socializar crea un espacio armonioso, lo que sin duda se relaciona con la mejora de la dinámica grupal.

Relacionado a lo anterior, un estudiante compartió lo siguiente sobre las actividades grupales:

Las considero una oportunidad para mejorar la convivencia y comunicación dentro del grupo.

En este sentido, las actividades grupales, de acuerdo con los estudiantes, tienen un impacto en los ambientes de aprendizaje pues propician el diálogo, la comunicación, la interacción y mejoran la dinámica del grupo.

Ahora bien, en la tercera categoría de respuesta, por **practicidad**, los estudiantes respondieron que les gustaba realizar actividades en grupo porque, de alguna forma, facilitaba la realización de la tarea.

Las respuestas que los estudiantes brindaron en esta categoría fueron las siguientes:

Practicidad
“Por qué a mí consideración es más fácil el trabajo, y si uno se organiza bien no habrá muchos problemas”
“ayuda a que sean más fáciles los trabajos ya que nos apoyamos entre todos”
“Creo que puedo trabajar bien, porque me gusta participar.”
“Facilita el trabajo y retroalimenta conocimientos”
“Trabajo con personas con las que anteriormente he trabajado y hacemos buen equipo, es decir, nos coordinamos y nuestros resultados son los deseables.”

Tabla de respuestas 6: Practicidad

De acuerdo con estos estudiantes, trabajar con sus compañeros les permite organizarse mejor y facilita la realización del trabajo o actividad. Al respecto, un estudiante escribió:

Por qué a mí consideración es más fácil el trabajo, y si uno se organiza bien no habrá muchos problemas.

De acuerdo con esta respuesta, las actividades y trabajos en grupo son fáciles de llevar a cabo si existe una buena organización y coordinación. Relacionado a lo anterior, un estudiante expresó lo siguiente:

Trabajo con personas con las que anteriormente he trabajado y hacemos buen equipo, es decir, nos coordinamos y nuestros resultados son los deseables.

De acuerdo con este estudiante, las actividades y trabajos en grupo le agradan cuando los realiza con personas que ya conoce pues puede coordinarse de una mejor manera y así obtener buenos resultados.

Por otro lado, un estudiante comentó que trabajar con sus compañeros le agrada porque cuenta con habilidades para llevarlo a cabo, el participante comentó:

Creo que puedo trabajar bien, porque me gusta participar.

Este participante relaciona la participación en clase y el gusto por realizar aportaciones en la misma con la realización de trabajos y actividades en grupo, lo cual, es correcto, pues algunos de los elementos fundamentales del trabajo colaborativos son la participación y la comunicación, pero además, disposición por parte de los estudiantes.

La última categoría de respuesta a la pregunta ¿Por qué te agradan o desagradan las actividades en grupo? Es el de las respuestas **negativas**, es decir, aquellas donde los estudiantes expresaron disgusto por este tipo de actividades.

Las respuestas de esta categoría fueron las siguientes:

Respuestas negativas
“Me cuesta trabajo sentirme cómoda con otras personas, sobre todo si no l@s conozco, sin embargo me esfuerzo para contribuir e incluso tomar la iniciativa para la organización y elaboración de los trabajos”
“A menos que sea con personas que ya conozca, en general siempre cuesta ponernos de acuerdo, hay veces que algunos trabajan más, otros no aportan y eso estresa, da coraje.”
“Porque hay compañeros que no dan su punto de vista, no aportan ideas y esto hace que el trabajo sea estresante porque no llegas a un acuerdo.”
“Es muy difícil, creo que nunca he tenido buena suerte y en mis equipos siempre hay personas que no hacen nada”
“Siempre hay alguien que se retrasa con el trabajo o en el peor de los casos, no entrega y/o aporta nada.”
“Llegan a ser muy tediosas por la cantidad de alumnos que somos en el grupo”
“Muchas veces en un trabajo de equipo no todos colaboran”
“En las clases virtuales cuesta un poco de trabajo y toma tiempo.”
“Porque hay personas que no trabajan”

Tabla de respuestas 7: Respuestas negativas

La *tabla 7* muestra las respuestas de los estudiantes que reconocieron que las actividades y trabajos en grupo no les agradan por diferentes motivos, principalmente cuando uno o varios compañeros con los que deben trabajar no están dispuestos a hacerlo, lo que complica la realización de la actividad o trabajo.

Al respecto, un estudiante escribió lo siguiente:

Es muy difícil, creo que nunca he tenido buena suerte y en mis equipos siempre hay personas que no hacen nada.

Además de que existen compañeros que no trabajan, existen también compañeros que, por el motivo que sea, no tienen disposición para participar y aportar ideas para realizar el trabajo o actividad que el docente les encomendó. Así por ejemplo, un estudiante manifestó en el cuestionario lo siguiente:

Porque hay compañeros que no dan su punto de vista, no aportan ideas y esto hace que el trabajo sea estresante porque no llegas a un acuerdo.

Por otro lado, un estudiante manifestó que no le agrada trabajar con otros compañeros porque generalmente existe un desequilibrio entre los estudiantes que trabajan y los que no, el participante comenta lo siguiente:

A menos que sea con personas que ya conozca, en general siempre cuesta ponernos de acuerdo, hay veces que algunos trabajan más, otros no aportan y eso estresa, da coraje.

Como podemos ver en esta respuesta y en la anterior, algunas de las respuestas que los estudiantes proporcionaron expresan un componente emocional, expresan coraje, estrés y un sentimiento de injusticia y enojo, es por lo anterior, que manifiestan que no les agrada realizar actividades ni trabajos con otros compañeros.

Ahora bien, para conocer sobre la forma en cómo trabajan los estudiantes cuando realizan trabajos en equipo e identificar los factores que lo potencian u obstaculizan, se incluyeron en el cuestionario preguntas que apuntaran a ese objetivo.

Respecto al tema de la responsabilidad, se preguntó a los estudiantes si cuando realizan trabajos en equipo consideran que todos los miembros comparten la misma responsabilidad.



Gráfica 6: Responsabilidad de los miembros del equipo

La *gráfica 6* muestra que el 53% de los estudiantes considera que cuando trabajan en equipo todos los miembros de este comparten la misma responsabilidad. No obstante, el 47% de los estudiantes consideran que no es así.

Que todos los miembros de un equipo compartan la misma responsabilidad es un rasgo característico del trabajo colaborativo, pues en la colaboración no hay una jerarquía ni roles inamovibles sino que todos los miembros de un equipo son responsables de alcanzar de forma conjunta el objetivo del equipo.

Sin embargo, como se muestra en la *gráfica 5*, un porcentaje considerable de participantes no considera que todos los miembros de los equipos sean igualmente responsables.

Respecto a la responsabilidad individual, se preguntó a los estudiantes si se consideraban que tenían una responsabilidad frente a su equipo y respondieron de la siguiente forma:



Gráfica 7: Responsabilidad individual

La *gráfica 7* muestra que 84% de los participantes consideran que siempre tienen una responsabilidad ante su equipo, el 10% señala que casi siempre tienen una responsabilidad ante su equipo, el 6% indican que pocas veces tienen responsabilidad con su equipo y ningún participante consideró que nunca tiene responsabilidad ante su equipo.

Como puede observarse, la mayoría de los estudiantes considera que tiene una responsabilidad con su equipo, lo cual es un elemento necesario para lograr trabajar colaborativamente y de una manera óptima pues el estudiante que asume una responsabilidad ante su equipo, trabaja en favor del mismo, considerando a los miembros de su equipo y los objetivos del mismo.

Lo anterior dirige a la interdependencia positiva, característica del trabajo colaborativo, la cual refiere a la responsabilidad compartida en la que cada miembro del grupo percibe que tiene un deber frente a sus compañeros y donde todos

dependen del esfuerzo y el trabajo del otro para alcanzar con éxito los objetivos del equipo.

Sobre lo anterior, se preguntó a los estudiantes si consideraban que el éxito de un trabajo en equipo depende de todos sus integrantes, la respuesta puede observarse en la siguiente gráfica:



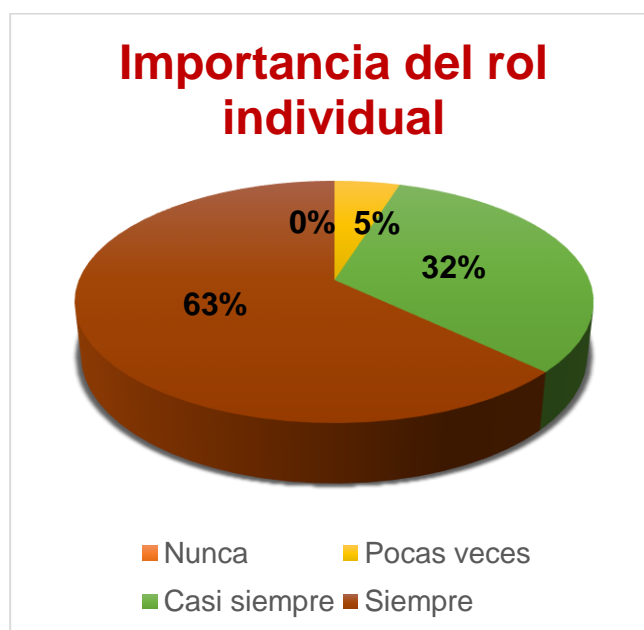
Gráfica 8: Interdependencia

La *gráfica 8* muestra que el 100% de los estudiantes que participaron consideran que el éxito de un trabajo en equipo depende de todos los miembros del mismo.

Lo anterior muestra que los estudiantes son conscientes de que necesitan de la participación de todos los miembros del equipo cuando trabajan colectivamente lo que significa que dependen unos de otros para alcanzar los objetivos exitosamente.

Ahora bien, respecto a la labor individual que realiza cada integrante a su equipo, se preguntó a los participantes si consideras que su rol en los trabajos en equipo

era importante para alcanzar la meta del mismo. A lo que respondieron de la siguiente manera:



Gráfica 9: Importancia del rol individual

La *gráfica 9* muestra que el 63% de los participantes consideran que su rol siempre es importante para alcanzar los objetivos de su equipo, el 32% consideran que casi siempre lo es y sólo el 5% señalan que su rol es pocas veces importante.

En este sentido, el 95% de los participantes consideran que su rol y la labor que realizan en un trabajo en equipo son fundamentales para lograr los objetivos del mismo.

Por lo que la mayoría de los estudiantes que participaron han comprendido que pueden realizar aportaciones valiosas en sus trabajos en equipo. Lo que supone un conocimiento de las habilidades y capacidades que se ponen a disposición de alcanzar un objetivo o lograr un proyecto colaborativo.

Ahora bien, como fue mencionado en el Capítulo II de este trabajo, uno de los rasgos más característicos del aprendizaje colaborativo y por ende, del trabajo colaborativo, es la autonomía del estudiante. Dicha autonomía implica no depender totalmente del docente ni depender de sus compañeros.

La autonomía del estudiante implica tener iniciativa, participar activamente en la propia formación y realizar trabajos individuales y colectivos sin necesidad de que otros lo dirijan en cada paso que da.

Sobre el tema de la autonomía, se preguntó a los participantes si necesitaban que sus compañeros les dijeran lo que tenían que hacer cuando trabajan en equipo, ellos respondieron de la siguiente forma:



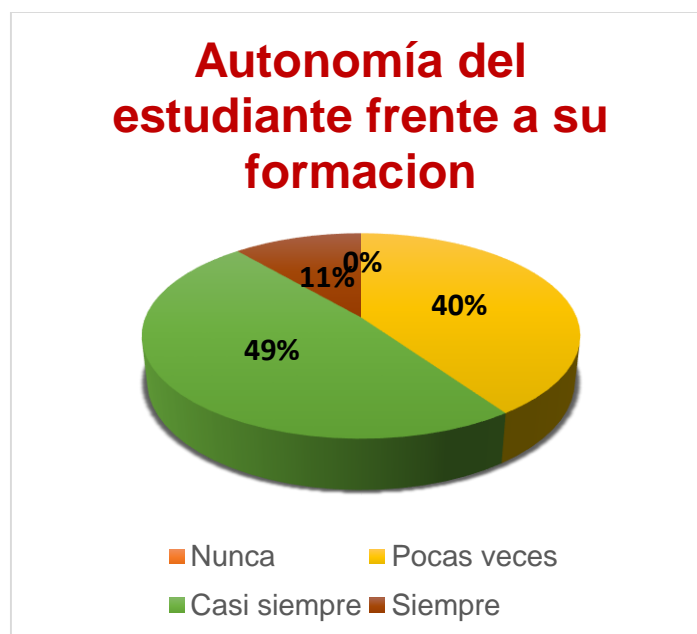
Gráfica 10: Iniciativa y autonomía

La *gráfica 10* muestra que el 58% de los estudiantes consideran que pocas veces necesitan que sus compañeros de equipo les digan qué hacer, el 32% consideran que nunca necesitan que sus compañeros les indiquen qué hacer, el 8% de los

participantes afirman que casi siempre lo necesitan y sólo el 2% afirman que siempre necesitan que sus compañeros les indiquen lo que tienen que realizar. La mayoría de los participantes señalan que no necesitan que alguien más les indique las actividades que deben realizar lo cual es un reflejo de que poseen autonomía como estudiantes y por lo tanto, no requieren de indicaciones externas.

No obstante, el 10% de los participantes reconocen que necesitan que sus compañeros les digan qué hacer lo que dificulta el desarrollo de un carácter autónomo y propositivo al trabajar con otros.

En esta misma línea, del tema de autonomía de los estudiantes, se les preguntó a los participantes la frecuencia con la que solían estudiar por su cuenta los temas que veían en clase para comprender mejor la asignatura, ellos respondieron lo siguiente:



Gráfica 11: Autonomía del estudiante frente a su formación

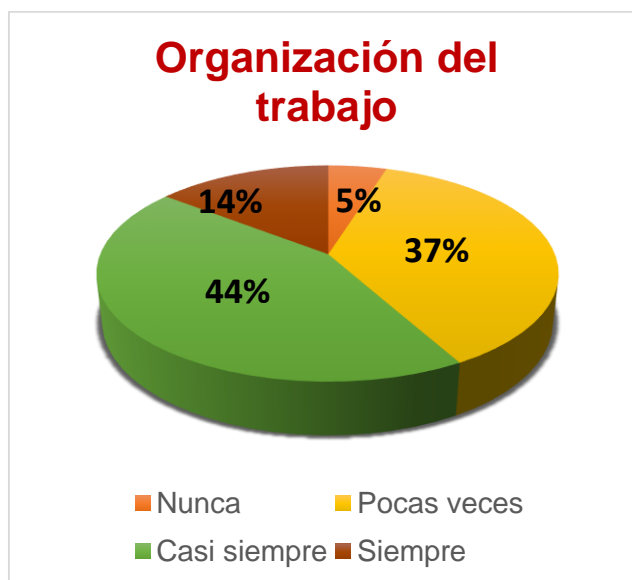
La *gráfica 11* muestra que el 49% de los estudiantes respondió que casi siempre investigaba y estudiaba los temas de sus clases por su cuenta, el 40% señaló que pocas veces lo hace y el 11% respondió que siempre lo hace.

Lo anterior muestra que el 60% de los participantes tiene un compromiso con su formación y de forma autónoma investiga y estudia los contenidos que se abordan en las asignaturas. Esto significa que la mayoría de los participantes han asumido un rol activo en su formación pero al trabajar colaborativamente, dependen de las instrucciones de sus compañeros.

Ahora bien, dejando de lado la autonomía como requisito del aprendizaje y trabajo colaborativo, es importante seguir conociendo la forma en que los estudiantes organizan y planean sus trabajos en equipo.

Por ello, se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que sus compañeros y ellos dividían el trabajo y posteriormente reunían las partes, con el fin de conocer la forma en que los participantes llevan a cabo sus trabajos en equipo.

Los estudiantes respondieron de la siguiente forma:



Gráfica 12: Organización del trabajo

La *gráfica 12* muestra que el 44% de los participantes reconoció que casi siempre dividen el trabajo y posteriormente reúnen las partes con su equipo, el 37% indicó que pocas veces hace eso y el 14% reconoció que siempre se organiza así con su equipo, mientras que el 5% de los estudiantes señaló que nunca divide el trabajo y posteriormente reúnen las partes con su equipo.

Todo trabajo colaborativo se realiza en equipo, pero no todo trabajo en equipo es colaborativo. Lo anterior porque el trabajo colaborativo posee elementos característicos los cuales, han sido abordados a lo largo de este trabajo, uno de esos elementos es la importancia del diálogo, la comunicación y el diálogo.

En un trabajo colaborativo el trabajo aislado y fragmentado no existe, el equipo conoce su tema, actividad y proyecto y todos trabajan en conjunto para llevarlo a cabo.

En este sentido, la información empírica indica que poco más de la mitad de los participantes, el 58% de ellos, realiza trabajos en equipo donde no hay mayor comunicación, discusión, interacción e integración.

Ahora bien, una vez abordada la forma en la que los estudiantes organizan sus trabajos en equipo, fue necesario indagar en la forma en que se toman decisiones y se asumen los roles.

Al respecto, se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que aportaban ideas y participaban activamente en la elaboración de trabajos en equipo y estos fueron los resultados que el cuestionario arrojó:



Gráfica 13: Participación del estudiante en los trabajos en equipo

La *gráfica 13* muestra que el 48% de los participantes indican que casi siempre realizan aportaciones en los trabajos que realizan en equipo, el 42% indica que siempre lo hace y el 10% señala que pocas veces realiza aportaciones en sus trabajos en equipo.

De acuerdo con la información anterior, el 90% de los participantes realiza aportaciones a los trabajos que realiza en equipo, lo cual coincide con la información de las *gráficas 6 y 8*, en las cuales se puede observar que la mayoría de los estudiantes señalan que poseen una responsabilidad ante su equipo y reconocen que su rol en los trabajos en equipo es importante para alcanzar los objetivos del mismo.

En cuanto al liderazgo, se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que sus compañeros de equipo asumían el rol de liderazgo y los resultados fueron los siguientes:



Gráfica 14: Liderazgo

La *gráfica 14* muestra que el 56% de los estudiantes señaló que pocas veces sus compañeros de equipo asumían el rol de liderazgo, el 37% indicó que casi siempre lo hacen, el 5% respondió que sus compañeros siempre asumían ese rol y sólo el 2% de los participantes respondió que nunca sus compañeros asumen el rol de liderazgo.

En la realización de trabajos colaborativos, si bien, no existen jerarquías, en los equipos existen diferentes roles, uno de ellos es el de liderazgo, el cual conlleva la responsabilidad de orientar el trabajo para alcanzar los objetivos del equipo. Este rol, no es exclusivo de una persona y los estudiantes deben desarrollar la capacidad de asumirlo. No obstante, tal como lo muestra la *gráfica 14*, más de la mitad de los participantes indicaron que sus compañeros pocas veces asumen este rol.

Ahora bien, respecto al tema de ambientes de aprendizaje, se cuestionó a los estudiantes sobre la forma en cómo trabajaban en clase y el tipo de ambiente en el que estas se llevan a cabo para conocer cuál era el papel del docente y de los

estudiantes, así como el tipo de actividades que realizan en clase y el tipo de convivencia que se da en la misma.

Se comenzó preguntando a los participantes la frecuencia con la que sus profesores brindan espacios de participación para que ellos y sus compañeros expresen sus ideas respecto a los contenidos que se abordan en clase. Los estudiantes respondieron lo siguiente:



Gráfica 15: Espacios de participación en clase

La *gráfica 15* muestra que el 55% de los estudiantes indicó en sus clases siempre hay espacios de participación para ellos y sus compañeros, el 39% indicó que casi siempre los hay y el 6% señaló que pocas veces se brindan esos espacios.

Con esta información, se puede observar que 94% de los estudiantes coinciden que en sus clases existen espacios de participación para compartir ideas, dudas u opiniones respecto a los contenidos de la clase.

Estos espacios, son importantes para desarrollar en los estudiantes la capacidad de hablar, dialogar y de aprender conjuntamente. Al respecto Edwards y Mercer (1994)

afirman que “cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes.” (p. 15), por lo que la participación activa del estudiante en sus clases es fundamental para trabajar colaborativamente.

Por otro lado, se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que sus compañeros tenían disponibilidad para participar en sus clases y estas fueron las respuestas:



Gráfica 16: Disposición para participar en clase

De acuerdo con la *gráfica 16*, el 61% de los estudiantes respondió que pocas veces sus compañeros tienen disposición para participar en sus clases, el 28% indicó que casi siempre tienen disposición para participar en sus clases y el 11% señaló que siempre tienen esa disposición.

Aunque, de acuerdo con la *gráfica 15*, existen espacios donde los docentes permiten a los estudiantes participar activamente, la *gráfica 16* muestra que más de la mitad de los participantes indican que pocas veces sus compañeros tienen la disposición para participar en dichos espacios.

Una escasa participación en el aula impide la riqueza de aprender colaborativamente y perpetua el papel pasivo de los estudiantes en el que guardan silencio ante la voz y la participación del docente o de otros compañeros.

La existencia o la ausencia de participación por parte de los estudiantes puede responder a diversos factores, uno de ellos es el tipo de ambiente de aprendizaje en el que el estudiante se encuentra.

Es por ello que se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que sus profesores propician la participación activa de sus estudiantes. A continuación se muestran las respuestas:



Gráfica 17: Docentes que propician la participación activa de los estudiantes en clase

La *gráfica 17* muestra que el 56% de los estudiantes consideran que casi siempre sus profesores propician la participación activa de sus estudiantes, el 29% indican que sus profesores siempre la propician y el 15% consideran que pocas veces lo profesores lo hacen.

Con la información anterior se puede observar que el 85% de los participantes reconocen que sus profesores propician la participación activa de sus estudiantes, lo cual indica que la poca participación que la *gráfica 16* muestra no es provocada por el docente.

Respecto al papel del docente, se preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que sus profesores realizan retroalimentación sobre tus participaciones y las de tus compañeros.



Gráfica 18: Retroalimentación de las participantes

La *gráfica 18* indica que el 58% de los participantes respondieron que sus profesores casi siempre realizan retroalimentación a las participaciones de sus estudiantes, el 31% de los estudiantes consideran que siempre lo hacen, el 10% respondió que pocas veces los docentes realizan retroalimentación y el 1% respondió que nunca la hacen.

Recibir o no recibir una respuesta por parte de los docentes después de una participación puede afectar la frecuencia con la que los estudiantes participan o no,

y de acuerdo con la información de la *gráfica 18*, los profesores de los estudiantes que participaron en el cuestionario frecuentemente realizan retroalimentación, la cual es importante para incentivar la participación activa pero también para aprender colaborativamente.

Respecto a este aprendizaje colaborativo, se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que suelen compartir puntos de vista fuera de clase con sus compañeros sobre los temas que estudian.

Sobre esta pregunta, el cuestionario arrojó los siguientes datos:



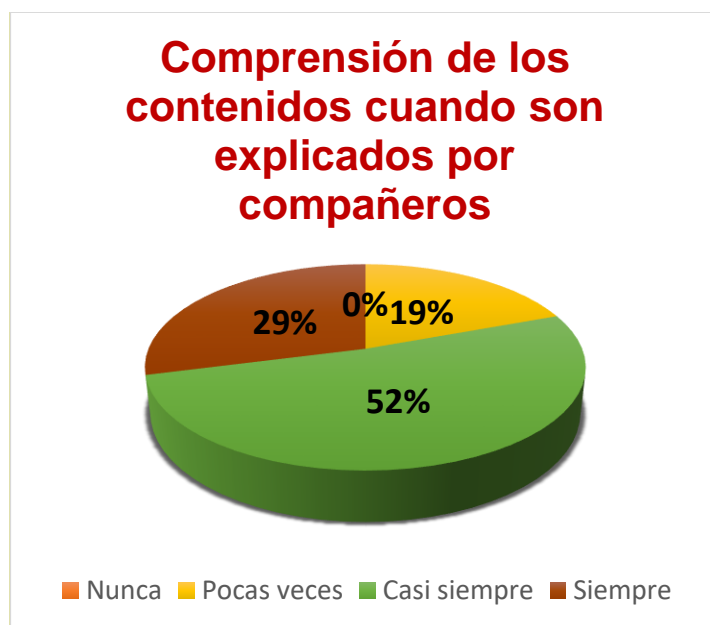
Gráfica 19: Socialización de los contenidos fuera de clase

La *gráfica 19* muestra que el 48% de los estudiantes pocas veces discuten los temas que ven en clase fuera de la misma, el 36% señalan que casi siempre lo hacen, el 11% reconoce que nunca lo hacen y el 5% afirma que siempre suele compartir puntos de vista fuera de clase con sus compañeros sobre los temas que estudian.

De acuerdo con lo abordado en el Capítulo II respecto al trabajo colaborativo, en este, son fundamentales la interacción y el intercambio de ideas y de información entre los miembros de un grupo pues esto posibilita la construcción conjunta del conocimiento.

La información obtenida al respecto muestra que aunque un porcentaje considerable de estudiantes discute y comparte puntos de vista fuera de clase con sus compañeros, la mitad de los participantes no lo realiza como una práctica común por lo que es un algo que ocurre exclusivamente en los espacios que sus profesores les otorgan en clase.

Respecto a anterior, se les preguntó a los estudiantes si cuando sus compañeros exponen sus ideas sobre algún tema en clase, les ayuda a comprender mejor los contenidos que abordan en sus asignaturas y ellos respondieron lo siguiente:



Gráfica 20: Comprensión de los contenidos cuando son explicados por compañeros

La *gráfica 20* muestra que el 52% de los estudiantes respondieron que casi siempre comprenden mejor los contenidos cuando alguno de sus compañeros los explica, el

29% señaló que siempre los comprende mejor y el 19% reconoció que pocas veces logra comprender mejor cuando sus compañeros explican los temas.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje colaborativo abordada en el Capítulo II de esta investigación cuando los estudiantes aprenden de sus iguales (compañeros) desaparecen las barreras de jerarquía lo que facilita la comprensión de los temas y por ende el aprendizaje.

Así mismo, brinda a los estudiantes menos preparados la oportunidad de aprender de los compañeros que han ya comprendido los temas que se abordan en clase. De acuerdo con Barkley, Cross y Major (2012, p. 24)

... los alumnos no muy bien preparados académicamente podrán aprender más de los compañeros mejor preparados que al contrario. Algunos dirían que los mejores estudiantes están perdiendo el tiempo, explicando cosas que ya saben. Sin embargo, son muchas las pruebas que indican que los que hacen de mentores se benefician mucho de formular y explicar sus ideas a otros.

En este sentido, tanto los estudiantes que escuchan como los que comparten se benefician de este tipo de aprendizaje.

Ahora bien en la categoría de ambientes de aprendizaje es necesario obtener información también sobre la frecuencia con la que los docentes brindan espacios y oportunidades a sus estudiantes de trabajar en pequeños grupos. Es por lo anterior que se les preguntó a los estudiantes y estos fueron los resultados que arrojó el cuestionario:



Gráfica 21: Frecuencia con la que realizan actividades en grupos pequeños en clase

La *gráfica 21* muestra que el 68% de los estudiantes señalan que sus profesores pocas veces brindan espacios y oportunidades a sus estudiantes de trabajar en pequeños grupos en clase, el 27% indicó que casi siempre las realizan y el 5% de los participantes señaló que sus docentes nunca brindan espacios y oportunidades a sus estudiantes de trabajar en pequeños grupos.

La realización de actividades en pequeños grupos en clase es una de las técnicas más comunes de aprendizaje colaborativo. La diversidad de actividades que se pueden realizar va desde la discusión de un tema hasta la realización de un producto final como puede ser un mapa, esquema, presentación, entre otras.

Este tipo de actividades pocas veces son propuestas por los profesores pues implican una mayor inversión del tiempo de clase, así mismo, es posible que la frecuencia con la que los docentes brinden espacios para trabajar en pequeños grupos en clase haya disminuido en las clases en línea, pues llevarlas a cabo puede ser complicado para los mismos o para los estudiantes al no conocer todas las posibilidades que las herramientas digitales brindan.

No obstante, se le preguntó a los estudiantes si consideran que llevar a cabo actividades en grupos pequeños permiten una mayor integración grupal, las respuestas que ellos brindaron fueron las siguientes:



Gráfica 22: Trabajo en grupos pequeños e integración grupal

La *gráfica 22* muestra que el 87% de los participantes respondió que sí consideran que las actividades en grupos pequeños permiten una mayor integración grupal, mientras que el 13% señaló que no.

De acuerdo con la literatura en aprendizaje colaborativo, el trabajo en pequeños grupos en clase posibilita a los estudiantes un encuentro cara a cara que les permite tener un acercamiento a sus compañeros y desarrollar habilidades de comunicación y consenso (Huerta y Montero, 2001).

No obstante, para lograr una mayor integración grupal e incentivar la participación, es importante que los estudiantes perciban que se encuentran estudiando en un ambiente de aprendizaje adecuado. Es por ello que se les preguntó a los informantes si se sentían cómodos al compartir ideas o dudas en tus clases y estas fueron sus respuestas:



Gráfica 23: Comodidad para participar y comunicar ideas en clase

La *gráfica 23* muestra que el 45% de los estudiantes casi siempre se siente cómodo compartiendo ideas o dudas en tus clases, el 39% reconoció que pocas veces se siente cómodo, el 14% indicó que siempre se siente cómodo compartiendo ideas o dudas en tus clases y el 2% reconoció que nunca se siente así.

Aunque más de la mitad de los participantes manifestaron comodidad al participar y comunicar sus ideas en clase, un porcentaje importante señaló que no se siente de esa manera por lo que es importante crear ambientes de aprendizaje que propicien dicha participación.

Pueden existir diversos factores por los cuales los estudiantes manifiesten incomodidad para participar, uno de ellos puede ser el ambiente del grupo, es por ello que se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que los compañeros

escuchan y respetan los puntos de vista y opiniones que se exponen en clase y estas fueron las respuestas:



Gráfica 24: Respeto a las opiniones y aportaciones de los compañeros

La *gráfica 24* muestra que el 53% de los participantes afirman que sus compañeros siempre muestran respeto por las participaciones, el 44% señala que casi siempre lo muestran y el 3% indicó que pocas veces muestran respeto.

El respeto por las opiniones y aportaciones de los compañeros por parte de sus compañeros propicia un clima favorable para participar en clase y para trabajar colaborativamente.

Al respecto, se les preguntó a los estudiantes si cuando realizan actividades o proyectos grupales existen espacios para el diálogo y la exposición de ideas de sus integrantes. Las respuestas de los informantes fueron las siguientes:



Gráfica 25: Espacios de diálogo en los trabajos grupales

La *gráfica 25* muestra que el 48% de los estudiantes consideran que casi siempre cuando realizan actividades o proyectos grupales existen espacios para el diálogo y la exposición de ideas de sus integrantes, el 37% señalan que los hay y el 15% reconocen que pocas veces existen esos espacios.

Como ya fue mencionado, el diálogo y la comunicación son elementos fundamentales del trabajo colaborativo, por lo que es elemental que cuando se realizan actividades o proyectos grupales existan espacios que permitan a los estudiantes dialogar y llegar a acuerdos juntos, cuando estos espacios no existen, puede ocurrir que no todos los integrantes del equipo participen en la realización del trabajo o actividad o que algunos estudiantes impongan sus ideas y preferencias por encima de las de los demás compañeros.

Como muestra la *gráfica 25*, la mayoría de estudiantes afirman que cuando trabajan en equipo existen espacios para dialogar y compartir puntos de vista. No obstante, se les preguntó a los estudiantes si de manera individual ellos tenían disposición

para hablar con los miembros de tu equipo y comunicar tus ideas y estas fueron sus respuestas:



Gráfica 26: Disposición para comunicar ideas con sus compañeros de equipo

La *gráfica 26* muestra que el 48% de los estudiantes respondió que casi siempre tenían disposición para hablar con los miembros de su equipo y comunicar sus ideas, el 45% respondió que siempre la tienen y sólo el 7% de los participantes reconoció que pocas veces tienen esa disposición.

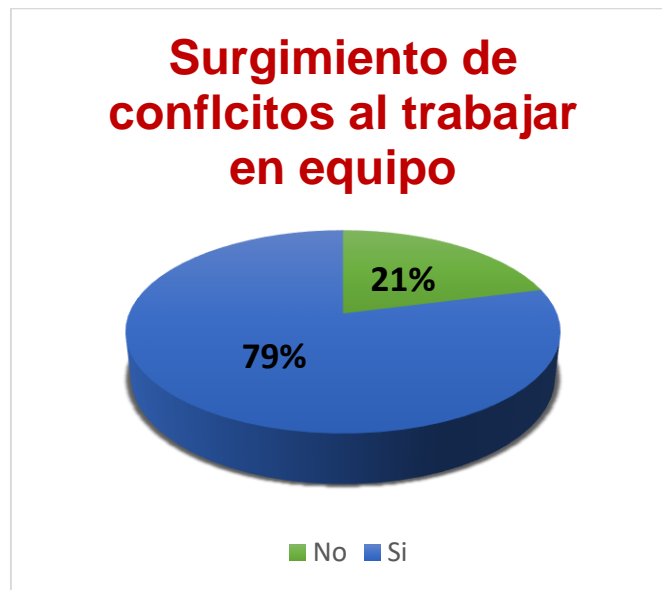
Si bien la comunicación de ideas y el diálogo son elementos fundamentales del trabajo colaborativo, el que haya una comunicación entre los compañeros es señal también de que los estudiantes pueden relacionarse adecuadamente con las personas que los rodean y con quienes tienen que trabajar.

Lo anterior, es señal de una adecuada inteligencia interpersonal la cual forma parte de las competencias emocionales que Bisquerra (2003) propone desarrollar desde la Educación Emocional.

Con relación a la Educación emocional y las competencias emocionales como son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la

inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar, se preguntó a los estudiantes sobre sus habilidades de comunicación, la resolución de conflictos en los equipos, la tolerancia, expresión de emociones y las habilidades sociales.

Por lo anterior, se les preguntó a los estudiantes si alguna vez habían tenido un conflicto con un equipo en la universidad y esto fue lo que respondieron:



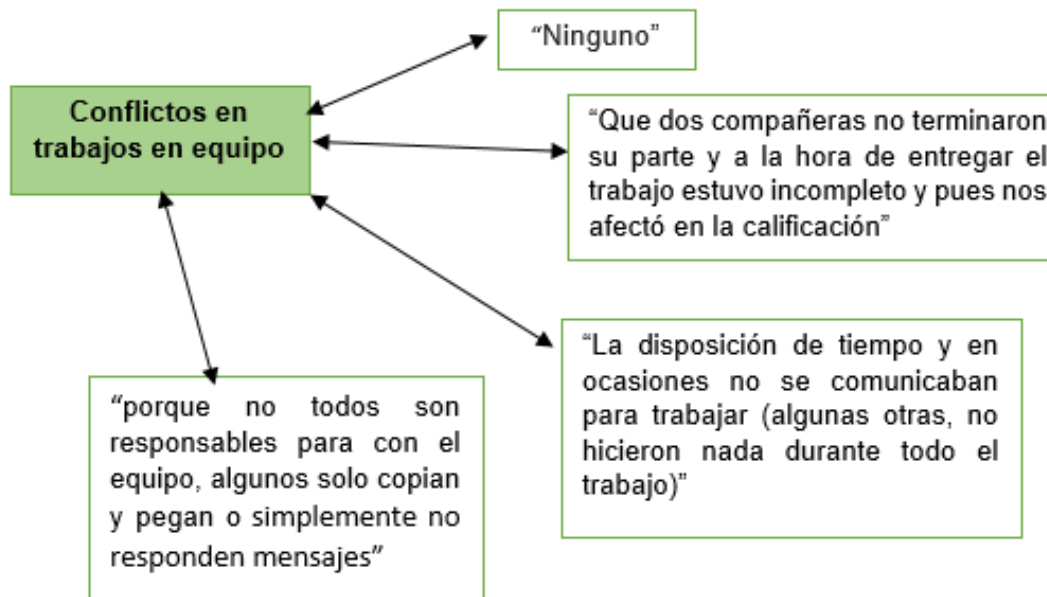
Gráfica 27: Surgimiento de conflictos al trabajar en equipo

La *gráfica 27* muestra que el 79% de los estudiantes reconocieron que han tenido algún conflicto cuando han trabajado en equipo y el 21% afirma que no han tenido conflictos.

La diversidad de ideas, opiniones y personalidades ciertamente enriquecen los trabajos y permiten a los miembros de un equipo aprender unos de otros. No obstante, esa misma diversidad también puede generar conflictos, por lo que trabajar con otras personas puede generar conflictos tal como se observa en la *gráfica 27*, la cual muestra que la mayoría de los estudiantes han tenido algún conflicto cuando han trabajado en equipo en la universidad.

Para conocer de forma más específica el tipo de conflictos que los estudiantes han sufrido al trabajar en equipo, se les preguntó a los informantes cuál conflicto tuvieron y estas fueron algunas de las respuestas:

Código: Conflictos en trabajos en equipo



Como la pregunta fue abierta, las respuestas que los estudiantes brindaron se clasificaron en los motivos por los cuales tuvieron un conflicto y estos motivos fueron: **Falta de compromiso y responsabilidad por parte de los compañeros, Falta de habilidad de los compañeros para trabajar en equipo, Falta de tiempo y comunicación**, y por último, las respuestas de los estudiantes que no tuvieron ningún conflicto.

Respecto al primer motivo, **Falta de compromiso y responsabilidad por parte de los compañeros**, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Falta de compromiso y responsabilidad por parte de los compañeros

“El no querer hacer bien las cosas, en 4to semestre se nos dejó hacer un ensayo el cual podría participar para un concurso ya que solo éramos 3, una de ellas solo hizo copiar y pegar información y cuando leímos su parte e investigamos sus textos que hizo y nos dimos cuenta que solo copio y peor eso nos hizo atrasarnos mucho más con la entrega del trabajo ya que se tuvo que volver hacer su parte y luego la de nosotras para que el ensayo estuviera bien. Lo peor es que se dio un espacio a la chica para que nos dijera la verdad y siempre nos dijo que lo hizo con sus propias palabras, aparte de toda mentirosa y se lo dijimos en su cara que tenía que cambiar. Ya que no estamos para hacer ese tipo de cosas.”

“Íbamos a realizar un trabajo después de ver una película, acordamos fecha y hora, una compañera se retrasó por 1 hora, pasamos la sesión de trabajo a otro horario, se molestó, por qué una compañera iba a salir a comer, ya que dijo que primero era el trabajo, aparte de que llegó tarde ya no quiso volver a hacer el trabajo en equipo, y ella terminó por dividir el trabajo y unirlo todo.”

“No ha sido personalmente conmigo, pero si con otras compañeras, la mayoría de veces por irresponsabilidad, por ejemplo al no entregar su parte, faltar el día de exposición, no contestar o conectarse para acordar la forma de trabajo, etc.”

“Justamente el que no tienen la disposición o no les gusta realizar las actividades que les tocan y se vuelve un conflicto porque no terminan haciendo nada y los demás tenemos que realizar su parte y ellos se llevan la calificación”

“Ya que soy una persona que le gusta tener las cosas(trabajos) desde dos o tres días antes terminadas y hay compañeros que lo hacen solo poco horas antes y en esa parte me causa conflicto con ellos.”

Un compañero “No colaboro en el trabajo, ponía muchos pretextos, se le daban opciones para poder trabajar, pero al final solo se comunicó para mandar su nombre completo en whatsapp.”

“No ponen atención y no hacen su parte del trabajo, o simplemente no les importa y termino haciendo sus partes para que no me afecte en calificación”

“Que dos compañeras no terminaron su parte y a la hora de entregar el trabajo estuvo incompleto y pues nos afectó en la calificación”

“Por la falta de responsabilidad, hay problemas porque no entregan a tiempo lo acordado o quieren que alguno del equipo haga todo”

“Una chica nunca trabajaba y quería que le pusieran la misma calificación que a las demás, cuando ella no había hecho nada.”

“porque no todos son responsables para con el equipo, algunos solo copian y pegan o simplemente no responden mensajes”

“Que no se conecten a las reuniones para hacer el trabajo o que no entreguen lo que les tocó a tiempo.”

“Que quizás no todos colaboran de la mejor forma o en algunos casos definitivamente no lo hacen.”

“Una vez tuve un problema con una integrante, que ya no quería elaborar y aportar al equipo”

“He tenido discrepancias, cuando algún miembro del equipo no aporta o no participa.”

“Mala organización, que algunos compañeros no son responsables o no participan”

“Que no tomen la responsabilidad de lo que conlleva el trabajo en equipo.”

“Al dividir los temas, no realizan lo que les corresponde”

“Falta de responsabilidad por algún integrante”

“La nula responsabilidad de los integrantes”

Tabla de respuestas 8: Falta de compromiso y responsabilidad por parte de los compañeros

De acuerdo con las respuestas que se muestran en la *tabla 8* la mayoría de conflictos que surgen en los trabajos en equipo son provocados por la irresponsabilidad de alguno de los miembros del equipo, por la mala organización del trabajo y porque uno o más miembros del equipo trabajan de forma inadecuada y poco comprometida, afectando la actividad o el producto del equipo.

Sobre la falta de responsabilidad un estudiante escribió lo siguiente:

Por la falta de responsabilidad, hay problemas porque no entregan a tiempo lo acordado o quieren que alguno del equipo haga todo

En la respuesta anterior el estudiante señala que la falta de responsabilidad de sus compañeros de equipo se evidencia cuando no entregan las cosas en el tiempo que fue establecido o cuando algún miembro del equipo espera que el resto trabaje. En relación a lo anterior un estudiante expresó en el cuestionario lo siguiente:

porque no todos son responsables para con el equipo, algunos solo copian y pegan o simplemente no responden mensajes.

La falta de responsabilidad de algunos estudiantes con su equipo y el trabajo que realizan no sólo se evidencia en no respetar los tiempos establecidos por el equipo o el docente, sino también en la nula comunicación que establecen con su equipo, al respecto un estudiante escribió lo siguiente:

No ha sido personalmente conmigo, pero si con otras compañeras, la mayoría de veces por irresponsabilidad, por ejemplo al no entregar su parte, faltar el día de exposición, no contestar o conectarse para acordar la forma de trabajo, etc.

Asimismo, otros de los motivos por los cuales la irresponsabilidad y falta de compromiso genera conflictos es porque afecta la organización y la planificación del trabajo. Al respecto un estudiante mencionó lo siguiente:

Mala organización, que algunos compañeros no son responsables o no participan

La falta de organización que afecta la organización del equipo se puede manifestar de diversas formas, una de ellas es la impuntualidad por parte de

alguno de los miembros del equipo. Al respecto otro estudiante escribió lo siguiente:

Íbamos a realizar un trabajo después de ver una película, acordamos fecha y hora, una compañera se retrasó por 1 hora, pasamos la sesión de trabajo a otro horario, se molestó, por qué una compañera iba a salir a comer, ya que dijo que primero era el trabajo, aparte de que llegó tarde ya no quiso volver a hacer el trabajo en equipo, y ella terminó por dividir el trabajo y unirlo todo.

Como la respuesta anterior permite ver la falta de responsabilidad puede desencadenar conflictos tales como discusiones y molestia que impiden llevar a cabo el trabajo en equipo e imposibilitan trabajar colaborativamente.

Respecto a la forma inadecuada y poco comprometida de trabajar de algunos estudiantes generando conflictos, un estudiante expresó lo siguiente en el cuestionario:

El no querer hacer bien las cosas, en 4to semestre se nos dejó hacer un ensayo el cual podría participar para un concurso ya que solo éramos 3, una de ellas solo hizo copiar y pegar información y cuando leímos su parte e investigamos sus textos que hizo y nos dimos cuenta que solo copio y peor eso nos hizo atrasarnos mucho más con la entrega del trabajo ya que se tuvo que volver hacer su parte y luego la de nosotras para que el ensayo estuviera bien. Lo peor es que se dio un espacio a la chica para que nos digiera la verdad y siempre nos dijo que lo hizo con sus propias palabras, aparte de toda mentirosa y se lo dijimos en su cara que tenía que cambiar. Ya que no estamos para hacer ese tipo de cosas.

Cuando un miembro del equipo no trabaja con el mismo compromiso y dedicación que el resto de los integrantes puede generar conflictos y peleas, las cuales pueden afectar directamente el resultado final del trabajo o afectar las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo.

La falta de compromiso también puede generar conflictos derivados de un desequilibrio en la carga de trabajo, al respecto un estudiante escribió lo siguiente:

Justamente el que no tienen la disposición o no les gusta realizar las actividades que les tocan y se vuelve un conflicto porque no terminan haciendo nada y los demás tenemos que realizar su parte y ellos se llevan la calificación.

Además de señalar la injusta carga de trabajo, las respuestas que los estudiantes brindaron permiten observar que, en su mayoría, no trabajan colaborativamente sino que realizan trabajos en equipo pero llevados a cabo individualmente pues dividen las partes del trabajo y posteriormente las unen, por tal motivo mencionan que algunos de sus compañeros “no cumplen con su parte” del trabajo.

Ahora bien, el segundo motivo por el cual los estudiantes mencionan que han tenido algún conflicto es por **Falta de habilidad de sus compañeros para trabajar en equipo.**

Las respuestas que los estudiantes dieron al respecto fueron las siguientes:

Falta de habilidad de los compañeros para trabajar en equipo

“En primer semestre hice equipo con una compañera para realizar una exposición en introducción a la pedagogía. Al principio todo estaba bien, decidimos investigar por nuestra cuenta y reunirnos después, pero al otro día ella llegó con la exposición hecha, con información incorrecta y solo llegó a reclamarme que ella había hecho todo y que yo no, después solo me dio una hoja con información que tenía que leer en la exposición. Obviamente no lo hice, llevé mi propia información para no tener que leer algo incorrecto.”

“Mi compañera de equipo desapareció sin darme ninguna explicación y terminé haciendo el trabajo sola. En otra ocasión mi compañera más que líder, era autoritaria y no tomaba en cuenta o minimizaba las aportaciones de los y las demás.”

“Tenía una compañera que se salía de las reuniones cada que algo no le parecía en lugar de exponer su inconformidad, amenazaba con no presentarse a las exposiciones, también con otra compañera que nunca tenía tiempo para reunirse.”

“Una compañera se portó muy grosera y exigente, para que al final no ayudara en la elaboración del trabajo. El problema es que se molestan y todo lo toman personal. Por esa razón no les hacemos ver sus errores”

“Cuando la chica que lideraba el equipo vio que no estaban poniendo atención los chicos, del estrés se empezó a desquitar con el equipo y tratándonos muy mal; no quise volver a trabajar con ella.”

“Que me excluyeron de este, y al momento de la exposición se enamoraron de que yo dominaba mejor el tema que ellas.”

“Una compañera no sabía seguir indicaciones ni proponer nada, fue cansado trabajar con esa persona y hubo bronca”

“Me sacaron del equipo y se quedaron con toda la información que había recopilado”

“No logramos ponernos de acuerdo al haber varias propuestas por cada integrante.”

“Hay compañeros que no quieren trabajar en grupo y no tienen disposición”

“Choque de ideas, pero nada grave. Siempre intento llegar a un acuerdo”

“Que no se comprometen y siempre tienen excusas para no participar.”

“Que no estaba de acuerdo con lo que decía pero era muy autoritaria”

“la poca participación de un miembro”

“Que no quieren trabajar bien”

“Falta de organización”

“No hay participación”

“Falta de empatía.”

Tabla de respuestas 9: Falta de habilidad de los compañeros para trabajar en equipo

Las respuestas que están dentro la *tabla 9* exponen conflictos que se derivaron por la falta de inteligencia interpersonal, habilidades sociales, habilidades para solucionar conflictos y por ende, para trabajar con otros.

Uno de los conflictos que más señalaron los estudiantes se relacionan a reacciones negativas o agresivas por parte de algún integrante de su equipo. Al respecto, un estudiante compartió la siguiente experiencia en el cuestionario:

Tenía una compañera que se salía de las reuniones cada que algo no le parecía en lugar de exponer su inconformidad, amenazaba con no presentarse a las exposiciones, también con otra compañera que nunca tenía tiempo para reunirse.

La respuesta anterior muestra que la compañera del informante carecía de la capacidad para expresar sus emociones y su infirmitad y dicha incapacidad generaba conflictos en el equipo.

Otro ejemplo de actitud agresiva es el que otro de los informantes compartió, el escribió lo siguiente:

Una compañera se portó muy grosera y exigente, para que al final no ayudara en la elaboración del trabajo. El problema es que se molestan y todo lo toman personal. Por esa razón no les hacemos ver sus errores.

Por otro lado, la falta de compromiso de los estudiantes sumada a la falta de competencias emocionales, pueden generar conflictos y frustración, un ejemplo de lo anterior lo compartió un estudiante en el cuestionario, el compartió lo siguiente:

Cuando la chica que lideraba el equipo vio que no estaban poniendo atención los chicos, del estrés se empezó a desquitar con el equipo y tratándonos muy mal; no quise volver a trabajar con ella.

La experiencia que el informante comparte evidencia que en el nivel universitario existen estudiantes que no sólo no cuentan con habilidades para trabajar con otros sino que además, hay estudiantes que carecen de regulación emocional, por lo tanto, no tienen habilidades de afrontamiento en situaciones conflictivas.

Los conflictos generados por la falta de habilidad de los compañeros para trabajar en equipo también se manifiestan con agresividad pasiva: ignorando y excluyendo. Al respecto, un estudiante escribió lo siguiente:

Me sacaron del equipo y se quedaron con toda la información que había recopilado.

Otro ejemplo de lo anterior es el que escribió otro de los informantes:

Que me excluyeron de este, y al momento de la exposición se enamoraron que yo dominaba mejor el tema que ellas.

La falta de habilidades comunicativas de los integrantes de un equipo, la falta de disposición de alguno de sus miembros y la agresión son componentes que generan diversos conflictos y dificultan el desarrollo del trabajo colaborativo. Al respecto uno de los estudiantes escribió lo siguiente:

Mi compañera de equipo desapareció sin darme ninguna explicación y terminé haciendo el trabajo solo. En otra ocasión mi compañera más que líder, era autoritaria y no tomaba en cuenta o minimizaba las aportaciones de los y las demás.

Ahora bien, la última categoría de las respuestas de los conflictos está dedicada a las respuestas negativas que los estudiantes brindaron, es decir, aquellas en las que no hubo un conflicto.

A continuación se muestran las respuestas:

Sin conflictos
“NO he tenido conflicto, tal vez no he coincidido por completo con todos los integrantes o he pensado en que hay una forma mejor de realizar el trabajo pero procuro no imponerme, solo aportar y permitir que el equipó decida.”
“Ninguno”
“Ninguno”
“Ninguno”
“Ninguno”
“Ninguno”
“Ninguno, a veces que el retraso para entregar el trabajo.”
“Nunca he tenido problemas”
“Ninguno... creo yo”
“Ninguna”
“No he tenido”
“...”

Tabla de respuestas 10: Sin conflictos

Como se muestra en la *tabla 10*, las respuestas abiertas de los estudiantes que respondieron que no habían tenido ningún conflicto al trabajar en equipo en la universidad son bastante breves, no obstante uno de los informantes escribió lo siguiente:

NO he tenido conflicto, tal vez no he coincidido por completo con todos los integrantes o he pensado en que hay una forma mejor de realizar el trabajo pero procuro no imponerme, solo aportar y permitir que el equipo decida.

La respuesta anterior es un ejemplo de que, aunque surjan desacuerdos en los equipos, con la respuesta adecuada los conflictos pueden evitarse y en caso de surgir, no afectarán el desarrollo del trabajo ni las relaciones entre los integrantes del equipo.

Así mismo, aprender a ceder para que las ideas y aportaciones sean escuchadas y tomadas cuenta son ejemplos de consenso, el cual, es un elemento fundamental del trabajo colaborativo.

Ahora bien, algunos conflictos tal y como lo señalaron algunos estudiantes se derivan de la falta de compromiso, responsabilidad y disposición de uno o más miembros del equipo.

Es por lo anterior que se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que comunica a los miembros de su equipo cuando han sido los responsables de originar un determinado problema y si intenta encontrar una solución al mismo.

Las respuestas fueron las siguientes:



Gráfica 27: Comunicar errores a un compañero de equipo

De acuerdo con los datos de la *gráfica 27*, el 39% de los estudiantes afirman que casi siempre comunican a los miembros de su equipo cuando han sido los responsables de originar un determinado problema, el 29% señalan que siempre lo hacen, el 29% afirma que pocas veces lo comunica y el 3% reconoce que nunca lo hace.

La información anterior muestra que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a comunicar a los miembros de su equipo si han cometido una falla o generado un problema, lo anterior es importante para que los integrantes del equipo no pierdan comunicación y para que el equipo logre solucionar el problema en colaboración sin afectar a ningún miembro del mismo.

Para poder recibir críticas, resolver conflictos, llegar a acuerdos y trabajar con personas es necesario contar con tolerancia a las diferencias, es por ello que se le preguntó a los estudiantes con qué frecuencia escuchan a sus compañeros y respetan su punto de vista y la forma trabajar cuando lo están haciendo en equipo.

Los resultados de la pregunta anterior fueron los siguientes:



Gráfica 28: Tolerancia y respeto

La *gráfica 28* muestra que el 58% de los estudiantes siempre respetan los puntos de vista y la forma de trabajar de sus compañeros de equipo, el 37% afirman que casi siempre lo hacen y el 5% reconocen que pocas veces lo hacen.

El respeto y la tolerancia a las opiniones, formas de trabajo y particularidades de los miembros de un equipo es fundamental para trabajar colaborativamente y la mayoría de los estudiantes que participaron en el cuestionario consideran que cuentan con estas características.

Pero además del respeto y tolerancia, otro aspecto fundamental al trabajar con otros es la capacidad de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los miembros de su equipo. Por tal motivo se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que lo hacían y estas fueron sus respuestas:



Gráfica 29: Identificar fortalezas de los miembros del equipo

La *gráfica 29* muestra que el 48% de los estudiantes consideran que casi siempre son capaces de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los integrantes del equipo, el 26% afirman que pocas veces lo hacen, el 24% considera que siempre tienen esa capacidad y el 2% reconoce que nunca la tienen.

En el Capítulo III de la presente investigación se abordó el tema de las competencias emocionales, una de esas competencias son las *Habilidades de vida y bienestar*, dentro de estas habilidades se encuentra la habilidad para Identificar problemas situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos, esta habilidad no se limita a situaciones concretas sino que puede aplicarse a la habilidad de reconocer en las fortalezas de personas e identificar la forma en que estas pueden mejorar.

De acuerdo con la información de la *gráfica 29* la mayoría de los participantes cuentan con esta habilidad. No obstante, los estudiantes también deben desarrollar la competencia social para ser capaces de comunicar a otros sus áreas de oportunidad sin generar un conflicto o fricción.

En relación con la competencia social o inteligencia interpersonal, también se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que están dispuestos a ayudar a un compañero de su equipo en caso de identificar que algo se le dificulta o tiene algún problema.

Las respuestas que los estudiantes proporcionaron fueron las siguientes:



Gráfica 30: Disposición para ayudar a los miembros del equipo

La *gráfica 30* muestra que el 72% de los estudiantes siempre tienen disposición para ayudar a algún compañero de equipo, el 26% respondieron que casi siempre la tienen y el 2% de los informantes reconoció que nunca tienen disposición para hacerlo.

Ofrecer ayuda y recibirla forma parte de la competencia social y la autonomía personal. Estas acciones, son necesarias al trabajar con otras personas pues implica el reconocimiento de que el trabajo que se realiza no es individual sino que es una labor compartida y requiere del compromiso de todos los miembros que integran el equipo. Así mismo, ayudar a un miembro del equipo es una muestra de empatía hacia el otro y es también un elemento de inteligencia interpersonal.

De acuerdo con la información de la *gráfica 30* el 98% de los estudiantes están dispuestos a ayudar a los miembros de su equipo si se les presenta una dificultad, no obstante, las respuestas de la *tabla 8* muestran que una práctica común en la realización de trabajos en equipos es la de dividir las partes del mismo y posteriormente integrarlas lo que dificulta que los estudiantes manifiesten alguna dificultad al realizar el trabajo.

Ahora bien, otro elemento de la competencia social y de las habilidades para la vida es, que la persona aprenda a convivir con personas que no conoce y sea capaz de afrontar situaciones que lo sacan de su zona de confort. Es por lo anterior que se le preguntó a los estudiantes si tenían dificultad para trabajar en equipo con personas que no conocían y estas fueron sus respuestas:



Gráfica 31: Dificultad para trabajar con personas que no conocen

La *gráfica 31* muestra que el 60% de los estudiantes pocas veces presenta dificultad para trabajar con personas que no conoce, el 18% afirma que nunca la tienen, el 13% consideran que casi siempre presentan dificultad y el 9% reconocen que siempre la tienen.

Como se puede observar en la *gráfica 31*, la mayoría de estudiantes presenta dificultad para trabajar con personas que no conoce. Lo anterior dificulta el trabajar con otros compañeros pues limita las posibilidades de conocer diversas formas de pensar y trabajar.

Además, la dificultad de los estudiantes para trabajar con personas que no conoce puede ser una fuente de conflicto pues en ocasiones los docentes asignan los equipos de trabajo y es posible que los estudiantes trabajen con compañeros que no conocen o con los que no se relacionan.

Por otra parte, la regulación emocional es una competencia emocional que también es importante en el desarrollo del trabajo colaborativo, es por ello que se les preguntó a los estudiantes si en caso de ser necesario, tenían la capacidad de expresar de manera precisa sus ideas y emociones ante su equipo, las respuestas que el cuestionario arrojó fueron las siguientes:



Gráfica 32: Expresar y comunicar emociones a los miembros del equipo

De acuerdo con la *gráfica 32* el 49% de los estudiantes casi siempre sabe expresar y comunicar emociones a los miembros del equipo, el 29% respondió que siempre

lo hace, el 19% de los participantes respondió que pocas veces lo logra y el 3% señaló que nunca puede hacerlo.

Como muestra la *gráfica 32*, la mayoría de los estudiantes se considera capaz de expresar de manera precisa sus ideas y emociones ante su equipo. No obstante, en la *tabla 9*, algunos estudiantes señalan que la respuesta agresiva o autoritaria de alguno de sus compañeros ha suscitado conflictos en los trabajos en equipo, dicha agresividad es una muestra la falta de capacidad para expresar enfado o frustración.

Ahora bien, la última pregunta del cuestionario se enfocó nuevamente en la competencia social o inteligencia interpersonal, uno de los elementos de dicha competencia es la capacidad de escuchar a otros y seguir acuerdos.

Por lo anterior, se les preguntó a los estudiantes la frecuencia con la que respetan los acuerdos de sus equipos y estas fueron las respuestas:



Gráfica 33: Respeto de los acuerdos del equipo

La *gráfica 33* muestra que el 71% de los estudiantes afirman que siempre respetan los acuerdos que el equipo establece, el 27% señala que casi siempre los respeta y el 2% reconoce que pocas veces respeta dichos acuerdos.

La mayoría de los estudiantes que participaron respondiendo el cuestionario consideran que son capaces de escuchar y respetar los acuerdos que establecen con sus equipos.

Sin embargo, algunas de las respuestas de las *tablas 8 y 9* señalan que hay estudiantes que no entregan su trabajo a tiempo, no escuchan instrucciones o entregan trabajos que no cumplen con los requisitos establecidos por lo que es importante desarrollar la capacidad de escuchar y respetar los acuerdos que establecen los equipos o los docentes y también la habilidad de los estudiantes de afrontar la dificultad de trabajar con personas que no respetan acuerdos.

Hasta este momento se acaba presentar el análisis de la investigación de campo, lo cual esta información permitió construir una estrategia de intervención pedagógica, misma que se encuentra en el siguiente capítulo.

Capítulo V

Taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo”

En el presente capítulo se muestra el diseño de un taller que responde a la problemática abordada durante la investigación, es decir, a la mejora del trabajo colaborativo mediante la educación emocional.

El capítulo se encuentra conformado por cinco apartados, en el primero de ellos se encuentra la justificación del taller así como los objetivos generales y particulares del mismo.

En el segundo apartado se expone el sustento pedagógico del taller y su metodología y en el siguiente apartado se describe el perfil y las características de los sujetos a los que va dirigido.

Posteriormente se presente la estructura del taller y finalmente, se muestra su desarrollo.

5.1 Justificación y objetivos

En el capítulo tercero de esta investigación se ha señalado la importancia del aprendizaje colaborativo y el logro del trabajo colaborativo en el nivel superior. La importancia de este radica principalmente en:

5. Su impacto en el cambio de rol del estudiante
6. Su impacto en el aprendizaje
7. Su impacto en las relaciones sociales
8. Dar respuesta a la necesidad de la colaboración en la era digital

Respecto al impacto del trabajo colaborativo en el cambio de rol del estudiante, el aprender y trabajar colaborativamente supone una mayor autonomía por parte del estudiantes respecto a la figura del docente. El docente guía y diseña las actividades de aprendizaje del estudiante, pero es el estudiante quien debe asumir el rol de responsable de su formación por lo que es indispensable su participación y compromiso.

Por otro lado, el impacto del trabajo colaborativo en el aprendizaje radica en que, permite el aprendizaje de contenidos complejos, incrementa la creatividad y propicia el desarrollo del pensamiento crítico.

Además de lo anterior, el trabajo colaborativo tiene un impacto directo en la mejora de las relaciones sociales pues la cooperación y la colaboración en la educación superior propician la integración y el sentido de pertenencia del estudiante a la universidad; y permite a su vez, el desarrollo de estrategias de aprendizaje conjunto lo que mejora las relaciones como resultado de la interacción.

Por último, el trabajo colaborativo en el nivel superior en la época actual es una necesidad que responde a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, incorporación que requiere del uso de nuevas metodologías de enseñanza, siendo una de ellas el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías.

Además de los cuatro puntos mencionados, diferentes investigadores educativos como Hilton y Pellegrino (2011), Reimers y Chung (2016) e instituciones como Harvard (2018) han señalado que la capacidad de las personas para trabajar colaborativamente es una necesidad para el presente siglo tanto en el ámbito académico, como laboral y social.

No obstante, trabajar con otras personas y lograr un aprendizaje colaborativo no es una labor sencilla pues requiere de elementos como la comunicación, la interacción,

la cooperación, la participación, el logro del conceso, la responsabilidad individual y la responsabilidad grupal.

El estudio de campo realizado para esta investigación arrojó datos que permitieron observar algunos de los factores que obstaculizan el logro del trabajo colaborativo, algunos de esos factores son:

- La falta de compromiso y de responsabilidad por parte de algunos estudiantes
- La carencia de habilidades para trabajar con otras personas por parte de algunos estudiantes
- El concepto individualista y fragmentado que la mayoría de los estudiantes posee sobre el trabajo en equipo
- La ausencia de actividades en pequeños grupos en clase que puedan propiciar la integración grupal

Los estudiantes del nivel superior se enfrentan a diversas situaciones al trabajar en equipo con sus compañeros, algunas de esas situaciones son favorables para el aprendizaje y el desarrollo de algún trabajo o proyecto en específico, pero otras, de acuerdo con la investigación realizada, pueden ser situaciones conflictivas producidas por la irresponsabilidad de algún compañero o por actitudes poco adecuadas por parte de alguno de los miembros del equipo, las cuales incluso, pueden catalogarse como agresiones.

Dichas situaciones conflictivas involucran un componente emocional tanto de quien las ejerce como de quien las recibe, las emociones que pueden presentarse en ese tipo de situaciones son: desesperación, enojo, indignación, disgusto, entre otras. Además, el trabajar con otras personas puede llevar a personas que son tímidas y poco hábiles socialmente a experimentar emociones de miedo y de vergüenza que pueden inhibir su injerencia y participación en sus equipos.

Es por ello que el resultado de la presente investigación conlleva el diseño de un taller titulado “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo” el cual es abordado desde la Educación Emocional. El taller está conformado por 3 unidades y posee un total de 10 sesiones con 2 horas de duración por sesión.

Este taller, posee componentes teórico-prácticos que se abordan desde dos perspectivas, desde la:

1. Pedagogía: Conocer el concepto de aprendizaje colaborativo y trabajo colaborativo
2. Orientación Educativa: Conocimiento de sí mismo y Educación Emocional

Se parte de la idea de que la Orientación Educativa mediante la propuesta de educación emocional puede ayudar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, sus fortalezas y debilidades y también a desarrollar competencias que le permitan trabajar con otros de manera armónica y en caso de presentarse situaciones conflictivas, los estudiantes tengan recursos emocionales para resolver dichas situaciones.

Además del componente emocional, en el taller se considera la importancia de abordar teóricamente el trabajo colaborativo para que los estudiantes identifiquen sus características y las diferencias que este posee con el concepto de trabajo en equipo que ellos han interiorizado.

Objetivo General

Que el estudiante logre:

Comprender la importancia de trabajar colaborativamente y de desarrollar competencias emocionales que le permitan llevar a cabo trabajos colaborativos con ayuda de los recursos que la educación emocional brinda.

Objetivos específicos

Al término del taller el estudiante:

- Comprenderá el concepto de aprendizaje colaborativo y sus características
- Ubicará las diferencias entre el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo
- Identificará los elementos pedagógicos y emocionales que son necesarios para llevar a cabo trabajos colaborativos
- Reflexionará sobre la necesidad de llevar a cabo acciones responsables y de forma comprometida como estudiante, al realizar trabajos conjuntos.
- Utilizará recursos de la educación emocional para conducirse de forma más adecuada en el proceso de realización de trabajos/proyectos en equipo.

5.2. Sustento Pedagógico y metodología

El enfoque pedagógico en cual se basa este taller es en el constructivismo, el cual, de acuerdo con Carretero (1993), no es “un término unívoco. Por el contrario, creemos que puede hablarse de varios tipos de constructivismo.” (p. 20).

Así por ejemplo, este enfoque se encuentra conformado por diversas teorías, algunas de estas son:

- El enfoque psicogenético (Jean Piaget)
- La teoría del aprendizaje significativo (David Ausubel)
- La psicología sociocultural (Lev Vigotsky)
- La teoría los esquemas (Frederic Bartlett)
- La teoría del aprendizaje (Jerome Bruner)
- La teoría del aprendizaje experiencial (John Dewey)

En cuanto a la definición de constructivismo, este, ha sido definido de diversas formas, por ejemplo, Carretero (1993) lo define como una concepción epistemológica cuya idea principal es que

el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (p 21).

Otros autores, señalan que el constructivismo es una “perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Bruning et al., 2004 citados en Schunk, 2012, p. 229).

Ortiz (2012), define al constructivismo como una teoría y un método de enseñanza cuya epistemología es la “base orientadora de la metodología de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros” (p. 95).

Para este trabajo consideramos al constructivismo como una perspectiva psicológica y epistemológica que aborda la naturaleza del aprendizaje, es decir, explica cómo los seres humanos aprenden.

Las autoras Carranza, Casas, y Díaz (2012) consideran que el constructivismo es el “paradigma dominante de la pedagogía actual, (que) nos enseña que los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos en el aula, están influenciados por las acciones que los maestros” (p.14), es decir, es un proceso que es influido por las interacciones del individuo con el medio y con otros individuos.

En cuanto la idea de conocimiento, desde esta perspectiva se considera que este es una construcción del ser humano, por lo que cada persona percibe la realidad, la

organiza y le da sentido en forma de constructos esquemas que le permiten dar entender y darle unicidad a la realidad (Ortiz, 2015).

Al respecto, Carranza, Casas, y Díaz (2012) señalan que el conocimiento, de acuerdo con el constructivismo es “el resultado de la actividad del sujeto, en los diversos planos de su vida mental y social.” (p.14).

Esta premisa sobre el conocimiento tiene en consecuencia implicaciones educativas. Desde este enfoque se considera que el individuo no es un ser pasivo pues participa activamente en su proceso de aprendizaje. Dicho proceso, de acuerdo con Ortiz (2015), se puede entender como “una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje” (p. 97).

Ahora bien, como fue mencionado anteriormente, el enfoque constructivista está conformado por diversas teorías, sin embargo para el desarrollo de este taller se consideran principalmente las aportaciones de los autores Jean Piaget y Lev Vigotsky, quienes desde distintos enfoques psicológicos proveyeron al campo de la educación un cuerpo teórico que contiene y explica “...las características del desarrollo cognitivo y social del alumno.” (Fairstein y Carretero, 2015, p.179).

De acuerdo con Piaget, el sujeto cognoscente cuenta con una serie de esquemas mentales que irán incrementando y progresando a lo largo de su vida aumentando así, su capacidad para conocer y comprender mejor el mundo que lo rodea. En ese sentido, para Piaget el aprendizaje no es un simple mecanismo de asociaciones, sino un conjunto de “...relaciones de totalidades dinámicas susceptibles de reorganizaciones estructurales” (Dongo, 2008, p. 171).

Dichas reorganizaciones estructurales ocurren mediante dos procesos, el de asimilación (incorporación de nueva información a los esquemas cognitivos) y el de acomodación (modificación de las estructuras del sujeto).

De forma sencilla se puede decir que, desde la perspectiva psicogenética de Jean Piaget, el aprendizaje es “un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno” (Fairstein y Carretero, 2015, p.179).

De acuerdo con Dongo (2008), Fairstein y Carretero (2015), la concepción de aprendizaje de Piaget implica los siguientes aspectos:

- La comprensión de que el sujeto es un constructor activo de significados pues la construcción de los mismos es producto de la interacción del sujeto con su entorno.
- Una visión interaccionista y constructiva de la inteligencia, el aprendizaje y la experiencia.
- La acomodación y restructuración de esquemas están supeditadas a la experiencia y la influencia del medio.

Por otro lado, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky el aprendizaje no es solamente una actividad interna del individuo que está relacionada con su desarrollo, el aprendizaje es “...un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (Vygotsky, 2008, p. 139). Este psicólogo ruso aporta al concepto de aprendizaje la importancia e influencia de la sociedad, la interacción con otros y la cultura en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje para Vygotsky interactúa con el desarrollo del sujeto y este último es previo a dicho aprendizaje, por lo que coincide con la idea de Piaget sobre que todo aprendizaje, posee una historia previa.

Siguiendo con la idea de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, es importante, para comprender la concepción de aprendizaje de Vygotsky, recuperar uno de sus conceptos más representativos, el cual es, la zona de desarrollo próximo (ZDP) definida por él como "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 2008, p. 133). De esa forma, el aprendizaje para el autor, requiere necesariamente de la imitación, afirmando que el aprendizaje humano "...presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean." (Vygotsky, 2008, p.136).

Para que una persona aprenda y se vuelva cada vez más autónoma, es necesaria la participación de las personas que lo rodean pues

...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierte en parte los logros evolutivos independientes del niño. (Vygotsky, 2008, p. 139).

Entonces, de acuerdo con el autor, las fuentes del desarrollo (necesario para poder aprender) provienen de las interacciones entre el sujeto y las personas de su entorno.

Vygotsky entonces "... considera el aprendizaje como un proceso profundamente social, (y) hace hincapié en el dialogo y en los distintos papeles que desempeña el lenguaje en la instrucción y en el desarrollo cognoscitivo inmediato." (John-Steiner y Souberman, 2008, p. 196) pues el lenguaje surge en el individuo, gracias a la interacción con otros.

De manera concreta puede decirse que los dos enfoques constructivistas abordados, plantean que el aprendizaje escolar es un proceso que debe ser activo y constructivo y que posee una "... naturaleza esencialmente individual e interno. Individual, porque los alumnos deben llevar a cabo su propio proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos escolares sin que nadie pueda sustituirlos en esta tarea; e interno, porque el aprendizaje no es resultado de la pura y simple lectura de la experiencia, sino que es más bien el fruto de un complejo e intrincado proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos" (Coll, 2014, p.58).

Lo anterior, no significa que el aprendizaje desde el enfoque constructivista sea un proceso individual. El autor aclara que

...el constructivismo cognitivo sitúa el proceso de construcción en el alumno y tiende a considerarlo como un proceso individual, interno y básicamente solitario, el socio-constructivismo ve más bien el grupo social, la comunidad de aprendizaje de la que forma parte el alumno —es decir, el aula con todos sus miembros—, como el verdadero sujeto del proceso de construcción. (Coll, 2014, p.58).

Colomina y Onrubia condensan de forma muy completa esta concepción de aprendizaje y lo definen como "un proceso constructivo, que tiene un carácter interpersonal, social y cultural, que está gobernado, tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales." (Colomina y Onrubia, 2002, en Carranza, Casas y Díaz, 2012, p.19).

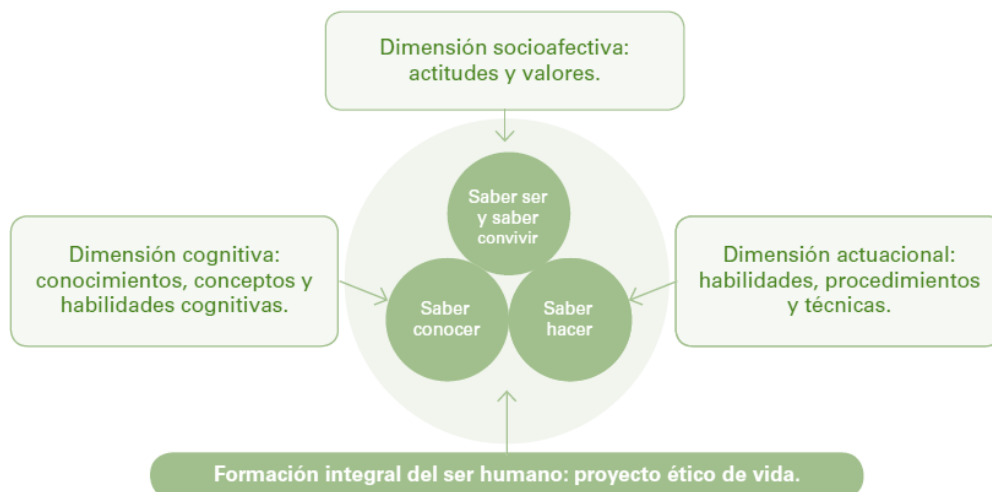
Entonces, tanto la postura cognitiva como la visión sociocultural del aprendizaje, son complementarias, ya que dicho aprendizaje posee tanto una dimensión individual (interna) como una dimensión social, el aprender con otros.

Es por lo anterior que este taller se fundamenta en los siguientes principios:

- El estudiante es un sujeto activo que debe participar en el proceso de enseñanza
- El docente tiene una influencia en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes por lo que debe generar ambientes adecuados de aprendizaje
- Se debe partir del nivel de desarrollo del alumno, considerando sus capacidades, habilidades y conocimientos previos ya que la base de un nuevo conocimiento son las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes
- El docente debe tomar en cuenta el contexto en el que se realiza su práctica para adecuar las estrategias y métodos al mismo
- Consideración del ser humano como un ser integral
- Comprensión del conocimiento como una construcción individual y social por lo que el trabajo colaborativo y a la resolución de problemas de forma conjunta es importante
- El diálogo entre estudiantes y docentes como elemento fundamental de las sesiones

Ahora bien, se ha señalado el concepto de conocimiento desde el constructivismo y algunas de las implicaciones de esta perspectiva en la práctica educativa. Sin embargo, también es necesario retomar la idea que desde el enfoque constructivista no sólo los factores internos influyen en el proceso de aprendizaje de los individuos, también lo hacen factores afectivos y relacionales.

Es por lo anterior que se puede hablar de una formación integral, que integra las dimensiones cognitiva, socioafectiva y actuacional del estudiante, las cuales a su vez responden al saber conocer, saber ser y el saber hacer tal como se muestra en el siguiente esquema:



(Fuente: García, López, del Ángel, 2014, p. 10)

Es por eso que en el diseño de del taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo” toman en cuenta las siguientes dimensiones:

Dimensión cognitiva	Conceptos y principios teóricos
Dimensión afectiva	Competencias emocionales
Dimensión actuacional	Saber trabajar colaborativamente

Dimensiones del taller: Elaboración propia

Desde este enfoque, algunos de los roles del docente y del estudiante son los siguientes:

Docente	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Es creador y facilitador de ambientes y situaciones de aprendizaje que favorezcan la autonomía del estudiante y le permitan resolver problemas del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posee un bagaje cultural y habilidades que le permiten ser un sujeto activo en su propia formación. - Su participación es fundamental en las sesiones.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Propicia la participación.- Realiza mediación entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos que ha de aprender. | |
|--|--|

Docente y Estudiante en el enfoque socioformativo: Elaboración propia

Por lo anterior, la enseñanza desde este enfoque se requiere los siguientes elementos:

- Entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas.
- Negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje.
- Instrucción centrada en el estudiante
- Las planeaciones didácticas deben procurar vincular al estudiante con los problemas cercanos al mismo y a su contexto
- Considerar actividades de aprendizaje cooperativo y colaborativo en donde “los estudiantes realicen actividades colaborativas en torno a la resolución de un determinado problema de la realidad, buscando que se complementen en sus habilidades, actitudes y conocimientos.

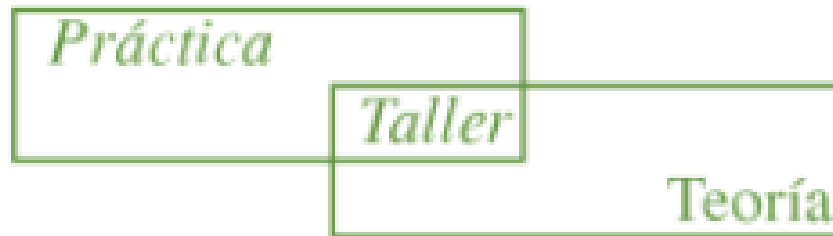
Metodología

Este curso se llevará a cabo en la modalidad de curso taller.

Un taller, en educación, se define como “una realidad integradora, compleja, reflexiva, en qué se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico” (Kisnerman, 1977 citado en Maya, 2007, p.12).

Así mismo, Maya (2007) señala que el taller es método activo de enseñanza que se caracteriza por poseer un carácter dialógico entre los docentes y los estudiantes, pues cada uno puede realizar aportaciones.

El taller también, posee un carácter teórico-práctico, pues es un espacio de “reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida” (Kisnerman, 1977 citado en Maya, 2007, pp. 13-14).



(Fuente: Maya, 2007, p.14)

Por lo anterior, el taller puede definirse como una “modalidad pedagógica de aprender haciendo” (Ander, 1986 citado en Maya, 2007, p. 20) en la que los estudiantes participan activamente en las etapas de realización del mismo.

De acuerdo con Maya (2007) un taller cuenta con una serie encadenada de fases, las cuales tienen como finalidad que el estudiantes construya un producto, este puede ser material o inmaterial. Dicha serie de fases la define como una *realidad compleja* que se integra en tres instancias: un servicio terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico práctica tal como se muestra en el siguiente esquema:



(Fuente: Maya, 2007, p.17)

Servicio terreno, de acuerdo con el autor, se refiere a que el taller es una “respuesta profesional a las necesidades y demandas que surgen en la realidad en la cual se va trabajar” (Maya, 2007, p.18).

El presente taller, surge gracias a la información obtenida mediante una investigación de campo en la Universidad Pedagógica Nacional para conocer los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo. Con base a dicha información se diseñó una estrategia de intervención.

En cuanto al proceso pedagógico, dicho proceso debe estar centrado en el desarrollo del estudiante y de sus vivencias, por esto último el taller debe ser un espacio donde se recupera la voz y la participación de los estudiantes.

La relación teórico-práctica, como ya fue mencionado, en el taller se pretende “interrelacionar el conocimiento y la acción” (Maya, 2007, p.18).

El taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo” busca dar voz a los estudiantes y vincular su experiencia con la teoría para dar soluciones prácticas que brinden recursos a los estudiantes para tener la capacidad de trabajar colaborativamente.

La razón por la cual se eligió el taller como estrategia de intervención es porque, de acuerdo con los autores Maya (2007) y Lespada (1994) el taller educativo posee los siguientes objetivos y principios pedagógicos:

- Promueve la educación integral pues en su proceso integra el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender ser
- Supera la dicotomía entre teoría y práctica
- Promueve la resolución conjunta de problemas
- Posibilita la integración interdisciplinaria
- Posibilita el desarrollo de actividades reflexivas, críticas y autocríticas
- Elimina jerarquías pues tanto el facilitador como los participantes son importantes en el desarrollo del taller
- Pretende superar las relaciones competitivas entre estudiantes por una producción conjunta (estimula la cooperación)
- Facilita la aplicación de los conocimientos y experiencias adquiridas utilizando canales reflexivos de acción
- Fomenta el consenso y la conciencia grupal dentro de un ambiente de aprendizaje más flexible

Es por los objetivos y principios mencionados que se ha elegido el taller como una modalidad pedagógica pues permite establecer relaciones de horizontalidad entre el facilitador y los participantes. Así mismo, el taller permite a los estudiantes y participantes recuperar sus experiencias y participar activamente en el desarrollo del taller, también propicia el desarrollo de actividades cooperativas y colaborativas para dar solución a un problema o realizar alguna intervención, por lo que también se promueve la creatividad de los participantes.

Así mismo, de acuerdo con Lespada (1994), el taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo” es un taller combinado, pues integra dos o más áreas de conocimiento de manera intencional con el fin de brindar

un panorama más completo o globalizador sobre un tema o fenómeno. En el caso de este taller, integra elementos de la pedagogía y la educación emocional para abordar el aprendizaje y el trabajo colaborativo.

También es necesario señalar que este taller está dirigido a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, por tanto, es un taller de corta duración que no forma parte del currículum formal de la licenciatura en Pedagogía.

5.3. Perfil de los sujetos

El taller está dirigido a estudiantes del 5° semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco que se encuentran en la segunda fase de su formación.

Estos estudiantes cuentan con la experiencia de haber trabajado en diferentes equipos durante más de un año en el nivel superior y además cuentan con algunas bases teóricas sobre el aprendizaje colaborativo, pues en el tercer semestre de la licenciatura cursaron la asignatura de Psicología Social.

En este sentido, los estudiantes cuentan con experiencia y conocimientos previos que pueden enriquecer el taller.

5.4. Criterios de acreditación

Para que el estudiante que haya participado en el taller pueda ser acreedor de una constancia de participación, el estudiante deberá contar con:

- El 80% de asistencia al taller
- Participación en actividades grupales
- Rúbrica de autoevaluación

5.5. Evaluación

Se realizará una evaluación cualitativa a través de una retroalimentación al participante sobre su desempeño a lo largo del curso y se complementará con una rúbrica de autoevaluación (Anexo 33) con los siguientes elementos:

- Puntualidad
- Asistencia
- Participación
- Aplicación del curso

Así mismo, se aplicará nuevamente el cuestionario “Trabajo colaborativo y competencias emocionales” (Anexo 1) para comparar los resultados del mismo antes y después del taller y conocer el progreso de los participantes.

5.6. Presentación del taller

Unidad	Objetivo (s)	Contenidos
1. ¿Qué es el aprendizaje y el trabajo colaborativo?	<ul style="list-style-type: none">• Comprender el concepto de aprendizaje y trabajo colaborativo y sus características• Diferenciar el concepto de trabajo colaborativo del concepto de trabajo en equipo de los estudiantes	1.1 Acercamiento al concepto de aprendizaje colaborativo 1.2 El trabajo colaborativo y sus elementos 1.3 Encontrando las diferencias entre el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo que realizan los estudiantes
2. Del trabajo en equipo al trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none">• Identificar los elementos pedagógicos y los recursos emocionales que son necesarios para	2.1 Elementos que convierten un trabajo en equipo en trabajo la colaborativo 2.2 El papel del individuo en el logro del trabajo colaborativo

	llevar a cabo trabajos colaborativos	2.3 El rol del equipo en el logro del trabajo colaborativo
El trabajo colaborativo y la educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la relación entre la educación emocional y el trabajo colaborativo • Comprender la forma en que las competencias emocionales ayudan a conducirse de forma más adecuada en el proceso de realización de trabajos/proyectos colaborativos 	<p>3.1 La educación emocional y el trabajo colaborativo</p> <p>3.2 ¿Qué son las competencias emocionales?</p> <p>3.3 Conciencia emocional</p> <p>3.4 Regulación emocional</p> <p>3.5 Autonomía personal</p> <p>3.6 Habilidades de vida y bienestar</p>

5.7. Desarrollo del taller

Sesión: 1				
Unidad: 1		Tema: Bienvenida y apertura del taller.		Duración
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Dar la bienvenida a los participantes del taller y realizar el encuadre del mismo • Identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de aprendizaje colaborativo 				2 horas
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida al taller y encuadre del mismo.	<p>El facilitador dará la bienvenida a los participantes del taller y le repartirá a estos una hoja donde viene el esquema con la estructura del taller.</p> <p>El facilitador expondrá brevemente los objetivos del taller y los temas que se verán en este.</p>	- Hojas impresas con el esquema de del taller	10 minutos
Desarrollo	Conociendo a mis compañeros: Cadena de memorización.	El facilitador le pedirá a los participantes que se coloquen en círculo para realizar una actividad de integración la cual consiste en que los estudiantes se presenten diciendo su nombre y por qué se inscribieron al taller de forma breve pues el siguiente participante antes de presentarse debe presentar a los compañeros que se presentaron antes que él y el motivo por el cual están en el taller.	- Participación de los estudiantes	20 minutos
	Recuperando los conocimientos previos	Al terminar esta actividad el facilitador solicitará a los que lo ayuden a realizar una lluvia de ideas sobre el trabajo colaborativo pasando a escribir en un papel Bonn lo siguiente:	<ul style="list-style-type: none"> - Pliego de papel Bond - Plumones de colores 	20 minutos

		<p>Del lado izquierdo las ideas sobre trabajo en equipo en general y del lado derecho sobre trabajo colaborativo.</p> <p>Posteriormente el facilitador iniciará una discusión con los participantes sobre los puntos más relevantes de la lluvia de ideas.</p>		15 minutos
	Aplicación de instrumento	El facilitador les pedirá a los participantes que respondan el cuestionario sobre trabajo colaborativo y competencias emocionales (Anexo 1) de forma anónima con el fin de conocer mejor las necesidades del grupo.	- Cuestionarios impresos	15 minutos
	Expectativas sobre el curso			
	Integración de los contenidos vistos en la sesión	El facilitador solicitará a cuatro estudiantes que compartan sus expectativas acerca del curso con base en los contenidos y el plan de trabajo expuesto por el facilitador.	- Participación de los estudiantes	15 minutos
		El facilitador realizará una recuperación de los temas de actividades realizadas en la sesión y solicitará a los estudiantes que:		10 minutos
	Creación de base de datos	Realicen en una lista donde escriban su nombre, celular y correo para poder compartirles minutos de cada sesión y materiales, así como	- Hoja de papel y lápices	15 minutos

Cierre	Despedida	<p>para mantener la comunicación.</p> <p>El facilitador agradecerá y despedirá a los participantes su asistencia a la sesión y les solicitará traer para el resto del taller una libreta especial donde se realizarán diversas actividades.</p>		5 minutos
<p>Observaciones: La presente sesión tiene como fin conocer a los participantes y establecer un clima de integración grupal y confianza.</p> <p>La disposición del salón será colocando las sillas en un medio círculo, el facilitador integrará una silla para si dentro de ese medio círculo para tomar asiento en caso de ser necesario.</p>				

Sesión: 2				
Unidad: 1		Tema: Concepto de aprendizaje colaborativo.		Duración
Objetivo:				2 horas
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes comprendan el concepto de aprendizaje y trabajo colaborativo y sus características 				
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes a la sesión.		5 minutos
	Recuperación de la información	El facilitador recuperará ideas generales de la actividad de la lluvia de ideas realizada en la Sesión 1 así mismo comentará datos relevantes arrojados por los cuestionarios aplicados en dicha sesión y dará una introducción sobre la importancia de la colaboración en la vida humana.	- Pizarrón blanco y plumones	10 minutos
Desarrollo	Video Aprendizaje Colaborativo	Para introducir el concepto de aprendizaje colaborativo el facilitador presentará a los estudiantes un video de YouTube llamado "Aprendizaje colaborativo." (Anexo 2) y solicitar a los estudiantes que estén atentos a las cuatro preguntas que aparecen en el video las cuales el facilitador anotará en el pizarrón: recordar un evento en el que han colaborado y responder -¿Qué mecanismos pusiste en marcha? -¿Cuál fue tu motivación? ¿Cuál fu el proceso? -¿Cuáles fueron los aciertos o las fallas de dicho evento colaborativo?	- Computadora y proyector - Pizarrón blanco y plumones	12 minutos
	Actividad individual		- Bolígrafos y lápices - Hojas blancas (en caso de ser necesarias)	10 minutos

	Actividad grupal	Una vez finalizado el video, solicitar a los estudiantes que escriban en la libreta que se les solicitó para el taller la respuesta a las preguntas que están en el pizarrón considerando la información del video y su experiencia.		15 minutos
	Actividad en grupos pequeños	Solicitar a los estudiantes que participen compartiendo sus respuestas (entre 7 u 8 participantes).		
	Exposición de contenidos	Al término de la actividad grupal, el facilitador solicitará al grupo formar dos equipos: A y B. Cuando se hayan formado los equipos el facilitador les brindará a cada uno de ellos una lectura diferente: Al equipo A le brindará la lectura “¿Aprendizaje colaborativo?” (Anexo 3) y al equipo B le brindará la lectura “Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo” (Anexo 4).	<ul style="list-style-type: none"> - Copias de las lecturas. - Pizarrón - Plumones 	30 minutos
	Actividad plenaria	El facilitador indicará a los equipos que se les tendrán 25 minutos para leer el texto, el equipo A deberá responder ¿Qué es el trabajo colaborativo? Y el B a la pregunta ¿Cuáles son sus características? Se les indicará que al término de la actividad pasarán al frente para exponer por lo que será necesario organizarse.	<ul style="list-style-type: none"> - Papel bond con la lluvia de ideas elaborada en la sesión 1. 	20 minutos
		Finalizada la lectura y organización del equipo, el facilitador solicitará que primero el equipo A exponga la respuesta a la pregunta que le tocó y posteriormente lo hará el equipo B.		15 minutos

Cierre	<p data-bbox="431 281 570 342">Actividad integradora</p> <p data-bbox="394 558 605 619">Indicaciones actividad en casa</p>	<p data-bbox="638 195 984 281">Ambos equipos podrán utilizar el pizarrón y los plumones.</p> <p data-bbox="638 405 984 768">Una vez finalizada la actividad de los equipos, el facilitador realizará una breve exposición sobre el concepto de aprendizaje colaborativo y sus características y compara la información brindada por lo estudiantes en la lluvia de ideas de la sesión 1 y la exposición e información obtenida en la 2.</p> <p data-bbox="638 863 984 1010">El facilitador solicitará a dos participantes del taller que realicen una breve reflexión de lo que aprendieron en la sesión de hoy.</p> <p data-bbox="638 1045 984 1373">Al finalizar, el facilitador agradecerá y despedirá a los estudiantes y les entregará una pequeña hoja de autoevaluación (Anexo 5), la cual deberán responder de acuerdo a su desempeño en el taller tanto en el trabajo grupal como en equipo y pegar en la libreta dedicada al taller.</p>	<p data-bbox="1052 373 1292 464">- Copias con el esquema de autoevaluación.</p>	<p data-bbox="1328 344 1425 405">5 minutos</p>
--------	--	--	---	--

Observaciones: El objetivo de la autoevaluación es lograr que los participantes comiencen a reflexionar sobre su papel y las aportaciones que realizan o no , cuando trabajan con otros con el fin de que puedan darse cuenta si trabajan o no colaborativamente y cuáles son sus áreas de mejora.

Sesión: 3				
Unidad: 1		Tema: Trabajo colaborativo frente a trabajo en equipo tradicional.		Duración
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Que los participantes diferencien el concepto de trabajo colaborativo del concepto de trabajo en equipo individualista. 				2 horas
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes a la sesión.		5 minutos
	Actividad introductoria	El facilitador le brindará a los estudiantes media hoja de color tamaño carta y le solicitará a los mismos que escriban lo que para ellos significa trabajar colaborativamente. Posteriormente el facilitador solicitará a los participantes que peguen la hoja con sus respuestas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de colores - Cinta adhesiva - Bolígrafos 	15 minutos
Desarrollo	Video Trabajo Colaborativo	Cuando hayan los estudiantes finalizado de pegar las hojas, el facilitador compartirá con los participantes un video llamado "Lo que sí y lo que no es trabajo colaborativo." (Anexo 6).	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora y proyector 	7 minutos
	Actividad grupal	Al termino del video, el facilitador indicará a los participantes que con la información del video y un texto digital (Anexo 7) en grupo deberán realizar un mapa conceptual con el concepto, características y elementos del trabajo colaborativo en un pliego de papel craft.	<ul style="list-style-type: none"> - Link de la lectura - 1 metro de papel craft - Hojas de colores - Plumones 	30 minutos
	Actividad plenaria grupal	Al termino del mapa conceptual la facilitadora pedirá a azar a		

		<p>tres participantes que le expliquen el mapa y el concepto de trabajo colaborativo y preguntará al grupo en general lo siguiente para que respondan de forma oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué diferencias encuentran entre trabajo en equipo y trabajo colaborativo? ¿Consideran que es importante trabajar colaborativamente? ¿Por qué? 		20 minutos
	Actividad plenaria	<p>El facilitador expondrá brevemente las características y diferencias entre el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, para lo cual se apoyará en el cuadro comparativo de hecho por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (Anexo 8) que se proyectarán en el pizarrón.</p>	- Computadora y proyector	15 minutos
	Casos	<p>Posteriormente el facilitador realizará con los participantes la actividad sugerida por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (Anexo 9) para identificar si los estudiantes han comprendido las diferencias entre trabajo en equipo y colaborativo.</p>		10 minutos
	Reflexión	<p>Preguntar al grupo para que respondan oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué equipo realizó trabajo colaborativo? - ¿Qué le faltó al equipo A? 		
		<p>Al finalizar la plenaria y la actividad de los casos el facilitador le pedirá al grupo para que respondan de forma oral lo siguiente, En esta sesión al trabajar en la realización del mapa conceptual:</p>		15 minutos

Cierre	Despedida	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Trabajaron en equipo o colaborativamente? - ¿Cuál fue la labor más difícil? - ¿Cómo lograron realizar el mapa? <p>Al terminar la reflexión el facilitador realizará una reflexión sobre los comentarios de los estudiantes y les solicitará responder en casa su autoevaluación (Anexo 5) considerando la actividad realizada en la sesión de hoy.</p>		3 minutos
Observaciones:				

Sesión: 4

Unidad: 2		Tema: Del trabajo en equipo al trabajo colaborativo.		Duración
Objetivo:				2 horas
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes identifiquen los elementos pedagógicos y los recursos emocionales que son necesarios para llevar a cabo trabajos colaborativos 				
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes a la sesión.		5 minutos
	Actividad introductoria	<p>El facilitador retomará algunas ideas que se vieron en la sesión anterior sobre la diferencia entre trabajo en equipo y trabajo colaborativo y preguntará a los estudiantes para que respondan de manera oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se necesita para lograr un trabajo colaborativo? 	- Pizarrón y plumones	10 minutos
Desarrollo	Actividad plenaria elementos del trabajo colaborativo	<p>El facilitador solicitará a un participante que anote las ideas de sus compañeros en un espacio asignado del pizarrón.</p>		
		<p>Terminada la actividad, el facilitador mostrará una presentación Power Point (Anexo 10) donde se proyectarán los elementos que convierten a un trabajo en equipo en colaborativo y el facilitador mencionará brevemente a qué se refieren cada uno.</p> <p>El facilitador otorgará a los estudiantes un número del 1 al 3 para formar tres equipos con dichos números.</p> <ul style="list-style-type: none"> El equipo 1 deberá investigar qué es la 	- Computadora y proyector	10 minutos

	<p>Actividad en pequeños grupos</p>	<p>cooperación y la responsabilidad individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 2 investigar en qué consiste la comunicación, interacción e interdependencia positiva - El equipo 3 investigará en qué consisten las habilidades sociales y el trabajo en equipo. <p>Para realizar la actividad se proporcionará por medio del grupo de Whatsapp tres lecturas donde podrán obtener información:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso. (Anexo 11) 2. Aplicación del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades argumentativas en el nivel medio superior. (Anexo 12). 3. Estrategias de trabajo para el aprendizaje colaborativo en jóvenes y adultos de la plaza comunitaria Juárez Lincoln. (Anexo 13) 	<p>- Link a lecturas</p>	<p>25 minutos</p>
	<p>Actividad en grupo</p>	<p>Terminada la actividad de identificar en qué consisten los conceptos, el facilitador solicitará a los estudiantes armar una mesa de discusión para lo cual se acomodarán las sillas formando un círculo grande.</p> <p>El facilitador preguntará equipo por equipo la información que</p>		<p>25 minutos</p>

		<p>obtuvieron y en qué consiste cada elemento del trabajo colaborativo y posteriormente preguntará a todo el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En mi universidad, mis compañeros y yo trabajamos colaborativamente? - ¿Qué obstáculos institucionales, culturales o personales pueden impedir el desarrollo del trabajo colaborativo en mi universidad? 		
	<p>Actividad plenaria el rol del individuo y del equipo en el trabajo colaborativo</p>	<p>Posterior a la plenaria de los equipos, el facilitador proyectará en el pizarrón un diagrama (Anexo 14) y solicitará a los estudiantes que lo ayuden a completar ese Diagrama, colocando en el círculo izquierdo los elementos del trabajo colaborativo que dependan del individuo, del lado derecho los que consideren que corresponden al equipo y en medio los elementos que consideren que corresponden a ambos.</p> <p>El facilitador solicitará que en el proceso, justifiquen sus respuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora y proyector 	<p>20 minutos</p>
	<p>Actividad plenaria</p>	<p>El facilitador realizará una breve plenaria sobre el rol del estudiante y el equipo en el trabajo colaborativo.</p>		<p>5 minutos</p>
<p>Cierre</p>	<p>Reflexión</p>	<p>El facilitador solicitará a los participantes que respondan en clase su autoevaluación (Anexo 5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libreta del taller 	<p>5 minutos</p>

Sesión: 5

Unidad: 3	Tema: Educación emocional y competencias emocionales.	Duración		
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes identifiquen la relación entre la educación emocional y el trabajo colaborativo - Que los estudiantes comprendan las cinco competencias emocionales de la educación emocional 		2 horas		
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y brevemente dará el encuadre de la sesión.		3 minutos
Desarrollo	Actividad introductoria	Para introducir al tema, el facilitador pedirá a los participantes que de forma voluntaria compartan la respuesta a la pregunta realizada en la sesión anterior con base en lo que han aprendido y su rúbrica de autoevaluación (Anexo 5).	- Libreta	10 minutos
Desarrollo	Actividad detonadora	Al finalizar le mostrará a los estudiantes memes (Anexo 15) sobre el trabajo en equipo. Y le preguntará a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se sienten identificados con estas imágenes? - ¿Han estado en situaciones así al trabajar con otras personas? 	- Computadora y proyector	5 minutos
Desarrollo	Actividad plenaria: Introducción a la Educación Emocional	El facilitador preguntará a los participantes para que respondan de forma oral: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo solucionarían estas dificultades y las que han mencionado? 		10 minutos

	<p>Actividad plenaria: ¿Qué es la Educación Emocional?</p>	<p>El facilitador anotará algunas de las ideas de los estudiantes y al final, anotará Educación Emocional como una propuesta para resolver estas problemáticas.</p> <p>El facilitador realizará una breve exposición sobre qué es la educación emocional y su propósito.</p> <p>Posteriormente, el facilitador proyectará en la pantalla una tabla con las competencias emocionales (Anexo 16) que, de acuerdo con Bisquerra, se pretenden desarrollar mediante la educación emocional.</p> <p>El facilitador numerará a los participantes del 1-5 y solicitará a estos que conformen equipos de acuerdo al número que les tocó.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora y proyector 	<p>15 minutos</p>
	<p>Actividad en grupos pequeños: Competencias Emocionales</p>	<p>Posteriormente el facilitador proporcionará a los equipos un juego de copias del texto “Educación emocional y competencias básicas para la vida” y también proporcionará el link de la lectura en formato digital a través del grupo de whatsapp (Anexo 17)</p> <p>El facilitador indicará que el equipo 1 deberá encargarse de identificar la información correspondiente a la conciencia emocional, el 2 la regulación emocional, el 3 la autonomía personal y el 4 inteligencia interpersonal y el 5 trabajará con habilidades de vida y bienestar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 5 juegos de copias de la lectura - Pizarrón y plumones 	<p>20 minutos</p>

		El facilitador indicará que los equipos deberán completar la tabla que se encuentra proyectada en el pizarrón.		
	Actividad plenaria grupos pequeños: Competencias emocionales	Cuando los equipos hayan finalizado de llenar la tabla de competencias, el facilitador solicitará que cada equipo nombre un vocero para explicar la competencia que les tocó.		15 minutos
	Actividad en grupo: Relación competencias emocionales	El facilitador preguntará a los estudiantes para que respondan de forma oral: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué relación guardan las competencias emocionales con el trabajo colaborativo? - ¿Cuáles son las competencias emocionales que más se necesitarían para lograr un trabajo colaborativo? 		10 minutos
	Actividad plenaria: Competencias emocionales y trabajo colaborativo	Después de la reflexión del grupo, el facilitador expondrá brevemente la relación entre las competencias emocionales y el trabajo colaborativo. Como recurso de apoyo, mostrará una tabla (Anexo 18) donde se relacionan ambos conceptos.	- Computadora y proyector	10 minutos
	Actividad en grupos pequeños: ¿Cuál competencia necesito?	El facilitador pedirá al grupo que formen tres equipos, posteriormente les entregará una tarjeta con un escenario o situación (Anexo 19). El facilitador solicitará a los equipos que lean su tarjeta y discutan con su equipo qué competencia (s) emocionales creen que el personaje de su escenario necesita y por qué.		18 minutos

Cierre	Despedida	<p>Cuando hayan finalizado todos los equipos, el facilitador pedirá a los equipos que compartan sus respuestas con todo el grupo.</p> <p>Al término de la actividad el facilitador realizará una síntesis de lo que se vio en la sesión de forma oral, agradecerá a los participantes su asistencia y los despedirá.</p>		4 minutos
Observaciones:				

Sesión: 6

Sesión: 6				
Unidad: 3		Tema: Conciencia emocional y regulación emocional		Duración
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes comprendan la importancia de la conciencia emocional en el trabajo colaborativo • Que los estudiantes comprendan la necesidad de la regulación emocional al realizar trabajos colaborativos 				2 horas
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y brevemente dará el encuadre de la sesión.		3 minutos
	Actividad introductoria: ¿Conciencia Emocional?	El facilitador solicitará a los participantes que con sus palabras expresen qué es la conciencia emocional. Los participantes se elegirán con ayuda de una ruleta online (Anexo 20) que permite escribir los nombres de los participantes para seleccionarlos al azar.		10 minutos
	Técnica lúdica: Mímica de emociones	El facilitador preguntará a los estudiantes si saben nombrar y expresar sus emociones. Posteriormente le otorgará a los estudiantes un papel con el nombre de una emoción (Anexo 21), el facilitador indicará que sólo ellos deben ver el papel y que tendrán que actuar con mímica dicha emoción para que todo el grupo adivine dicha emoción.	- Tarjetas con emociones escritas.	20 minutos
Desarrollo	Reflexión grupal	Al término de la actividad, el facilitador preguntará al grupo lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Fue sencillo realizar la mímica de las emociones o adivinarlas? - ¿Por qué? - ¿Cuántas emociones conocen? 		10 minutos
	Actividad plenaria:			

	Emociones y tipos de emociones	En facilitador realizará una breve exposición de las emociones y tipos de emociones con ayuda de texto de Rafael Bisquerra (Anexo 22), el cual se proyectará en pantalla y se proporcionará el link de la misma a los estudiantes.	- Computadora y proyector	15 minutos
	Actividad individual: Emociones y trabajo colaborativo	Al finalizar, el facilitador indicará a los estudiantes que realicen que en su cuaderno realicen una tabla con dos entradas, en una escribirán las emociones que ellos suelen presentar cuando trabajan con otros y en el otro lado las emociones que han detectado en sus compañeros cuando trabajan con otras personas.	- Lápices y bolígrafos - Hojas blancas tamaño carta (en caso de ser necesarias)	15 minutos
		Cuando los estudiantes hayan finalizado su tabla el facilitador con ayuda de la ruleta (Anexo 20) seleccionará 3 participantes que respondan la siguiente pregunta: - ¿Cómo influyen las emociones en mi comportamiento con el otro u otros al desarrollar un trabajo colaborativo?		10 minutos
	Actividad introductoria: Regulación emocional	El facilitador solicitará a los estudiantes que con ayuda de las tablas que realizaron, identifiquen que consideren que pueden causar conflictos si no se saben sobrellevar, como por ejemplo, la ira.		
		Una vez que las hayan identificados, el facilitador solicitará a un voluntario que las escriba en el pizarrón.	- Pizarrón y plumones	10 minutos
	Actividad plenaria regulación emocional:	Al término de la actividad, el facilitador relacionará el tema de la conciencia emocional y las emociones de ira e impulsividad con la regulación emocional.		

		<p>Brevemente el facilitador expondrá en qué consiste dicha regulación y mencionará algunas estrategias de afrontamiento.</p> <p>Para resolver: El facilitador pedirá al grupo que formen 3 equipos y les otorgará una ficha con un caso particular (Anexo 22) el cual tendrán que leer y en equipo proponer una estrategia de afrontamiento.</p> <p>Al finalizar los tres equipos compartirán su respuesta con todo el grupo.</p>	- 3 Fichas con un caso diferente	20 minutos
Cierre	<p>Actividad en pequeños grupos: Técnicas de afrontamiento</p> <p>Actividad de cierre: El pozo emocional</p>	<p>El facilitador indicará a los participantes que se sienten en el piso formando un círculo y les pedirá que imaginen que en el centro hay un pozo mágico en el cual se puede dejar aquello que no necesitan y pueden tomar aquello que les hace falta en cuanto al tema de conciencia y regulación emocional: Ejemplo “Yo tiro al pozo mi mala actitud y me llevo estrategias para manejar la ira” Así cada uno de forma rápida.</p> <p>Al finalizar, el facilitador agradecerá y despedirá a los participantes.</p>		7 minutos
<p>Observaciones: Esta sesión está orientada a que los estudiantes puedan conocer las habilidades que tienen respecto a la competencia conciencia emocional, por tal motivo, más que abarcar temas teóricos, se busca que los estudiantes realicen actividades prácticas que los lleven a dicha reflexión para comprender la importancia de esta competencia en la vida y en el logro del trabajo colaborativo.</p>				

Sesión: 7

Unidad: 3	Tema: Autonomía personal (autogestión)	Duración		
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Que los estudiantes comiencen un proceso de autoconocimiento sobre su rol al trabajar colaborativamente Que los estudiantes comprendan la importancia de la autogestión personal en el desarrollo de trabajos colaborativos 		2 horas		
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y brevemente dará el encuadre de la sesión.		3 minutos
Desarrollo	Actividad plenaria: ¿Qué es la autonomía personal?	El facilitador expondrá brevemente qué es la autonomía personal y cuáles son las capacidades y habilidades que se encuentran dentro de ella.		15 minutos
	Actividad individual: Reflexión sobre mi papel como estudiante	<p>El facilitador solicitará a los participantes que en su libreta del taller escriban como título: Yo estudiante y escriban las ideas que vengan a su mente cuando piensan en su rol como estudiantes y como compañeros, las preguntas que pueden realizarse son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es mi papel como estudiante? - ¿Qué apporto en mis clases? - ¿Qué tipo de compañero soy? <p>El facilitador comentará a los participantes que la forma en cómo ellos se perciban y perciban su rol como estudiantes impactará en los</p>	- Lápices y bolígrafos	15 minutos

	Actividad de reflexión y socialización	ambientes de aprendizaje y en el desarrollo de actividades colaborativas. El facilitador, pedirá de forma voluntaria 5 estudiantes compartan su respuesta y su reflexión en cuanto a la relación con el trabajo colaborativo.	- Pizarrón - Computadora y proyector	15 minutos
	Actividad plenaria: roles en un grupo y capacidades de las relaciones	El facilitador expondrá en forma de plenaria con ayuda de la tabla tipos de roles en un grupo (Anexo 23), los tipos de roles que pueden ser ejercidos en grupo los cuales se proyectarán en el pizarrón. Así mismo, de forma oral expondrá las capacidades de las relaciones de acuerdo con Carlos Hué las cuales son: compañerismo y responsabilidad.	- Copias para cada participante del Anexo 24.	15 minutos
	Actividad individual: Autoconocimiento	Al término de la exposición, el facilitador repartirá a los estudiantes una tabla con preguntas (Anexo 24) que ellos responderán en su libreta del taller, las cuales deben responderse en función a su rol como estudiantes/compañeros en relación el desarrollo de trabajos colaborativos.		20 minutos
	Actividad plenaria: reflexión guiada	Debido a que las respuestas a las preguntas pueden ser muy personales, el facilitador no pedirá que los estudiantes compartan sus respuestas pero realizará una reflexión sobre las competencias emocionales, los temas que han sido abordados a lo largo de la sesión y su relación con la mejora del desempeño		10 minutos

		<p>estudiantil y del desarrollo del trabajo colaborativo.</p> <p>El facilitador solicitará a los participantes que realicen en grupo el trazo de una persona en el papel craft y dentro de la silueta o fuera de ella coloquen aquellos elementos de la autonomía emocional que le son útiles tanto en su formación académica como en el desarrollo del trabajo colaborativo.</p> <p>Al finalizar, el facilitador le pedirá al grupo que se organice para explicar el esquema con el cuerpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dos metros de papel craft - Plumones y colores - Hojas de colores - Cinta adhesiva - Tijeras 	<p>20 minutos</p>
Cierre	Actividad de cierre	<p>Por último y a manera de cierre, el facilitador pedirá a los estudiantes que formen un círculo pequeño en medio del aula y uno más grande alrededor del círculo pequeño de tal forma que los del círculo interior y los del exterior se miren fijamente. El facilitador indicará que al contar 1,2, 3 los estudiantes que estén en el círculo interior gritaran en una frase qué aprendieron hoy en la sesión.</p> <p>Al terminar, el círculo exterior repetirá alguna idea o palabra que haya escuchado del círculo interior y posteriormente, a la cuenta de 3 los mismos participantes del círculo exterior gritarán alguna idea o palabra que se llevan de la clase y al finalizar, el facilitador pedirá a los del círculo interno que repitan alguna idea que hayan logrado escuchar y al finalizar todos se darán un fuerte abrazo.</p>		<p>7 minutos</p>
Observaciones:				

Sesión: 8

Unidad: 3	Tema: Inteligencia interpersonal o competencia social	Duración		
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Que los estudiantes identifiquen la relación entre la inteligencia interpersonal y el trabajo colaborativo. Que los estudiantes reconozcan la importancia de la inteligencia interpersonal para desarrollar trabajos colaborativos. 		2 horas		
Lugar: Aula				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y brevemente dará el encuadre de la sesión.		3 minutos
	Actividad introductoria: ¿Qué habilidades sociales conoces?	El facilitador colocará en una mesa una caja con plumones y solicitará a los estudiantes que pasen al pizarrón a escribir en el pizarrón (libremente), las habilidades sociales que conoce.	- Pizarrón y plumones	5 minutos
Desarrollo	Actividad plenaria: Inteligencia interpersonal	Al finalizar la actividad del pizarrón, el facilitador relacionará lo que los estudiantes escribieron con la competencia interpersonal y brevemente explicará a los estudiantes en qué consiste dicha competencia y qué habilidades la integran (incorporando las ideas previas de los estudiantes).		15 minutos
	Actividad grupal: La escucha	<p>El facilitador solicitará a los estudiantes que escuchen los diversos sonidos que pondrá en la computadora (Anexo 25), les pedirá que cada que haya un nuevo sonido lo anoten.</p> <p>El facilitador le preguntará a los participantes cada que pause un sonido lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué escucharon? <p>Al finalizar la actividad el facilitador realizará una reflexión sobre la importancia de la escucha como una habilidad social necesaria para trabajar</p>	- Computadora y bocinas	15 minutos

	<p>Actividad en grupos pequeños:</p> <p>Actividad en grupo: Reflexión</p> <p>Actividad en grupo: "Mar y tierra" habilidades sociales</p> <p>Cierre de la clase</p>	<p>colaborativamente pues permite obtener información diversa y variada.</p> <p>Al término de la reflexión el facilitador indicará a los estudiantes que formen tres equipos y le proporcionará a cada uno de ellos un rompecabezas (Anexo 26) y les brindará las instrucciones de la actividad (Anexo 27).</p> <p>Al término de la actividad el facilitador preguntará al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sintieron? - ¿Qué tipo de dificultad tuvieron? - ¿Cómo lo resolvieron? <p>El facilitador pegará una cinta adhesiva color azul en el piso y le pedirá a los participantes que formen una fila encima de la cinta. Les indicará que leerá algunas frases relacionadas a la inteligencia interpersonal (Anexo 28) y si se sienten identificados deberán saltar al lado derecho, pero si no consideran que la frase aplique para ellos, saltarán al lado izquierdo.</p> <p>Al término de la actividad, el facilitador brindará un espacio de reflexión a los participantes.</p> <p>El facilitador realizará una breve síntesis de los temas abordados en la sesión, agradecerá a los participantes y los despedirá.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tres sobres con las piezas para armar un rompecabezas (Anexo 26) 	<p>32 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>3 minutos</p>
Observaciones:				

Sesión: 9

Unidad: 3		Tema: Habilidades de vida y bienestar:		Duración
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes puedan identificar las habilidades de vida y bienestar como una competencia emocional que integra a las otras competencias emocionales. • Que los estudiantes reconozcan la importancia de las habilidades de vida y bienestar para lograr trabajar colaborativamente. 				2 horas
Lugar: Aula y jardín				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y brevemente dará el encuadre de la sesión.		3 minutos
	Actividad introductoria: ¿Qué es el bienestar?	<p>El facilitador repartirá a los estudiantes un rectángulo de papel bond donde escribirán lo que viene a su mente cuando escuchan la palabra bienestar.</p> <p>Posteriormente, el facilitador pedirá que doblen su papelito y lo introduzcan en una caja de cartón forrada.</p> <p>El facilitador pedirá a un participante que agite la caja y saque algunos de los papeles y los lea en voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una caja - Hojas papel bond cortadas en rectángulos de 15 cm x 10 - Lápices y bolígrafos 	10 minutos
Desarrollo	Actividad plenaria: Habilidades de vida y bienestar	<p>El facilitador conectará algunas de las ideas escritas por los estudiantes con el tema de habilidades de vida y bienestar.</p> <p>El facilitador expondrá brevemente la definición de esta competencia y las capacidades que busca desarrollar en las personas. Para ello se apoyará de una presentación Power Point (Anexo 29).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora y proyector 	15 minutos
	Actividad en pequeños grupos: Las capacidades de las Habilidades de vida y bienestar.	Con apoyo de la diapositiva 2 (Anexo 29), el facilitador indicará que formen 6 equipos, uno para cada capacidad. Posteriormente el facilitador asignará a los equipos una capacidad y les pedirá que la relacionen con el	<ul style="list-style-type: none"> - Computadora y proyector 	20 minutos

Cierre	Despedida	<p>colaborativo y educación emocional.</p> <p>El facilitador señalará que una capacidad de las habilidades de vida y bienestar es saber establecer objetivos realistas, por lo que les pedirá a los estudiantes que consideren las tres rúbricas de evaluación (Anexo 5) que sesiones anterior habían respondido.</p> <p>Para finalizar la actividad, el facilitador solicitará a 3 voluntarios compartir sus objetivos.</p> <p>Al finalizar, agradecerá y despedirá a los estudiantes.</p>		5 minutos
Observaciones:				

Sesión: 10				
Unidad:		Tema: Cierre del taller y evaluación		Duración
Objetivo:				2 horas
<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos abordados a lo largo del taller • Que los estudiantes evalúen su desempeño en el taller 				
Momento didáctico	Contenido	Actividades de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Apertura	Bienvenida a la sesión	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y brevemente dará el encuadre de la sesión.		3 minutos
	Actividad grupal: Reconozco que	<p>El facilitador colocará un camino de cinta roja en el piso del salón de tal forma que parezca que está dividido a la mitad.</p> <p>El facilitador indicará a los estudiantes que la mitad del grupo se forme de un lado y la otra en el otro. Posteriormente indicará que se volteen de tal forma que miren frente a frente a sus compañeros que están del otro lado de la cinta.</p> <p>Una vez acomodados, el facilitador indicará a los estudiantes que el pronunciará una serie de frases (Anexo 31) y que, en caso de sentirse identificados con la oración caminen hacia al frente pisando la cinta roja, en caso de no identificarse, pedirá a los estudiantes que se queden en su lugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cinta adhesiva de color - Hoja de frases 	15 minutos
Desarrollo	Actividad plenaria: El taller	Al término de la actividad, el facilitador realizará una breve exposición sobre los temas abordados en el taller y las actividades que se realizaron en él.		15 minutos
	Actividad grupal: Lo positivo y lo negativo	<p>Una vez finalizada la plenaria, el facilitador repartirá dos pedazos de hoja a los participantes, una color roja y una color verde.</p> <p>El facilitador pedirá a los participantes que acomoden en círculo las sillas y que cada uno pasará en medio del círculo y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de colores 	20 minutos

Cierre	Actividad individual: Lo que me queda por trabajar	compartirá algo positivo del curso y algo negativo o que no les haya agradado del mismo.	- Libreta - Lápices y bolígrafos	15 minutos
	Socialización de la actividad	Al finalizar la actividad, el facilitador, pedirá a los estudiantes que realicen una tabla en su libreta tal como se muestra en el Anexo 32.		15 minutos
	Autoevaluación	Al término de la actividad, el facilitador pedirá a los estudiantes que compartan sus respuestas con el grupo.		20 minutos
	Despedida	El facilitador proporcionará a los estudiantes una rúbrica de autoevaluación final (Anexo 33) y les pedirá que la respondan.		10 minutos
		Al finalizar, pedirá a los participantes que compartan su puntaje y el facilitador realizará una retroalimentación de dicha rúbrica.		
Por último, el facilitador agradecerá su asistencia y participación a cada uno de los asistentes y dará por terminado el taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo.”				
Observaciones:				

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas del trabajo de investigación teórica y de campo. En primer lugar se expone una reflexión teórica sobre los temas abordados en el presente trabajo (aprendizaje colaborativo, trabajo colaborativo y educación emocional).

Posteriormente se exponen las conclusiones y hallazgos derivados del trabajo de campo y la aplicación del cuestionario “Trabajo colaborativo y competencias emocionales”. Por último, se presentan las líneas de conocimiento que permitirán la profundización en el tema y la creación de nuevo conocimiento respecto al tema de trabajo colaborativo.

El tema del trabajo colaborativo no es un tema nuevo, sin embargo, es un tema vigente e importante pues la realidad actual es volátil y compleja, por lo que necesita de acciones colaborativas para la solución de problemas que difícilmente se pueden resolver mediante acciones individuales aisladas.

Es por lo anterior que diversos autores, organizaciones e instituciones han señalado que el trabajo colaborativo es una necesidad y una competencia que las personas en el siglo XXI deben poseer, pues tiene un impacto en tres dimensiones: la educativa, la social y la laboral.

En la dimensión educativa, el trabajo colaborativo propicia una educación integral que no sólo responda a los aspectos cognitivos sino también a las actitudes, valores y relaciones sociales que las personas establecen.

También, el aprendizaje colaborativo recupera aportaciones pedagógicas que colocan al estudiante como el centro del proceso de enseñanza para de esa forma transformar la enseñanza catedrática en una en un proceso de enseñanza activo que involucre a los estudiantes. Siendo el trabajo colaborativo una estrategia que

puede contribuir al desarrollo de la autonomía de los alumnos y una forma para hacer de los estudiantes sujetos activos y participes de su proceso formativo.

En la dimensión social, la teoría del aprendizaje colaborativo reconoce que el ser humano aprende individual pero también socialmente por medio de la interacción entre personas lo cual permite el aprendizaje de contenidos complejos pero también mejora las relaciones interpersonales y permite a los estudiantes establecer relaciones donde existe horizontalidad, diálogo, comunicación, respeto por la diferencia y una mejor socialización que tienen un impacto dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a la dimensión laboral, los grandes cambios y avances en los ámbitos científico, tecnológico, político y social, en la actualidad han apuntado a la necesidad de trabajar de manera colaborativa en las diferentes disciplinas o profesiones que son ejercidas en la sociedad. Por tal motivo, se ha vuelto imperioso que los egresados de las universidades cuenten con los elementos necesarios para saber llevar a cabo tareas y proyectos a través de una labor conjunta con otras personas con el fin de potenciar las sinergias para contribuir de manera favorable y asertiva al entorno social al que pertenecen; además de obtener mejores resultados en sus intervenciones o aportaciones en el ámbito social y laboral donde se desenvuelven.

No obstante, no todas las personas saben cómo trabajar colaborativamente y aunque lo sepan, trabajar con otras personas puede ser una tarea complicada debido a múltiples situaciones: falta de disposición, desinterés, intolerancia a la diferencia, timidez o carencia de habilidades sociales necesarias para trabajar con otros.

Es por ello que en ocasiones los estudiantes no logran trabajar colaborativamente y realizan pequeños trabajos individuales que, al integrarse, se convierten en un trabajo en equipo fragmentado. O bien, también pueden presentarse situaciones

complicadas cuando se trabaja con otras personas como lo son discusiones, conflictos e incluso agresiones.

Es por lo anterior que dentro del ámbito educativo, la Orientación Educativa mediante el área de prevención y desarrollo y la propuesta de educación emocional es una alternativa que puede contribuir a que los estudiantes trabajen colaborativamente.

Esta contribución de la Orientación Educativa al trabajo colaborativo es posible gracias a que uno de los propósitos de la misma, es mejorar la relación del individuo consigo mismo y con los demás.

Así, la educación emocional es una alternativa que la Orientación Educativa puede disponer con el objetivo de desarrollar competencias emocionales en los individuos que les permitan trabajar con otros, pues dichas competencias abarcan diversas habilidades y capacidades que impactan tanto en el ámbito individual del estudiante (autoestima, autoconocimiento, autocontrol, responsabilidad, autogestión) como en el social (tolerancia, habilidades de afrontamiento, comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos).

Es por lo anterior que el objetivo general de la investigación fue “Identificar los factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior”. Por lo que se aplicó un instrumento de investigación a estudiantes de 5º semestre de la licenciatura en Pedagogía.

A continuación se presentan los hallazgos que se derivan en las siguientes conclusiones:

Respecto a la categoría Aprendizaje Colaborativo, se encontró que la mayoría de los docentes de los informantes incorporan en sus asignaturas la realización de actividades y trabajos en equipo, lo anterior se puede observar en la *gráfica 4*. Es

decir, los estudiantes del nivel superior realizan actividades que posibilitan el aprendizaje colaborativo.

Así mismo, de acuerdo con la *Tabla de respuestas 1* los docentes brindan espacios de participación y diálogo para que los estudiantes puedan expresar ideas y aprender colaborativamente. Sin embargo, no existe mucha disposición por parte de los estudiantes para participar pues un considerable porcentaje de estudiantes reconoce no suele hacerlo en clase, tal como se muestra en la *gráfica 16*.

Ahora bien, respecto a la puesta en práctica de actividades y proyectos conjuntos se puede afirmar que los estudiantes poseen un conocimiento teórico de lo que implica trabajar colaborativamente, principalmente en los siguientes puntos:

- Responsabilidad: la mayoría de los estudiantes reconoce que cuando se realiza un trabajo en equipo, todos los miembros poseen la misma responsabilidad (*gráfica 6*)
- Responsabilidad individual: los estudiantes señalan que cuando realizan una actividad o trabajo o en grupo tienen una responsabilidad con sus compañeros (*gráfica 7*)
- Independencia: El 100% los participantes indican que el éxito de un trabajo o proyecto en equipo depende de todos los miembros que lo conforman (*gráfica 8*)
- Participación: la mayoría de los estudiantes afirma que siempre o casi siempre se involucra y participa con sus compañeros cuando trabajan en equipo (*gráfica 13*)

Sin embargo, la *tabla de respuesta 8* muestra que una de los principales factores que obstaculizan el trabajo colaborativo es la falta de responsabilidad y compromiso por parte de uno o más miembros del equipo. Lo anterior supone que los estudiantes conocen teóricamente lo que es necesario para trabajar colaborativamente, sin

embargo en la práctica, algunos de ellos muestran desinterés y falta de responsabilidad con sus compañeros y con su formación.

Pese a lo anterior, de acuerdo con la *gráfica 5* se puede afirmar que a la mayoría de los estudiantes les agrada trabajar con otros compañeros, bien sea realizando actividades en clase o realizando trabajos y proyectos pues tal como lo muestran las tablas de respuesta 3, 4, 5 y 6, la mayoría de los estudiantes considera que trabajar con otros les ayuda a aprender contenidos más complejos, a ver diferentes perspectivas sobre un tema y a mejorar la integración grupal y convivencia (*gráfica 22*).

Al respecto, se puede agregar que los estudiantes muestran agrado por la interacción y socialización de contenidos, lo cual se puede observar en las gráficas 19 y 20.

Otro de los hallazgos de la investigación de campo fue que, además de los trabajos en equipo, los estudiantes cuentan con espacios de diálogo, comunicación y participación en clase, los cuales son elementos fundamentales del aprendizaje colaborativo y permiten la construcción conjunta del conocimiento, lo anterior puede observarse en las gráficas 17, 18 y 19.

Pese a los hallazgos mencionados, también se encontró que la mayoría de los estudiantes no llevan a cabo trabajos colaborativos pues, aunque reconocen la importancia de la responsabilidad individual y grupal, la interdependencia y la participación, la gráfica 12 muestra que los estudiantes organizan el trabajo en equipo como una actividad fragmentada, es decir, dividen el trabajo y posteriormente lo unen. Lo anterior, supone una visión individualista y no colaborativa del trabajo pues los estudiantes perciben que cada uno tiene “una parte” lo cual se puede observar en las tablas de respuesta 8 y 9.

Así mismo, respecto el tema de la participación, la *gráfica 16* muestra que la mayoría de los estudiantes no tiene disposición para participar en clase pero sí para participar en sus equipos (*gráfica 13*).

Ahora bien, respecto a las competencias emocionales que los estudiantes poseen se encontró lo siguiente:

En cuanto a habilidades de autogestión, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes es autónomo con respecto a la figura docente, es decir, su formación no depende por completo de este. Lo anterior se puede observar en las gráficas 9 y 11. No obstante, la *gráfica 10* indica que un porcentaje considerable de estudiantes no tiene iniciativa cuando trabaja en equipo, lo anterior de acuerdo con Santoni (1978) es un fenómeno común en el nivel universitario, algunos estudiantes dejan de depender del docente pero comienzan a depender de uno o más compañeros que los dirigen y direccionan, sobretodo en la realización de trabajos grupales.

Lo anterior también se puede observar en la *gráfica 14*, en la que los estudiantes reconocen que sus compañeros pocas veces asumen roles de liderazgo lo que indica que solo algunos estudiantes toman ese rol y lo mantienen.

En cuanto a las habilidades sociales, la *gráfica 26* muestra que la mayoría de los estudiantes se encuentran dispuestos a comunicar sus ideas con su equipo incluso, la mayoría de los participantes señaló que suelen comunicar a un compañero cuando ha cometido un error en el trabajo.

En esa misma línea de las habilidades sociales, se puede afirmar que los estudiantes además de su disposición para comunicarse, tienen habilidad para identificar las fortalezas de los miembros de un equipo (*gráfica 29*), lo cual es importante para que en los trabajos colaborativos potencien la diversidad de

habilidades de sus miembros y puedan, en caso de ser necesario, ayudarse unos a otros.

Al respecto, la *gráfica 30* muestra que la gran mayoría de estudiantes están dispuestos a ayudar a los miembros de su equipo si estos presentan alguna dificultad.

Por otro lado, se encontró que un considerable porcentaje de estudiantes presentan dificultad para trabajar con personas que no conocen (*gráfica 31*), por lo que los estudiantes deben desarrollar la capacidad de dialogar, comunicarse y trabajar con compañeros con los que no tienen relación.

Lo anterior no representa una labor difícil pues como ya fue señalado, la *gráfica 5* muestra que a la mayoría de los estudiantes les agrada realizar trabajos y actividades con sus compañeros, así mismo reconocen que comprenden mejor los contenidos de sus clases cuando otros compañeros los explican tal como lo muestra la *gráfica 20*. Además de que de acuerdo con la *gráfica 28* se puede afirmar que los estudiantes son tolerantes y respetan los acuerdos que se establecen en sus equipos (*gráfica 33*).

No obstante, las tablas de respuesta 7, 8 y 9 muestran que la mayoría de los estudiantes ha tenido dificultades y conflictos al trabajar con sus compañeros en trabajos en equipo en el nivel superior por una carencia de competencias emocionales por parte de uno o más miembros del equipo. Algunas de las carencias que se encontraron fueron las de: **regulación emocional**, pues estudiantes señalan que han trabajado con personas que tienen arrebatos y actúan agresivamente; **autonomía personal**, los estudiantes señalan que una de las mayores dificultades para trabajar colaborativamente es la falta de responsabilidad de alguno de sus miembros y falta de **inteligencia interpersonal**, pues los estudiantes señalan que la falta de comunicación es un motivo de conflicto.

Por lo anterior se puede afirmar que en el nivel superior existen estudiantes que carecen de **Habilidades de vida y bienestar** pues no cuentan con la capacidad para “adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.” (Bisquerra, 2012, p. 25), lo cual se refleja cuando los estudiantes no toman la responsabilidad colectiva al realizar trabajos en equipo o presentan actitudes inadecuadas ante las dificultades que pueden presentarse en el desarrollo del mismo.

Lo anterior se puede deber a diversos factores, personalidad, el tipo de ambiente de aprendizaje, entre otras. En esta investigación se indagó sobre los ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se desenvuelven y se encontró que dichos ambientes, son adecuados para lograr trabajos colaborativos y aprender colaborativamente pues en las clases:

- Existen espacios de diálogo
- Hay ambiente cordial y de respeto
- En algunas ocasiones se realizan actividades en pequeños grupos
- Los profesores realizan retroalimentación
- La mayoría de estudiantes tiene disposición para estudiar

Además de lo anterior, se identificaron algunos factores que potencian el trabajo colaborativo y otros que lo obstaculizan.

En cuanto a los factores que potencian el trabajo colaborativo están:

- Un ambiente de aprendizaje apropiado que brinde a los estudiantes la oportunidad de participar, dialogar y conocer a sus compañeros
- La disposición de los estudiantes para aportar ideas y trabajar en conjunto con sus compañeros
- La riqueza de la diversidad de ideas y opiniones de los estudiantes los cuales enriquecen el trabajo que realizan

- La frecuencia con la que se realizan actividades en grupos pues posibilita la mejora de la dinámica e integración grupal
- El grado de autonomía de los estudiantes que les permite asumir una responsabilidad individual y grupal así como un compromiso con su formación y la de sus compañeros.

Por otro lado, también se pudieron identificar los factores que obstaculizan el trabajo colaborativo y estos fueron:

- La forma en que los estudiantes organizan el trabajo en equipo, la mayoría de los estudiantes indican que dividen el trabajo y posteriormente unen las partes, lo anterior impide que haya una mayor interacción y comunicación entre los miembros del equipo por lo que no trabajan colaborativamente sino individualmente.
- La falta de interdependencia positiva, los estudiantes realizan afirmaciones como “no cumplen con su parte”, “las compañeras no terminaron su parte”, cuando el trabajo colaborativo todo el producto o actividad es responsabilidad de todos los miembros.
- La irresponsabilidad y falta de compromiso de los estudiantes que no se comprometen con su formación y mucho menos con la de sus compañeros.
- La carencia de competencias emocionales por parte de los estudiantes que se manifiesta en dos sentidos, en los estudiantes que no saben trabajar con otros y en los estudiantes que no saben afrontar los conflictos que el primer tipo de estudiantes genera.

En ese sentido, se encontró que los ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se desenvuelven son adecuados y sólo hace falta que se incorporen actividades en pequeños grupos en clase aún en la modalidad a distancia.

No obstante, debe incentivarse la participación activa del estudiante en su formación para alcanzar mayor autonomía y compromiso con su formación profesional y

también, trabajar en el desarrollo de competencias emocionales pues la falta de estas obstaculizan el trabajo colaborativo.

De esta manera, la Educación Emocional es una alternativa que se puede desarrollar en la Orientación Educativa desde la cual pueden configurarse competencias y habilidades que son necesarias en la práctica de trabajos en equipo y que posibilitan la colaboración entre estudiantes.

Con base en lo anterior puede decirse de manera concreta que la información que se recolectó permitió conocer la forma en que los estudiantes trabajan cuando realizan actividades en grupo y cuando trabajan en equipo y se pudieron identificar algunas de las competencias emocionales que algunos estudiantes carecen y se cumplió el objetivo general de identificar los factores que potencian u obstaculizan el trabajo colaborativo.

Por último, la generación de líneas de conocimiento que se deriva de esta investigación se expresan en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los motivos que llevan a los estudiantes a ser poco responsables al trabajar en equipo?, ¿Qué motiva a los estudiantes a trabajar colaborativamente?, ¿Cómo puede la Orientación Educativa desde sus diferentes áreas propiciar el logro de trabajos colaborativos?, ¿De qué forma se puede propiciar la cooperación y la colaboración desde el sistema educativo?, ¿Cuál es el papel de los docentes en el desarrollo del trabajo colaborativo?, ¿Qué importancia le otorga la institución y los docentes a la colaboración?, la respuesta a estas preguntas pueden derivar otras investigaciones que profundicen en el tema del trabajo colaborativo en el nivel superior en aspectos más específicos que pueden ayudar a comprender con mayor profundidad la problemática.

Bibliografía

Aja, F. (1998). *Tutoría y Orientación*. En: Enciclopedia general de la educación. España: Editorial Océano.

Alcalde, I. (8 de diciembre 2010). Las organizaciones y el trabajo colaborativo. [Blog]. Recuperado en <https://ignasialcalde.es/las-organizaciones-y-el-trabajo-colaborativo/>

Alfageme, B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia: España. Recuperado en <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/2316/2/Alfageme2de3.pdf>

Álvarez, V. (1994). *La orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. España: EOS.

Arjona Lavalle, Silvia Elizabeth. (2019), *Antecedentes históricos de la Orientación Educativa*. Revista de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa. 1. DOI: http://www.orienta.unam.mx/send/entrevista_4.htm

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración, reto para una enseñanza de calidad*. España: Editorial La Muralla.

Báez, C. y García, P. (2013). *Vigencia y pertinencia del Plan de Estudios 1990*. (Tesis de licenciatura). Recuperado en <http://200.23.113.51/pdf/30226.pdf>

Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. (2º Edición). España: Editorial Morata.

Bilbao, M. y Velasco, P. (2017). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo, para vivir juntos un mundo de aprendizaje innovador*. México: Editorial Trillas.

Bisquerra R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. España. Editorial Narcea.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. 21(1), 7-43. Recuperado en <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2005). *Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 3(6), 2-7. Recuperado de <http://remo.ws/revistas/remo-6.pdf>

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. España: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (2014). *Educación emocional y bienestar*. (6° edición). España: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Álvarez M. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. España: Editorial Praxis.

Busot, A. (1995). *Elección y Desarrollo Vocacional*. Venezuela: Editorial Ediluz.

Cadavieco, J., Iglesias, M. y Lozano, I. (2016). *El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes*. *Educação & Sociedade*. 37 (135), 519-538. Recuperado en <https://www.scielo.br/j/es/a/85YXfLQQH76DY3pfkKpxK3R/?format=pdf&lang=es>

Cano, D., Aguaded I. y García, F. (2019). *Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad*. *Revista de docencia universitaria*. 17(1), 229-244. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977310>

Cano, M. y Robles, R. (2018). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista mexicana de orientación educativa*. 15(35), 1-25. Recuperado en <http://remo.ws/remo-35/>

Carranza, M., Casas, M. y Díaz, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad una visión constructivista*. Recuperado en <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/1-pdf?download=397:buenas-practicas-docentes>

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Editorial Luis Vives. Chile.

Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. México: Editorial Herder.

Coll, C. (2014). *Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación*. En: Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 29-63). España: Alianza Editorial.

Comunicación Audiovisual Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (s.f.) *Conoce la UPN*. Recuperado en <http://blue.northcentralus.cloudapp.azure.com/audiovisual/index.php/video/2016-04-07-23-13-30/conoce-la-upn>

Crook, C. K. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. Inglaterra: Editorial Routledge.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Editorial Santillana.

Diccionario etimológico castellano en línea. (s.f). Recuperado en <http://etimologias.dechile.net/>

Didriksson, A. (septiembre 2019). *Horizontes, retos y escenarios de formación de profesionales de la educación en la cuarta transformación.* Rumbo al Congreso Nacional Universitario llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Ciudad de México, México.

Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* En: Collaborative learning, Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Recuperado en <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>

Dongo, A. (2008). *La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa.* Revista IIPSI Facultad de Psicología. 11(1), 167-181. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747352.pdf>

Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual.* Estudios Pedagógicos. 29(1), 97-113. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>

Duarte, S. y Bahía, A. (2005). *Orientación Profesional: Una aproximación socio-histórica.* Revista Mexicana de Orientación Educativa. 3(5), 12-17. Recuperado de <http://remo.ws/revistas/remo-5.pdf>

Edwards D. y Mercer N. (1994). *El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula.* (1º reimpresión). España. Paidós Ibérica.

España. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (2002). Manual de modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Recuperado en http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/7049/7049072/manual_de_modelos_de_orientacion_e_intervencion_psicopedagogica.pdf

Estados Unidos. Usable Knowledge, Harvard Graduate School of Education. (8 de enero 2018). *Collaborative Learning — With Structure.* Recupardo en <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/01/collaborative-learning-structure>

Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. Kotuitui. Journal of Social Sciences. 4(2), 131-146. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/232994639_Differentiating_classroom_climate_concepts_Academic_management_and_emotional_environments

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., y Parés, M. (2016). *El cuestionario.* En: Técnicas de investigación social y educativa. (pp. 17-60). España: Editorial UOC.

Fairstein, G. y Carretero, M. (2015). *La teoría de Jean Piaget y la educación, Medio siglo de debates y aplicaciones*. En: Jaume Trilla [coord.], *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del silo XXI* (pp.177-200). España: Editorial Grao.

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo para hablar en el aula*. España: Editorial Morata.

Flecha, R. (2016). *Prólogo*. En: Francisco Zariquiey, *Cooperar para aprender: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Chile: Biblioteca Innovación Educativa SM.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*. 56(3), 218-226. DOI: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.56.3.218>

Fuentes, S. y Lozano, A. (2007). *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

García, E. (2014). *Edgar Morín, la nueva realidad de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.

García, J., López, N. y del Ángel, R. (2014). *Aprendizaje y vida: construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo*. México: Editorial Pearson Educación.

Gelabert, B., Basté, E. y Romia, P. (2020). *Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad*. *Revista de docencia universitaria*. 18(1), 123-142. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7476030>

González, G. y Díaz, L. (2005). *Aprendizaje Colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias*. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Vol. 8. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400804.pdf>

González, O. (1997). *El concepto de universidad*. *Revista de la Educación Superior*. 26(102), 1-16. Recuperado en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf

Gros, B. y Adrián, M. (2004). *Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. Teoría de la Educación*. Recuperado en <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14357/14743>

Huerta, J. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula, aprender con los demás*. Argentina. Editorial Aique.

Hurst, G. (2003). *De la Orientación Educativa a la Orientación Psicopedagógica, líneas para el rediseño de los fundamentos conceptuales de la carrera de Orientación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. (Tesis de maestría). Recuperado en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-orientacion-educativa-a-la-orientacion-psicopedagogica-lineas-para-el-rediseño-de-los-fundamentos-conceptuales-de-la-carrera-de-orientacion-educativa-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan/>

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Argentina: Editorial Aique.

Johnson, D. y Johnson, R. (2011) *Intellectual Legacy: Cooperation and Competition*. In: Coleman P. (eds) *Conflict, Interdependence, and Justice*. Peace Psychology Book Series, vol 11. Springer, New York, NY. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9994-8_3

Johnson, D., Johnson, J. y Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Recuperado EN https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/267940683_El_Aprendizaje_Cooperativo_regresa_a_la_Universidad_que_evidencia_existe_de_que_funciona/links/54bd2ff60cf27c8f2814b1ae/El-Aprendizaje-Cooperativo-regresa-a-la-Universidad-que-evidencia-existe-de-que-funciona.pdf?origin=publication_detail

Lara, Y. (2018). *Estrategias de trabajo para el aprendizaje colaborativo en jóvenes y adultos de la plaza comunitaria Juárez Lincoln*. (Tesis de licenciatura). Centro Universitario de Iguala. Recuperado en <http://132.248.9.195/ptd2019/marzo/0786461/Index.html>

Lespada, J. (1994). *Aprender haciendo: los talleres en la escuela*. Argentina: Editorial Humanitas.

Lillo, F. (2013). *Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado*. Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar. 2 (4), 109-142. Recuperado en <https://repositorio.uvm.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12536/537/04-05-Lillo2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lobato, C., Guerra N. y Apodaca, P. (2015). *El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo*. Universidad del País Vasco. Recuperado en <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAE/article/view/82/139>

López, E., Barceló, M. y Camilli, C. (2011). *La concepción de aprendizaje colaborativo*. En: Azucena Hernández y Susana Olmos (eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. España: Universidad de Salamanca.

López, N. (2010). *Gestión curricular por Competencias en Educación Superior: El diagnóstico de factores académicos "DIFA", una propuesta de Autoevaluación Institucional desde el Modelo Socio Formativo: el caso UNIMET*. (Tesis doctoral). Recuperada en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60871/1/T32839.pdf>

Lucero, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de educación. Vol. 33 No. 1, (pp. 1-21). Recuperado en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2923/3847>

Mahieu P. (2003). *Trabajar en Equipo*. (3ª Edición). México. Siglo Veintiuno Editores.

Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Revista Educativa Laurus. 13(23), 263-278. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>

Martínez H. (2013). *El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano, aspectos básicos y diseño curricular*. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades. 21(1), 9-22. Recuperado en <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/302>

Martínez P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. España. EOS.

Matas, A. (2007). *Modelos de Orientación Educativa*. Recuperado en https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf?sequence=1

Maya, A. (2007). *El taller educativo: qué es, fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. (2ª Edición). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mestre, J. y Fernández, P. (2012). *Manual de Inteligencia emocional*. España: Pirámide.

México. Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. (2019). *Nosotros*. Recuperado en <https://www.ampo.org.mx/page1.html>

México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Al servicio y fortalecimiento de la educación superior. (2020). *Estadísticas Educación Superior*. Recuperado en <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

México. *Decreto Ley General de Educación Superior*. (20/04/2021). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

México. REMO. (2003). *Hacia los 100 años de Orientación Educativa*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 1(2), 2-4 Recuperado de <http://remo.ws/revistas/remo-2.pdf>

México. Universidad Pedagógica Nacional. (2021). Licenciatura en Pedagogía. Recuperado de: <https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>

México. Universidad Pedagógica Nacional. (Sin fecha). *Estudiar en la UPN: Pedagogía*. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. España: Paidós.

Molina, L. (2000). *La Orientación Como Práctica Pedagógica. Material de Apoyo al Subproyecto*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.

Nassif, R. (1958). *La Educación*. En: *Pedagogía general*. (pp. 2-18). Argentina: Editorial Kapelusz.

Nava J. (1993). *Conceptos y teorías en: La Orientación educativa en México. Documento baso*. México: AMPO.

Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. No. 19, 93-110. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Ovejero, A. (1994). *Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI*. *Psicothema*. 5(1), 373-339. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2018630>

Ovejero, A. (2012). *El aprendizaje cooperativo como vía de solución a los principales problemas escolares*. En Ángela Hincapié y Milton Morales (Eds.), *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis*. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Pacheco, A. (2015). *La conformación del campo de la orientación educativa siglos XIX y XX en México*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 10(25), 24-31. Recuperado en <http://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>

Palloff, R. y Pratt, K. (2005). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. Estados Unidos: Jossey-Bass.

Pavón, P. y Gogeoascoechea, M. (2010). *Metodología de la Investigación II*. Recuperado en <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/8.pdf>

Picardo, O., Escobar, C. y Balmore, R. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. Recuperado en <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>

Polo, S. y Cervera, O. (2017). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. (Tesis Maestría). Universidad de la Costa. Recuperado en <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/111/32853821-%2022468706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rafoth, B. (1996). *Bruffee's Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Recuperado en http://www.phaenex.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2370/1812

Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Repetto, T. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rivera, P. y Cobo C. (2019). *La universidad en la sociedad digital: entre la herencia analógica y la socialización del conocimiento*. Revista de docencia universitaria. 17(1), 17-32. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977313>

Roberts, T. (2004). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Australia. Idea Group Publishing.

Roselli, N. (2011). *Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. 2(2), 173-191. Recuperado en: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/238/227>

Rué, J. (1998). *El aula: un espacio para la cooperación*. En: Mir, C., (coord.) Cooperar en la escuela, la responsabilidad de educar para la democracia. (pp.17-55). España: Editorial Graó.

Ruiz, M. y López, E. (2018). *La misión de la universidad en el siglo XXI: Comprender su origen para proyectar su futuro*. Revista de la Educación Superior. 48(189), 1-19. Recuperado en <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/612/275>

Salinas, J. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 199-227). Madrid: Síntesis.

Santana, L. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (4ª edición). España: Pirámide Editorial.

Santoni, A. (1978). *La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje*. México: Editorial Nueva Imagen.

Savater, F. (2014). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, Una perspectiva educativa*. (6ª edición). México: Editorial Pearson Educación.

Serrano, J., Pons, R. y Ruiz, M. (2007). *Perspectiva histórica del aprendizaje colaborativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos*. *Revista Española de Pedagogía*. No. 236, 125-138. Recuperado en https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/Perspectiva_historica_del_aprendizaje-1.pdf

Slavin, R. (1987). *Cooperative learning and cooperative school. Educational Leadership*. Recuperado en <https://www.ascd.org/ascd/pdf/journals/ed-lead/el-198711-slavin.pdf>

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Recuperado en: <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>

TEDxTalks. (26 mayo 2011). *Juan Freire - Ecosistemas de aprendizaje y tecnologías sociales*. [Archivo video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=w7QOERmeG9s&t=348s>

Tobón, J. Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Editorial Pearson Educación.

Valdés, V (2012). *Orientación para orientadores, una guía práctica para desarrollar sus competencias*. México: Editorial Pearson.

Vander, J. (1986). *Manual de psicología social*. España: Paidós Studio.

Velaz, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. España: Editorial Aljibe.

Vidal, J. (2015). *Aplicación del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades argumentativas en el nivel medio superior*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://132.248.9.195/ptd2015/septiembre/0735420/Index.html>

Villalustre, L. y Moral, E. (2007). *Evaluación del trabajo colaborativo virtual del gameproyect de ruralnet por los estudiantes universitarios*. Recuperado en <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n18/16993748n18a15.pdf>

Voigt, C. y Swatman, P. (2005). *Instigating interaction in Electronic Case-Based-Learning (E-CBL)*. University of South Australia. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/228983876_Instigating_interaction_in_electronic_case-based-learning_E-CBL

Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (2º edición) España: Biblioteca De Bolsillo.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. España: Editorial Graó.

Zangara, M. y Sanz C. (2020). Trabajo colaborativo mediado por tecnología informática en espacios educativos. Metodología de seguimiento y su validación. Revista iberoamericana de tecnología en educación y educación en tecnología. no. 25, pp. 8-20. DOI: <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e1>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario “Trabajo colaborativo y competencias emocionales”

Cuestionario “Trabajo colaborativo y competencias emocionales”

El propósito de este cuestionario es construir evidencia sobre el aprendizaje colaborativo que se desarrolla en el aula, así como las competencias emocionales que posees para realizar dicho trabajo.

Conocer lo anterior, permitirá potenciar el trabajo colaborativo como recurso para mejorar los ambientes de aprendizaje en el nivel superior; por tanto, tus respuestas serán anónimas y confidenciales, y serán tratadas con fines de investigación.

Edad: _____

Sexo: _____

Semestre: _____

Instrucciones: Lee con atención cada una de las preguntas y elige la respuesta con la que te sientas más identificado. Algunas de las preguntas no cuentan con opción de respuesta, por lo que podrás responderla de manera libre.

Para que este cuestionario sea de utilidad, es importante que leas con detenimiento las preguntas y respondas con sinceridad.

1. ¿Con qué frecuencia en las clases que estás cursando en este momento realizas actividades grupales?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

1.bis ¿Qué tipo de actividades?

2. ¿Te gusta realizar actividades grupales en clase? Si () No ()

2.bis ¿Por qué?

3. En los trabajos en equipo que te dejan tus profesores para realizar fuera del aula ¿Todos los miembros del equipo comparten la misma responsabilidad?

Si () No ()

4. ¿Al trabajar en equipo asumes que tienes una responsabilidad ante el mismo?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

5. ¿Consideras que el éxito de un trabajo en equipo depende de todos sus integrantes?

Si () No ()

6. ¿Consideras que tú rol en los trabajos en equipo es importante para alcanzar la meta del equipo?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

7. Cuando participas en un trabajo en equipo ¿Necesitas que tus compañeros te digan lo que tienes que hacer?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

8. Además de revisar los textos que el docente te brinda, ¿Tú sueles indagar en otros para comprender mejor el tema?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

9. En los trabajos en equipo ¿Tus compañeros y tú dividen el trabajo y posteriormente reúnen las partes?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

10. ¿Con qué frecuencia aportas ideas y participas activamente en la elaboración de trabajos grupales?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

11. En los trabajos en equipo en los que has participado, ¿En qué medida los compañeros que lo integran asumen el rol de liderazgo?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

12. En tus clases, ¿Se brindan espacios de participación para que tus compañeros y tú expresen sus ideas respecto a los contenidos que se abordan en clase?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

13. ¿Con qué frecuencia tus compañeros tienen disponibilidad de participar en clase?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

14. ¿Con qué frecuencia tus profesores propician la participación activa en los estudiantes?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

15. ¿Tus profesores realizan retroalimentación sobre tus participaciones y las de tus compañeros?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

16. ¿Tus compañeros y tú suelen compartir puntos de vista fuera de clase sobre los temas que estudian?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

17. Cuando tus compañeros exponen sus ideas sobre algún tema en clase, ¿Te ayuda a comprender mejor lo que estas estudiando?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

18. ¿Con qué frecuencia los profesores brindan espacios para trabajar en grupos pequeños en clase?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

19. ¿Consideras que llevar a cabo actividades en grupos pequeños permite una mayor integración grupal?

Si () No ()

20. ¿Te sientes cómodo compartiendo tus ideas o dudas en tus clases?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

21. ¿Con qué frecuencia tus compañeros escuchan y respetan los puntos de vista que se exponen en clase?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

22. Cuando realizas actividades o proyectos grupales ¿Hay espacio para el diálogo y la exposición de ideas?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

23. ¿Con qué frecuencia tienes disposición para hablar con los miembros de tu equipo y comunicar tus ideas?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

24. ¿Alguna vez has tenido un conflicto con un equipo en el nivel universitario?

Si () No ()

24.bis ¿Cuál ha sido?

25. ¿Comunicas a los miembros de tu equipo cuando han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

26. ¿Con qué frecuencia escuchas a un compañero y respetas su punto de vista y la forma en cómo trabaja?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

27. Durante un trabajo en equipo ¿Puedes identificar las áreas de oportunidad y las fortalezas de tus compañeros?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

28. ¿Con qué frecuencia estarías dispuesto a ayudar a un compañero de tu equipo cuando identificas que algo se le dificulta?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

29.1 ¿Tienes dificultad para trabajar con personas que no conoces?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

29.2 En caso de ser necesario ¿Expresas de manera precisa tus ideas y emociones ante tu equipo?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

29.3 Cuando tu equipo establece acuerdos sobre la realización del trabajo ¿Con qué frecuencia asumes dichos acuerdos?

Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre ()

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2: Video “Video Aprendizaje colaborativo”

Bárbara Moo. (7 junio 2021). *Video Aprendizaje colaborativo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rTupQO-rhDE>

Anexo 3: Lectura “Aprendizaje colaborativo”

Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo. Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías. (pp. 1-12).

Anexo 4: Lectura “Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo”

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo. En: Aprender juntos y solos (pp.115-135). Argentina: Aique grupo editor S.A.

Anexo 5: Tabla de Autoevaluación Inicial

Indicadores	Logrado	No logrado	En proceso
Participé en clase cuando el facilitador lo solicitó.			
Participé en la actividad de grupos.			
Contribuí a mi equipo con ideas para llevar a cabo la actividad en equipo.			
Mostré actitud participativa y empática con mi equipo.			
Participé de forma abierta y asertiva en el consenso durante la toma de decisiones de mi equipo.			
Mostré respeto cuando el otro equipo participó en la sesión.			
Colaboré con mi equipo de forma ordenada y respetuosa			

Anexo 6: Video “Lo que sí y lo que no es trabajo colaborativo”

Bárbara Moo. (10 junio 2021). Lo que sí y lo que no es trabajo colaborativo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ESaV58sHT60&t=3s>

Anexo 7: Lectura “Del trabajo grupal al colaborativo, antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico”

Zangara, M y Sanz, C. (s.f). Del trabajo grupal al colaborativo, antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjcwZPWovzWAhUHVva0KHfkcAysQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fp3.usal.edu.ar%2Findex.php%2Fsignos%2Farticle%2Fview%2F4940&usg=AOvVaw2xf8MHGUEhoso65GV7fY6r>

Anexo 8: Diapositiva “Trabajo colaborativo frente a trabajo en equipo”

CONOCEMOS EL TRABAJO COLABORATIVO

**Veamos qué es el trabajo colaborativo...
¿es lo mismo que trabajar en equipo?**

Quando trabajamos colaborativamente...	Quando trabajamos en equipo...
Todos los integrantes del grupo dan ideas, libremente y desde la creatividad y fortalezas de cada uno se aporta a la solución del problema o la realización de la actividad.	Las reglas están dadas y el equipo debe trabajar para cumplirlas, tenemos menos posibilidades de desarrollar la creatividad.
Nos ayudamos mutuamente a partir de nuestras fortalezas. Cada uno aporta a partir de lo que mejor sabe hacer.	A veces cada miembro del grupo hace una parte por separado y después juntamos todo.
Cada miembro del equipo tiene un rol importante y una tarea que cumplir, haciéndose responsable de ella. Entre todos tomamos decisiones.	Alguien asume el liderazgo del equipo, toma las decisiones y da las instrucciones.
Se evalúa al grupo, pero considerando los rendimientos individuales en cuanto a conocimiento, participación y compromiso.	El profesor evalúa el trabajo del grupo, por lo que a veces hay compañeros que trabajan más que otros.

Diapositiva 1

Fuente: Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Trabajo colaborativo: una alternativa para construir aprendizajes significativos*. Recuperado en http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller_Trabajo_colaborativo_alternativa_para_construir_aprendizajes_significativos.pdf

Anexo 9: Diapositiva “Identificar casos de trabajo colaborativo y trabajo en equipo”

CONOCEMOS EL TRABAJO COLABORATIVO

Observen las siguientes situaciones con detención...

Un curso ha salido de excursión junto a su profesor jefe y al llegar a la zona de camping el profesor les da la siguiente tarea: “deben armar la carpa y prender una fogata para cocinar la cena, el equipo que lo haga más rápido será el vencedor de esta primera prueba. Cada equipo tiene libertad de organizarse como quiera”.

Equipo A: Un alumno plantea que es Scout y por lo tanto tiene conocimiento, entonces asume el liderazgo, asigna roles y tareas a sus compañeros y supervisa el trabajo, pero le ha pedido armar la carpa a 2 compañeros que no tienen experiencia y por lo tanto demoran mucho. La fogata se le asigna a un compañero que tiene algunas dificultades respiratorias y por lo tanto debe pedir ayuda para terminar la tarea. El equipo demora mucho en finalizar y pierde la competencia.

Equipo B: Antes de comenzar el grupo se sienta a conversar para ponerse de acuerdo. Un alumno plantea que es scout y que tiene experiencia armando carpas, por lo que asume esa responsabilidad y otro que no tiene conocimiento en camping se ofrece a ayudarlo siguiendo sus instrucciones. Quienes no saben prender fuego se encargan de recolectar leña, mientras los encargados de prender la fogata preparan el terreno. El equipo termina primero y gana la competencia.

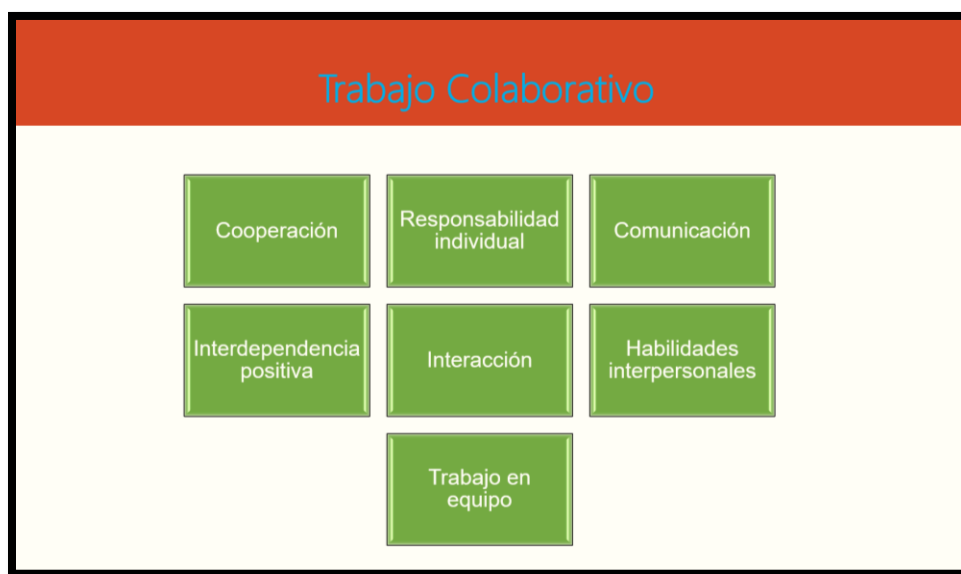
Ahora pensemos...

- ¿qué equipo realizó un trabajo colaborativo?
- ¿por qué el equipo B ganó?
- ¿qué le faltó al equipo A?

Diapositiva 2

Fuente: Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Trabajo colaborativo: una alternativa para construir aprendizajes significativos*. Recuperado en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller Trabajo colaborativo alternativa para construir aprendizajes significativos.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller_Trabajo_colaborativo_alternativa_para_construir_aprendizajes_significativos.pdf)

Anexo 10: Diapositiva “Elementos necesarios para lograr un trabajo colaborativo”



Diapositiva 1

Anexo 11: Lectura “Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso.” (pp. 127-152)

Alfageme, B. (2003). Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia: España.

Recuperado de

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/2316/2/Alfageme2de3.pdf>

Anexo 12: Lectura “Aplicación del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades argumentativas en el nivel medio superior.” (pp. 13-25)

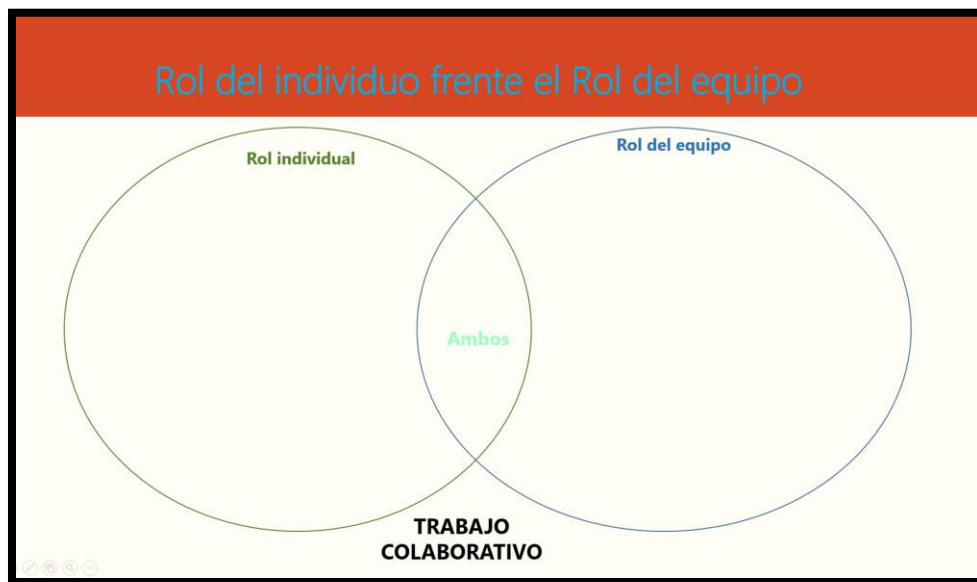
Vidal, J. (2015). Aplicación del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades argumentativas en el nivel medio superior. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:

<http://132.248.9.195/ptd2015/septiembre/0735420/Index.html>

Anexo 13: Lectura “Estrategias de trabajo para el aprendizaje colaborativo en jóvenes y adultos de la plaza comunitaria Juárez Lincoln.” (pp. 26-34)

Lara, Y. (2018). Estrategias de trabajo para el aprendizaje colaborativo en jóvenes y adultos de la plaza comunitaria Juárez Lincoln. [Tesis de licenciatura]. Centro Universitario de Iguala. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2019/marzo/0786461/Index.html>

Anexo 14: Diapositiva “Diagrama rol del individuo frente al rol del equipo”



Diapositiva 2

Anexo 15: Imágenes detonadoras “Memes”



No hace falta que mandes tu parte



Porque ya te sacamos del equipo



CUANDO TU EQUIPO ESTA EN CAOS Y LOS ABANDONAS



Yo cuando hay que hacer trabajo grupal 😂



Anexo 16: Tabla “Competencias Emocionales”

Competencias Emocionales				
Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía personal	Inteligencia interpersonal	Habilidades de vida y bienestar
Definición:	Definición:	Definición:	Definición:	Definición:
Habilidades y Capacidades que busca desarrollar:	Habilidades y Capacidades que busca desarrollar:	Habilidades y Capacidades que busca desarrollar:	Habilidades y Capacidades que busca desarrollar:	Habilidades y Capacidades que busca desarrollar:

Anexo 17: Lectura “Educación emocional y competencias básicas para la vida”

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, No. 1. Pp. 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Anexo 18: Tabla “Competencias emocionales y Trabajo colaborativo”

Competencias emocionales	Trabajo colaborativo
Conciencia emocional: Comprensión de las emociones de los demás.	El trabajo colaborativo implica la interacción entre dos o más individuos, de acuerdo con Bisquerra (2012), toda interacción entre personas involucra diversas emociones. Poder comprender las emociones de otros, resulta fundamental para tomar decisiones conjuntas, ayudar a un miembro del grupo que

	<p>lo requiera, comunicarse y resolver conflictos de forma adecuada.</p>
<p>Regulación emocional: Expresión emocional y habilidades de afrontamiento.</p>	<p>El trabajo colaborativo implica un mayor esfuerzo y tiempo que la realización de trabajos individuales. Requiere de discusión, consenso y elaboración de proyectos o actividades con diferente grado de complejidad. Lo anterior puede suponer, estrés, ansiedad y aparición de conflictos en los miembros del grupo, para lo cual son necesarias las habilidades de regulación y expresión emocional, así como las de afrontamiento.</p> <p>Estas habilidades permiten a las personas mostrar mayor autocontrol y tolerancia, lo cual impacta y mejora la realización de actividades conjuntas.</p>
<p>Autonomía personal: autoestima, automotivación, responsabilidad y búsqueda de ayuda y recursos.</p>	<p>Uno de los elementos característicos del aprendizaje colaborativo es que requiere una mayor autonomía y responsabilidad por parte del estudiante en su formación.</p> <p>Así mismo, los trabajos colaborativos, requieren de la participación y la aportación de cada uno de los miembros de un grupo.</p> <p>Por tanto el desarrollo de la autonomía personal es fundamental para dotar a los estudiantes de los elementos que requiere para trabajar colaborativamente, conocer lo que puede aportar, ser responsable con su formación y con la de sus compañeros, buscar recursos, brindar y pedir ayuda.</p>
<p>Inteligencia interpersonal: Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, comportamiento pro social y asertividad.</p>	<p>Esta competencia, es quizá la que tiene un mayor impacto en el trabajo colaborativo, ya que el trabajo colaborativo requiere de: interacción y de comunicación. No puede existir colaboración sin diálogo o sin interacción, para</p>

	<p>lo cual son necesarias habilidades sociales fundamentales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Darse a conocer a otros - Expresar emociones - Seguir instrucciones - Escuchar - Reconocer al otro - Intercambiar ideas
<p>Habilidades de vida y bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.</p>	<p>Esta última competencia es el resultado final de las competencias anteriores pues supone lograr el bienestar personal y social del individuo.</p> <p>En tal sentido, se relaciona estrechamente con el trabajo colaborativo pues en esta competencia se contemplan las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para identificar problemas y dar solución a los mismos. Dichos problemas pueden surgir en diferentes contextos y situaciones, uno de esos contextos es al trabajar con otras personas en equipo. - Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, lo cual es necesario en el logro de un trabajo colaborativo donde todos los miembros del equipo deben de conocer y perseguir uno o más objetivos en común. - Capacidad para solucionar conflictos, los cuales pueden surgir al trabajar con personas que poseen características distintas a las propias. - Capacidad para negociar, es decir, “para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.” (Bisquerra, 2012, p. 146), lo cual se requiere en los

	<p>trabajos colaborativos para alcanzar el consenso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro del bienestar emocional el cual se define como la “capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Lo anterior implica lograr trabajar con otros sin conflictos, autoritarismo o agresión, y en su lugar, trabajar en armonía, estableciendo acuerdos y con una comunicación y actitud adecuada. - Por último, la capacidad de fluir para que las personas sean capaces de generar experiencias óptimas en la vida personal y social tanto en el contexto escolar como fuera de este.
--	---

Anexo 19: Escenarios “¿Cuál competencia necesito?”

Escenario 1:

Mi nombre es Alicia y en la escuela me solicitaron realizar en equipo una propuesta intervención pedagógica para enseñar a leer.

El problema es que el equipo que me asignaron no trabaja, una chica tiene un empleo así que en cuanto terminan las clases ella se retira y no responde mis mensajes, un compañero dice que no quiere hacer nada y la otra compañera falta mucho a clases y no tiene apuntes ni nada que aportar al trabajo.

Me parece que me tocó el peor equipo que pudo existir y lo tendré que hacer todo yo, pero eso sí, no voy a poner el nombre de mis compañeros en la propuesta porque no le voy a regalar calificación a nadie.

Escenario 2:

Me llamo Carlos y voy en segundo semestre de la licenciatura en pedagogía, hoy en clase nos pidieron realizar equipos pues expondremos los contenidos de la asignatura en equipos.

La profesora no realizó los equipos, dejó que de manera libre los estudiantes los formaran. No obstante, yo no tengo equipo, noté que todos con rapidez formaron sus equipos con las personas que ya conocían o con sus amigos, pero a mí me cuesta hacer amigos así que ninguno me consideró y no sé cómo decirle a mis compañeros o a la profesora que no tengo equipo aunque sé que debo hacerlo porque las exposiciones comienzan la próxima clase.

Escenario 3:

Me llamó Tania y voy en quinto semestre de la licenciatura en pedagogía, en una materia que se llama Gestión de Instituciones Educativas nos pidieron realizar prácticas de campo en una primaria o secundaria.

A mi equipo y a mí se nos dificultó mucho encontrar una institución donde realizar la práctica, pero una de mis compañeras logró que un familiar suyo le permitiera realizar las prácticas en la escuela donde laboraba como maestro y nos contactó con la directora.

Anexo 20: Ruleta de nombres



Dirección web: <https://es.piliapp.com/random/wheel/>

Anexo 21: Lista de emociones juego de mímica

- Miedo
- Ira
- Entusiasmo
- Aversión
- Alegría
- Compasión
- Culpa
- Hostilidad
- Desesperación
- Dolor
- Envidia
- Molestia
- Vergüenza

- Placer
- Sorpresa
- Alivio
- Ansiedad
- Desaliento
- Celos
- Impotencia
- Amor
- Admiración
- Indignación
- Agradecimiento
- Resentimiento

Anexo 21: Lectura “Estructura de las emociones.”

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis (pp. 89-94). Recuperado de https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010754110&name=DLFE-513980.pdf

Anexo 22: Fichas casos regulación emocional

Caso 1	Estrategia de afrontamiento
<p>Vivian es estudiante de sociología de la educación y se define a sí misma como una feminista de la cuarta ola muy comprometida con su causa.</p> <p>Debe realizar un proyecto escolar en equipo a lo largo del semestre, sin embargo, se siente inconforme con su equipo pues uno de sus compañeros no piensa igual que ella, cuestiona sus ideas y se niega a escribir el escrito que como equipo deben entregar en lenguaje inclusivo, de hecho, su compañero se burla de dicho lenguaje y afirma que no es obligatorio utilizarlo por lo que Vivian se encuentra molesta con él y quiere echarlo del equipo.</p>	

Caso 2	Estrategia de afrontamiento
<p>Daniel reconoce que es una persona muy impulsiva que suele enojarse cuando las cosas no salen bien, normalmente se enoja con sus padres y hermanos o incluso, consigo mismo.</p> <p>Cuando se molesta grita, llega aventar objetos o huye con brusquedad azotando puertas, si las hay.</p> <p>Él es una persona muy perfeccionista y comprometida con la escuela. No obstante, le molesta la irresponsabilidad de sus compañeros de equipo, su falta de compromiso y su incompetencia.</p> <p>Frecuentemente saca personas de su equipo o termina haciendo solo los trabajos pues considera que sus compañeros son incapaces y se los hace saber.</p>	

Caso 3	Estrategia de afrontamiento
<p>Laura está pasando por un mal momento, no le ha ido bien en la escuela, sus calificaciones son bajas y su familia está pasando por dificultades económicas por lo que se siente triste, decaída y preocupada.</p> <p>Lo anterior, impide que se concentre en su formación profesional por lo que ha comenzado a faltar regularmente a clases y cuando asiste a ellas no puede concentrarse.</p> <p>El problema es que Laura debe realizar prácticas de campo en equipo en una secundaria pero no tiene el ánimo de asistir a las reuniones de su equipo y si lo hace, no suele aportar nada y muestra una actitud apática.</p>	

Anexo 23: **Tabla “Tipos de roles en un grupo.”**

Tipos de roles según el tipo de grupo	
Grupo de trabajo	Grupo afectivo o de ocio
Iniciador.	Definidor (metas y objetivos).
Informador.	Reglamentador (normas).
Coordinador.	Facilitador de la comunicación.
Elaborador de la información.	Distensor (humor).
Crítico.	Mediador (conflictos).
Estimulador de la participación.	Creativo (actividades nuevas).
Evaluador.	Armonizador.
Secretario.	Tesorero.

(Fuente: Hué, 2008, p. 358)

Fuente: Hué, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. (1º Edición). España: Editorial Wolters Kluwers.

Anexo 24: **Tabla “Autoconocimiento.”**

1. Autoimagen
• ¿Quién soy como estudiante?
• ¿Qué relación hay entre mi yo como estudiante y mi yo como persona?
• ¿Cuáles roles cumplo cuando trabajo en un grupo?
2. Autoestima
• ¿Hasta qué punto estoy haciendo bien mi labor como estudiante?
• ¿Estoy satisfecho con mi desempeño?
• ¿Qué me causa alegría y satisfacción en mi vida como estudiante?
• ¿Qué me hace dudar de mis cualidades personales y profesionales?
3. Motivación
• ¿Qué me motivó a estudiar Pedagogía?
• ¿Qué me motiva a continuar estudiando Pedagogía?
• ¿Qué podría aumentar mi motivación para continuar?
• ¿Cómo me pueden ayudar mis compañeros?

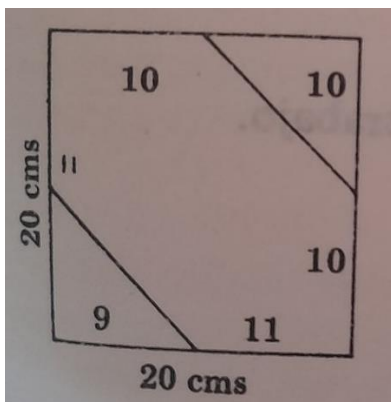
4. Mejora de la tarea
 - ¿Qué debo hacer para mejorar como estudiante y como compañero? ¿Y cómo?
 - ¿Tengo problemas relacionales o emocionales que me preocupan? ¿En qué grado?
 - ¿Soy responsable ante los trabajos en equipo?

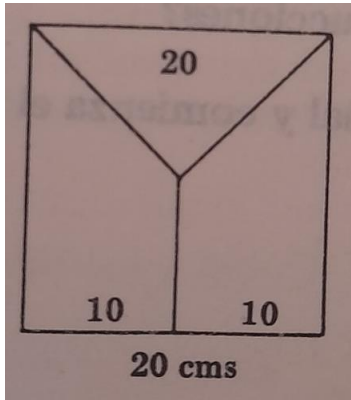
5. Perspectivas futuras
 - ¿Qué aspectos puedo modificar de mi rol como estudiantes?
 - ¿Qué puedo mejorar en un futuro?

Anexo 25: Sonidos

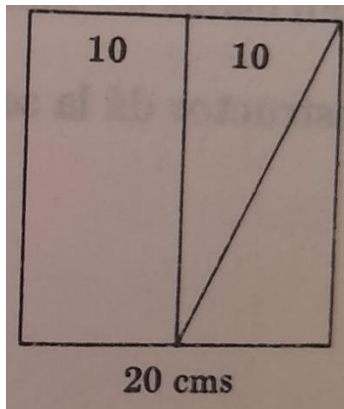
1. Arrugando papel: <https://www.youtube.com/watch?v=7qf1SDUCLJw>
2. Papel rasgado: <https://www.youtube.com/watch?v=oYGg508kfkI>
3. Canción Metálica: <https://www.youtube.com/watch?v=CD-E-LDc384>
4. Aplausos: <https://www.youtube.com/watch?v=OJmaBUfKOBY>
5. Avalancha de nieve: <https://www.youtube.com/watch?v=MOpZA62Tm5Y>
6. Derrumbe de piedras: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2xgpAkyDPo>
7. Canción despedida: <https://www.youtube.com/watch?v=9gJnp0PknXI>

Anexo 26: Modelos del rompecabezas





2



3

Anexo 27: Instrucciones actividad rompecabezas.

En este sobre hay diversas piezas de cartón para formar cuadrados en equipo. Sin embargo hay reglas que deben seguir:

1. Ningún participante deberá hablar
2. Ningún participante podrá pedir a otro alguna pieza o hacer cualquier señal para que la otra persona le dé una pieza.

Anexo 28: Juego “Mar y tierra de la inteligencia interpersonal”

1. Comunico mis ideas con claridad
2. Hago amigos fácilmente

3. Me desenvuelvo correctamente en ambientes sociales
4. Respeto las diferencias particulares de las personas
5. Soy hábil iniciando conversaciones
6. Suelo presentarme cuando no conozco a las personas
7. Puedo descifrar el lenguaje no verbal de las personas que me rodean
8. Sé escuchar activamente a las personas
9. Sé expresar emociones frente a otras personas de acuerdo al contexto
10. Soy capaz de generar nuevas amistades con facilidad
11. Puedo comprender las emociones de las personas
12. Tengo la habilidad de solucionar conflictos
13. Exponer las soluciones con un lenguaje cortés y amable
14. Respetar las razones del otro, si no está de acuerdo
15. Establecer hasta donde cedería cada uno para llegar a un acuerdo
16. En caso de negativa por parte del otro, no insistir
17. Soy capaz de respetar acuerdos de un equipo
18. Soy capaz de mantener y establecer relaciones interpersonales sanas

Anexo 29: **Presentación “Habilidades de vida y bienestar”**

Habilidades de vida y bienestar

¿Qué son?

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

Diapositiva 1

Habilidades de vida y bienestar

Capacidades

- Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
- Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- Bienestar emocional: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Diapositiva 2

Anexo 30: Instrucciones “La telaraña.”

1. Todos los participantes son un equipo y es responsabilidad de todos que todos logren pasar al otro lado de la telaraña sin tocar el estambre
2. En caso de tocar el estambre deben regresar donde comenzaron
3. Cuentan con 35 minutos para lograrlo

Anexo 31: Frases

1. Desde que entré a la universidad participo más en clase y estoy comprometida con mi formación
2. Actúo de forma responsable cuando realizo trabajos en equipo
3. He tenido problemas al trabajar en equipo con personas irresponsables
4. He sido una de esas personas irresponsables
5. He tenido que realizar solo un trabajo en equipo debido a la falta de disposición de sus miembros
6. Me he peleado con compañeros por tener diferente estilo de trabajar
7. He dejado a mis compañeros solos cuando me correspondía trabajar en equipo con ellos

- 8. Prefiero trabajar solo que con gente
- 9. Prefiero trabajar con otros compañeros
- 10. He trabajado colaborativamente
- 11. He dividido los trabajos y después los he juntado
- 12. He tenido bajas calificaciones por culpa de algún compañero de equipo
- 13. He entregado trabajos que no son de calidad
- 14. He tenido compañeros complicados o agresivos en mis equipos
- 15. Considero que es necesaria la educación emocional para mejorar la habilidad de trabajar colaborativamente

Anexo 32: Tabla del taller

Taller “Aprendiendo a trabajar con otros, del trabajo en equipo al trabajo colaborativo”		
<i>Qué es lo que ya sabía de los temas abordados en el taller</i>	<i>Qué es lo que he aprendido en él</i>	<i>Qué es lo que debo seguir aprendiendo</i>

Anexo 33: Rúbrica de autoevaluación final

Criterios	No acreditado (5)	Deficiente (6)	Mal (7)	Regular (8)	Bien (9)	Excelente (10)
Puntualidad						
Asistencia						
Atención						
Participación verbal						
Participación en grupo						
Conocimiento de mí mismo						

Aplicación del curso en mi formación						
Resultado y observaciones:						