

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: III. Número: 1 Artículo no.3 Período: Junio - Septiembre 2015.

TÍTULO: Desarrollo de la competencia transversal de trabajo colaborativo en alumnos de Educación Media Superior.

AUTORES:

1. Lic. Oscar Arturo Cepeda Fernández.
2. Dra. Idalí Calderón Salas.
3. Mtra. Blanca Patricia Santos Carrasco.

RESUMEN: El presente estudio pretendió identificar aquellos aspectos de la práctica educativa que favorecen en los estudiantes el desarrollo de la competencia transversal de trabajo colaborativo. Para lo anterior se utilizó un procedimiento de tipo cualitativo en el que 41 alumnos y 11 profesores de bachillerato contestaron cuestionarios y participaron en entrevistas personales respectivamente. Se encontró que los participantes valoran para el desarrollo de la competencia transversal: la exposición continua a experiencias orientadas intencionadamente a la colaboración, el trabajo a través de metodologías activas centradas en el alumno, además de que el profesor promueva el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales en los alumnos, así como la explicitación y retroalimentación de los comportamientos colaborativos esperados por parte de los mismos.

PALABRAS CLAVES: Trabajo colaborativo, competencias transversales, bachillerato.

TITLE: Developing the *Collaborative working* transversal competence in high school students.

AUTHORS:

1. Lic. Oscar Arturo Cepeda Fernández.
2. Dra. Idalí Calderón Salas.
3. Máster. Blanca Patricia Santos Carrasco.

ABSTRACT: The present research aimed to identify those elements in the teaching and learning which significantly enhance the development of the *collaborative working* transversal competence in students. In order to achieve this, a qualitative procedure whereby 41 high school students and 11 teachers answered a survey and were personally interviewed respectively. It was found that participants considered the following items for the acquisition of the transversal competence: the continuous involvement in activities intentionally oriented towards collaboration; the participation in student-centered active learning strategies; the teacher promotes the development of communicative and interpersonal skills; in addition, the teacher's specification and feedback related to the collaborative behaviors expected to be performed by the learners.

KEY WORDS: Collaborative working, transversal competences, high school.

INTRODUCCIÓN.

Las constantes redefiniciones del contexto socio-cultural actual se relacionan directamente con la evolución de los lenguajes y canales de comunicación e información. El surgimiento de estos

nuevos modos de interactuar implica, a su vez, la necesidad de revisar la forma en que las personas dialogan, conviven y colaboran en el contexto de la sociedad de la información. Consecuentemente, la educación deberá estar enfocada en formar personas capaces de adaptarse, participar y afectar el mundo, a través del desarrollo de sus propios recursos.

En relación con lo anterior, la formación de competencias transversales orientadas hacia el saber ser (Delors, 1996), representa la posibilidad de proveer a los estudiantes de herramientas éticas y relacionales, que les permita responder satisfactoria y críticamente a las demandas del contexto socio-cultural. En este sentido, ante un entorno caracterizado por la apertura de las opciones de comunicación, información y/o relación en tiempo real o asincrónico, el desarrollo de la competencia transversal de trabajo colaborativo constituye una respuesta para promover en los alumnos su capacidad de relacionarse efectivamente para planear, implementar y retroalimentar estrategias de trabajo en conjunto entre pares, en un ambiente de confianza, respeto y corresponsabilidad.

Por lo anterior, se expone a continuación el planteamiento, metodología y resultados de una investigación que pretendió identificar algunos de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, que los mismos alumnos y maestros del bachillerato consideran que promueven de una manera más eficaz y significativa la mencionada competencia.

DESARROLLO.

Marco Teórico.

Aprendizaje basado en competencias.

El aprendizaje basado en competencias (en adelante ABC) representa una posibilidad para identificar las necesidades educativas que plantea el contexto socio-cultural actual y a partir de ellas, proponer un modelo formativo que prepare a los estudiantes no solo para ser competentes

ante las demandas de un mercado productivo específico, sino también para desarrollar y transferir aprendizajes para enfrentar los desafíos de su realidad individual y social (López, 2013). De esta forma, a partir del ABC puede proponerse una educación que articule la realización personal con la inserción laboral, dentro de un horizonte que contemple la promoción de la justicia en el desarrollo social (Tobón, 2005).

Como una síntesis de esta perspectiva, se propone identificar el ABC, a partir de lo que describen Villa y Poblete (2007, p.30) como “el capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente”. Por lo anterior puede concluirse, que el ABC es un enfoque educativo orientado a que la persona descubra, desarrolle y aplique activamente sus capacidades dentro de un entorno educativo flexible, que tenga por centro su propia experiencia y que contemple críticamente las necesidades de su entorno.

Clasificación de las competencias.

Debido a su carácter general y a la variedad de capacidades que comprende, el término competencia es susceptible de diversas clasificaciones. Una de ellas, utilizada por el proyecto Tuning para Europa, y posteriormente, el Alfa Tuning para Latinoamérica (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007), hace una diferenciación entre específicas y genéricas, o también denominadas transversales.

Las competencias específicas pueden definirse como aquellas propias de un campo del conocimiento determinado y cuyo desarrollo es fundamental para que el individuo alcance un nivel de dominio del mismo con calidad de experto. Entre ellas se incluyen los contenidos, habilidades y disposiciones específicas para el adiestramiento en determinadas áreas del

conocimiento. Su carácter particular contrasta y complementa con lo transferible de las competencias transversales, mismas que se presentan en el siguiente apartado.

Competencias transversales.

A este tipo, también conocidas como genéricas, se le dará una mayor atención por ser comunes a diversas áreas de estudio y tener un papel preponderante en el desarrollo integral del alumno, al tratarse de habilidades transferibles a diferentes escenarios personales y productivos, que involucran el *saber conocer, saber ser y saber actuar* (López , 2013).

El trabajo colaborativo como competencia.

Con respecto a la definición de esta competencia, Villa y Poblete (2007) la consideran como la capacidad de integrarse participativamente en escenarios grupales para la consecución de objetivos comunes. En este sentido, la delimitación de lo que implica integrarse, se relaciona con la manera en que se aportan los recursos individuales a los equipos de trabajo.

Otra postura desde la cual puede enfatizarse este concepto, es a partir de la disposición de los integrantes de un equipo para comprometerse con una dinámica favorable para el mismo y orientada a la realización de objetivos comunes. Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela (2011) aportan una definición en la que sobresalen las actitudes de responsabilidad y la apertura para involucrarse activamente en la solución de problemas y el crecimiento del equipo, con un énfasis especial en la importancia de la interdependencia positiva entre los que conforman el mismo.

A partir de las perspectivas anteriores, es posible ofrecer una definición que englobe los enfoques dirigidos al proceso, a la interdependencia entre los miembros, a la consecución de objetivos y al manejo de recursos del equipo. Para tal efecto, se concluye que la competencia de trabajo colaborativo consiste en la capacidad de relacionarse corresponsablemente con otras

personas en un contexto grupal, al movilizar selectivamente diversos recursos individuales (conocimientos, habilidades y actitudes), para la consecución de un objetivo común en una situación determinada.

Conocimientos, habilidades y actitudes.

La metodología activa y eminentemente social, que favorece el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo, puede orientarse a través de la especificación de determinadas habilidades, conocimientos y actitudes que la conforman. Para este fin, se retoma la estructura que Baker, Horvath, Champion, Offerman y Salas (2005) ofrecen de la competencia del trabajo en equipo, misma que se organiza en lo que ellos definen como *conocimientos, habilidades y actitudes de equipo* (ver Tabla 1). Esta aportación teórica ofrece un panorama de los elementos que integran esta competencia, lo cual facilita la planeación y la evaluación de los procesos formativos que las promueven.

Tabla 1.

Desglose de la competencia trabajo en equipo adaptada de Baker et al. (2005).

| Competencia de trabajo en equipo | | |
|----------------------------------|---|--|
| | Se subdivide en: | ¿Qué implica? |
| Habilidades de equipo | Comunicación | Ofrecen información clara y precisa, escuchan activamente, hacen preguntas, solicitan información, comparten ideas abiertamente, perciben comportamientos no verbales. |
| | Habilidades interpersonales | Comparten el trabajo, buscan soluciones de mutuo acuerdo, consideran diferentes formas de hacer las cosas, resuelven discusiones. |
| | Planeación y toma de decisiones | Identifican problemas, reúnen información, evalúan la información, comparten la información, comprenden las decisiones, plantean metas. |
| | Flexibilidad / adaptabilidad | Ofrecen apoyo, ofrecen y aceptan retroalimentación, vigilan y ajustan su desempeño, reasigna tareas. |
| Conocimiento de equipo | Saber | -Cómo comunicarse con otros miembros del equipo -Cómo interactuar y resolver conflictos -Cómo planear y tomar decisiones -Cómo adaptarse y proveer ayuda a otros miembros del equipo. |
| Actitudes de equipo | Crear en la importancia del trabajo en equipo | Presentan la convicción de que el trabajo en equipo es indispensable para el logro de los objetivos |
| | Orientación colectiva | Manifiestan deseo o atracción por ser parte del equipo. |

En esta línea, la incorporación de metodologías que promueven la competencia de trabajo colaborativo puede ser una manera de incidir, tanto en la motivación del alumno como en su rendimiento académico. Zakaria, Solfitri, Dau y Abidin (2013) en su estudio de corte mixto *Effect of cooperative learning on secondary school students' mathematics achievement*, afirman que el aprendizaje cooperativo mejora el desempeño de los estudiantes de una manera superior a la instrucción individual, además de que los mismos perciben que este método favorece la comprensión de contenidos, la motivación hacia el estudio, y la confianza en sí mismos. Estos efectos referidos permiten considerar las estrategias de aprendizaje social como pertinentes para el contexto del bachillerato.

Por otra parte, las estrategias didácticas asociadas al trabajo colaborativo potencian habilidades interpersonales y de liderazgo indispensables para la adquisición de dicha competencia. Reyes, López y Moreno (2012) en su estudio cuantitativo, *Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership skills: a case study in science education*, encontraron que los participantes consideran que el aprendizaje cooperativo les ayudó a desarrollar su autoconocimiento, así como sus capacidades de comunicación y liderazgo. Con base en estos resultados, se afirma que la incorporación de metodologías colaborativas en el aula promueve significativamente el desarrollo de habilidades de convivencia relacionadas directamente con el trabajo colaborativo.

Planteamiento del Problema.

Definición del Problema.

La pregunta general de investigación que guió el presente estudio fue: *¿Qué aspectos de la práctica educativa favorecen de manera significativa el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en alumnos de bachillerato?*

De la anterior interrogante se derivaron las siguientes preguntas subordinadas: ¿Qué actividades de aprendizaje promueven el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en los alumnos?, ¿Qué estrategias y actitudes de los profesores favorecen el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes?, ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes propios de la competencia de trabajo colaborativo han sido desarrollados de manera más significativa por los alumnos?, ¿Qué necesidades de aprendizaje tienen los estudiantes con respecto a la competencia de trabajo colaborativo?, y ¿Qué aspectos de la práctica educativa son necesarios modificar para promover de manera más efectiva el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los alumnos?

Objetivo General.

A partir de los cuestionamientos anteriormente planteados, se formuló el siguiente objetivo general: Identificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que favorecen significativamente el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en alumnos de bachillerato.

Objetivos específicos.

- Conocer la percepción de profesores y estudiantes con respecto a la eficacia con la que el área de Orientación Educativa (en adelante OE) promueve la competencia de trabajo colaborativo.
- Determinar cuáles son las estrategias didácticas y las actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los alumnos.
- Identificar los conocimientos, habilidades y actitudes propios de la competencia de trabajo colaborativo que fortalecen los estudiantes a través del área de OE.
- Conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos con respecto a la competencia de trabajo colaborativo.

- Determinar los aspectos de la práctica educativa que son necesarios modificar para favorecer el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes.

Metodología.

El presente estudio tiene una perspectiva cualitativa, la cual ofreció la oportunidad de mantener la riqueza, profundidad y contextualización (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) en los contenidos de las respuestas ofrecidas por alumnos y profesores. La orientación cualitativa del presente estudio responde a la intención de profundizar en el análisis de los comentarios de los mismos para comprender sus percepciones acerca de la manera en que se desarrolla la competencia transversal de trabajo colaborativo en el área de OE.

Esta dirección se ve reflejada en la manera en la que los instrumentos (un cuestionario de preguntas abiertas y una entrevista semiestructurada) fueron desarrollados, partiendo de categorías de análisis basadas en las preguntas de investigación, así como en su aplicación a una población reducida que permitiera una aproximación más abierta y personal con los participantes, que pudiera revelar una perspectiva más compleja y subjetiva del tema. Para darle una mayor profundidad al análisis se triangularon estas respuestas generales con el conteo de frecuencias de las mismas en cada rubro, lo cual reflejó su énfasis o sus tendencias de acuerdo a las categorías de análisis.

Los participantes de este estudio fueron seleccionados entre alumnos del bachillerato del Instituto Oriente de Puebla, A.C. y profesores de la materia de OE de la misma área. La cantidad de estudiantes en dicha sección para el ciclo escolar 2014-2015 es de 602 alumnos divididos en 21 grupos (6 para 1º, 7 para 2º y 8 para 3º de bachiller). La edad de los alumnos del bachillerato fluctúa entre los 14 y los 18 años.

Para la elección de la muestra de alumnos que participaron en la investigación, se consideró, por el volumen de la población estudiantil y el tipo de información que se pretendió recabar de

ellos, el número de 42 alumnos (2 alumnos por grupo del bachillerato), la mitad de ellos siendo mujeres y la otra mitad hombres. Con referente a la elección de los profesores de la materia de OE que participaron en el estudio, se tomó en cuenta a los 11 de los 12 docentes que en ese momento la impartían en los tres grados del bachiller. Esta determinación favoreció que pudiera explorarse la totalidad de perspectivas con las que se trabajaba en ese momento la competencia de trabajo colaborativo en dicha academia.

Instrumentos.

En el presente estudio se utilizaron los siguientes cuestionarios para la recolección de datos:

Cuestionario de desarrollo de competencias. El cuestionario para alumnos constó de 10 preguntas abiertas y 6 reactivos para ser valorados mediante una escala Likert de 4 niveles. Fue aplicado de forma escrita y contestado de manera grupal. Este instrumento fue desarrollado *ex profeso* para los fines del presente estudio por el investigador responsable del mismo. El instrumento está estructurado en 5 rubros que hacen referencia a la percepción que tienen los participantes sobre el desarrollo de la competencia transversal del trabajo colaborativo en la materia de OE. Los rubros responden a los siguientes tópicos:

- Con qué eficacia se ha promovido el desarrollo de la competencia.
- Cómo se ha enseñado la competencia.
- Qué han aprendido los alumnos de la competencia.
- Qué necesitan aprender los alumnos de la competencia.
- Qué necesitan modificar los profesores en la enseñanza de la competencia.

Cuestionario de enseñanza de competencias. El cuestionario para profesores constó de 16 preguntas abiertas y fue desarrollado por el investigador responsable del estudio para responder a los propósitos del mismo. El instrumento fue estructurado de manera paralela al cuestionario

para alumnos, utilizando los 5 rubros mencionados anteriormente que hacen referencia a la percepción que tienen los participantes sobre el desarrollo de la competencia transversal del trabajo colaborativo en la materia de OE.

Este cuestionario para profesores funcionó como una entrevista semiestructurada, realizada presencial e individualmente por el investigador, la cual fue registrada por medio de grabaciones digitales. La cantidad de profesores se consideró accesible para realizar entrevistas personales, lo cual permitió recolectar datos a través de diálogos abiertos e indagar particularmente sobre diversos énfasis en las respuestas de los participantes.

Resultados.

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a 11 profesores de la materia de OE y los cuestionarios aplicados a 41 estudiantes del bachillerato del Instituto Oriente de Puebla, fueron transcritos en archivos digitales de texto y hojas de cálculo que facilitaron la comparación entre las perspectivas obtenidas por ambas poblaciones. A partir de los datos obtenidos de estos análisis se busca responder al problema de investigación planteado inicialmente: *¿Qué aspectos de la práctica educativa favorecen de manera significativa el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en alumnos de bachillerato?*

Los rubros que orientaron las preguntas realizadas a ambos grupos de participantes se alinean con los objetivos de la investigación y están expresados a manera de categorías de análisis.

Categorías de análisis.

- *La eficacia con la que el área de OE promueve la competencia de trabajo colaborativo.* Con respecto a este primer rubro de investigación, se manifestaron un mayor número de razones por las cuáles la materia es considerada insuficientemente eficaz para desarrollar el trabajo colaborativo en los alumnos (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Categorías de respuesta asociadas a la eficacia con la que el área de Orientación Educativa promueve la competencia de trabajo colaborativo.

| <i>Nivel de eficacia</i> | <i>Categorías</i> |
|--------------------------|---|
| Alta | <ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la interacción y comunicación grupal. • Se promueve desde los contenidos declarativos de la materia. • Debido al seguimiento y retroalimentación del profesor. |
| Baja | <ul style="list-style-type: none"> • Se dan pocas actividades colaborativas. • Actividades enfocadas en el trabajo personal individual. • Desfavorecido por un contexto individualista (distribución inequitativa del trabajo). • Se utiliza únicamente como recurso didáctico. • Centrada en el producto y no en el proceso de colaboración. • Limitaciones para coincidir fuera del aula. |

A pesar de ello, los participantes coinciden en que el área de OE busca desde sus contenidos promover actitudes colaborativas. Uno de los profesores participantes afirma que “se busca más la cuestión de fraternidad y de solidaridad desde las mismas temáticas (...), más en la cuestión inspiracional, que (el que) realmente lo lleven a cabo, que logren ellos (los alumnos) aterrizar el conocimiento sobre su propia vida”. De acuerdo a lo mencionado puede considerarse que la materia promueve actitudes colaborativas, sin lograr integrar la formación intencionada de este tipo de habilidades en los estudiantes.

A partir de la comparación entre las consideraciones de alumnos y profesores con relación al nivel de eficacia con el que el área de OE logra desarrollar en los estudiantes la competencia transversal mencionada (ver Tabla 3), se encontró que los participantes argumentan la insuficiente eficacia en el desarrollo de la misma, refiriéndose a la escasez de actividades colaborativas, además de un enfoque de la materia hacia el individuo, así como un entorno sociocultural local adverso caracterizado por su tendencia al individualismo (distribución inequitativa del trabajo) y al excesivo respeto hacia el ámbito de lo privado. Con respecto a este último punto, la información coincide con las conclusiones de Thanh-Pham, T. H. (2011) en lo

referente a que las actividades de aprendizaje cooperativo, por sus características, pueden entrar en determinado nivel de conflicto con principios culturales propios de contextos no occidentales.

A pesar de la opinión dividida de los alumnos, en este análisis los profesores muestran una tendencia significativa a considerar insuficiente la manera en la que se promueve la competencia colaborativa a través del área de OE. Entre los principales factores que se mencionan para explicar dicha percepción puede destacarse el limitado número de actividades colaborativas realizadas en el área, al considerar que se priorizan las actividades de tipo individual.

Tabla 3.

Comparación de las frecuencias de respuesta de alumnos y profesores asociadas a la eficacia con la que el área de Orientación Educativa promueve la competencia de trabajo colaborativo.

| <i>Valoración de la eficacia</i> | Alumnos | | Profesores | |
|---|-----------|------|------------|-------|
| | Menciones | % | Menciones | % |
| Alta | 20 | 48.7 | 2 | 18.18 |
| Baja | 18 | 43.9 | 8 | 72.7 |
| Sin respuesta | 3 | 7.3 | 1 | 9.1 |
| <i>Descripción</i> | | | | |
| Se promueve la interacción y comunicación grupal | 19 | 29.2 | | |
| Se promueve desde los contenidos declarativos de la materia | 7 | 10.8 | 2 | 8.3 |
| Gracias al seguimiento y retroalimentación del profesor. | | | 2 | 8.3 |
| Se dan pocas actividades colaborativas. | 18 | 27.7 | 1 | 4.2 |
| Actividades enfocadas en el trabajo personal individual. | 13 | 20 | 4 | 16.7 |
| Desfavorecido por un contexto individualista (distribución inequitativa del trabajo). | 2 | 3.1 | 4 | 16.7 |
| Se utiliza únicamente como recurso didáctico. | | | 4 | 16.7 |
| Otras. | | | 5 | 20.8 |

- *Estrategias didácticas y actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los alumnos.* En este ámbito, cabe destacar que los

participantes valoran las actividades a través de las cuales se busca el conocimiento de sus compañeros, la interacción y la integración, así como el intercambio de ideas para llegar a acuerdos (ver Tabla 4).

Los alumnos manifiestan que es necesario que existan actividades que logren involucrarlos de manera motivadora, con temas y estrategias que les resulten de interés o que ellos mismos puedan determinar en libertad. En este sentido, un participante comentaba con respecto a la actividad que más le ha servido: “(es) el cortometraje, porque en lo personal a mí me encanta editar videos y toda esa parte del diseño me gusta mucho, con mi equipo me gustó porque aunque los escogió el profesor, le dimos la importancia, cada una hizo su parte y nos pusimos bien de acuerdo, incluso hasta nos llegamos a llevar mejor porque siento que ese proyecto tenía algo especial”.

Tabla 4.

Categorías de respuesta asociadas a las estrategias didácticas y actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo.

| <i>Categorías</i> | |
|---|--|
| Características de las actividades que sí favorecen la competencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Exigen evidenciar la participación de todos los integrantes. • Promueven el conocimiento y la interacción con otros compañeros. • Implican poner en común ideas y llegar a acuerdos. • Motivan al alumno a involucrarse personalmente. • Están orientadas a generar un producto concreto que evidencie la labor del grupo. • Crean motivación a través de la competencia entre equipos. |
| Actitudes del profesor | <ul style="list-style-type: none"> • Confianza, cercanía e integración con el grupo. • Apertura y disposición a escuchar a los alumnos. • Promueve el diálogo y la interacción entre alumnos. • Se muestra interesado por el aprendizaje de los alumnos y les motiva. • Seguimiento, monitoreo y retroalimentación del profesor a los alumnos. • Motiva a los alumnos al aprendizaje y la excelencia. |

De igual forma, a partir de la comparación entre las menciones de profesores y alumnos referidas a las cualidades de las actividades de aprendizaje colaborativo y las actitudes del profesor que promueven el desarrollo de la competencia transversal (ver Tabla 5), se manifiesta

el hecho de que los alumnos valoran positivamente las estrategias que favorecen la relación efectiva entre compañeros, el diálogo, la negociación, el acuerdo, y la imposibilidad de repartir las partes del trabajo.

Tabla 5.

Comparación de las frecuencias de respuesta de alumnos y profesores asociadas a las estrategias didácticas y las actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo.

| Actividades que sí la favorecen | Alumnos | | Profesores | |
|---|-----------|------|------------|----|
| | Menciones | % | Menciones | % |
| Exigen evidenciar la participación de todos los integrantes. | 9 | 12.2 | | |
| Promueven el conocimiento y la interacción con otros compañeros. | 11 | 14.9 | 7 | 28 |
| Implican poner en común ideas y llegar a acuerdos. | 27 | 36.5 | | |
| Motivan al alumno a involucrarse personalmente. | 7 | 9.5 | 4 | 16 |
| Están orientadas a generar un producto concreto que evidencie la labor del grupo. | | | 2 | 8 |
| Crean motivación a través de la competencia entre equipos. | | | 3 | 12 |
| Otras. | 20 | 27 | 9 | 36 |
| Actitudes del profesor. | | | | |
| Confianza, cercanía e integración con el grupo. | 13 | 26.5 | 9 | 36 |
| Apertura y disposición a escuchar a los alumnos. | 7 | 14.3 | | |
| Promueve el diálogo y la interacción entre alumnos. | 7 | 14.3 | | |
| Se muestra interesado por el aprendizaje de los alumnos y les motiva. | 5 | 10.2 | | |
| Seguimiento, monitoreo y retroalimentación del profesor a los alumnos. | | | 6 | 24 |
| Motiva a los alumnos al aprendizaje y la excelencia. | | | 3 | 12 |
| Otras. | 17 | 34.7 | 7 | 28 |

Al mismo tiempo, se encontró que los participantes perciben al área de OE como poco efectiva en la promoción de la competencia transversal, lo cual permite considerar que las características anteriormente enumeradas se encuentran poco presentes entre el trabajo en equipo que se realiza. En este sentido, encuentran eco las conclusiones de Pineda, Hennig y Segovia (2013), con respecto a que algunos profesores asocian el trabajo colaborativo

únicamente a aspectos técnicos como la conformación de equipos y a la distribución de labores, sin que se requieran relaciones de interdependencia positiva.

Adicionalmente, el que los estudiantes destaquen específicamente las cualidades referidas, permite reconocer en ellos una disposición positiva para involucrarse en un proceso de colaboración e interacción efectiva. En este sentido, Reyes, López y Moreno (2012) afirman a partir de la realización de un estudio cuantitativo, que las metodologías de aprendizaje social mejoran la autopercepción de los estudiantes con respecto a sus habilidades de comunicación, liderazgo y autoconocimiento. En consonancia con lo anterior, puede proponerse que los participantes valoran positivamente las interacciones entre pares y reconocen en ellas una oportunidad de desarrollar sus competencias sociales.

Por último, cabe destacar, que por parte de los profesores sólo hubo una única mención a la utilización de TIC para favorecer el trabajo colaborativo. Esta situación es contrastante con la tendencia de la literatura actual del tema, en la cual las TIC encuentran un papel fundamental para apoyar el trabajo colaborativo, ya que, como menciona Blasco (2012), estas pueden utilizarse para optimizar la relación maestro-alumno y entre pares, así como aumentar la motivación de los estudiantes, entre otros beneficios.

- *Conocimientos, habilidades y actitudes propios de la competencia de trabajo colaborativo que fortalecen los estudiantes a través del área de OE.* En la Tabla 6 pueden identificarse los resultados ofrecidos con el comparativo entre los aspectos propios de la competencia de trabajo colaborativo que se consideran fortalecidos en los alumnos a través del área de OE, basados en el desglose de las habilidades asociadas a la competencia propuesto por Baker, et al., (2005), a saber: aspectos de *Comunicación, Habilidades interpersonales, Planeación y toma de decisiones, Flexibilidad y adaptabilidad (retroalimentación).*

En este análisis puede destacarse que las destrezas colaborativas que los alumnos consideran más fortalecidas por el área de OE son las de *Comunicación* y las de *Habilidades personales (resolución de diferencias)*. Estos resultados apoyan los obtenidos por Sultán y Hussain (2012) a partir de su estudio de corte cuantitativo, quienes afirman que, a partir de procesos de interacción entre pares, el aprendizaje colaborativo favorece significativamente el desarrollo de habilidades sociales indispensables para trabajar sobre este modelo de aprendizaje, tales como la comprensión, discusión y retroalimentación de ideas de otros.

Tabla 6.

Comparación de las frecuencias de respuesta de alumnos y profesores asociadas al desarrollo de habilidades relacionadas con la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes desde el área de Orientación Educativa.

| <i>El alumno ha desarrollado su habilidad de:</i> | | | DA | 4 | 3 | 2 | 1 | EDA | NC |
|--|------------|--------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| Comunicación | Alumnos | Menc. | 39 | 14 | 25 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| | | % | 95.12 | 34.1 | 60.9 | 2.439 | 2.439 | 4.87 | 0 |
| | Profesores | Menc. | 5 | 5 | 0 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | | % | 45.45 | 45.45 | 0 | 18.18 | 9.091 | 27.27 | 27.27 |
| Habilidades interpersonales (Resolución de diferencias entre puntos de vista y discusiones). | Alumnos | Menc. | 38 | 11 | 27 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| | | % | 92.68 | 26.83 | 65.854 | 7.317 | 0 | 7.317 | 0 |
| | Profesores | Menc. | 7 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| | | % | 63.64 | 36.36 | 27.273 | 18.18 | 9.091 | 27.27 | 9.09 |
| Habilidades interpersonales (Negociación y acuerdos grupales) | Alumnos | Menc. | 31 | 10 | 21 | 8 | 2 | 10 | 0 |
| | | % | 75.61 | 24.39 | 51.22 | 19.51 | 4.878 | 24.39 | 0 |
| | Profesores | Menc. | 7 | 5 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| | | % | 63.64 | 45.45 | 18.182 | 18.18 | 0 | 18.18 | 18.18 |
| Planeación y toma de decisiones (Planeación y participación de estrategias). | Alumnos | Menc. | 31 | 11 | 20 | 8 | 2 | 10 | 0 |
| | | % | 75.61 | 26.83 | 48.78 | 19.51 | 4.878 | 24.39 | 0 |
| | Profesores | Menc. | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 6 | 2 |
| | | % | 27.27 | 9.091 | 18.182 | 27.27 | 27.27 | 54.55 | 18.18 |

| | | | | | | | | | |
|---|------------|--------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| Planeación y toma de decisiones (Establecimiento de metas). | Alumnos | Menc. | 33 | 10 | 23 | 6 | 1 | 7 | 1 |
| | | % | 80.49 | 24.39 | 56.098 | 14.63 | 2.439 | 17.07 | 2.44 |
| | Profesores | Menc. | 7 | 3 | 4 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| | | % | 63.64 | 27.27 | 36.364 | 0 | 18.18 | 18.18 | 18.18 |
| Flexibilidad/ Adaptabilidad (Retroalimentación). | Alumnos | Menc. | 25 | 9 | 16 | 13 | 3 | 16 | 0 |
| | | % | 60.98 | 21.95 | 39.024 | 31.71 | 7.317 | 39.02 | 0 |
| | Profesores | Menc. | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 6 | 2 |
| | | % | 27.27 | 9.091 | 18.182 | 36.36 | 18.18 | 54.55 | 18.18 |

4= Totalmente de acuerdo, 3= De acuerdo, 2= En desacuerdo, 1=Totalmente en desacuerdo /

Menc.= Número de menciones / NC= No contestó, "No sé" o sin evidencia.

DA= Suma de De acuerdo y Totalmente de acuerdo / EDA= Suma de En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo.

De igual forma, en este comparativo se manifiesta que los profesores consideran los aspectos de *Planeación y toma de decisiones*, y de *Flexibilidad/adaptabilidad* como los menos desarrollados en los estudiantes a partir del trabajo en el área de OE.

- *Necesidades de aprendizaje de los alumnos con respecto a la competencia de trabajo colaborativo*. Con respecto a aquellos elementos de la competencia de trabajo colaborativo que se manifiestan como necesidades de desarrollo, se encontró que existe por parte de los profesores una escasa mención a la necesidad de desarrollar *habilidades interpersonales* y de *comunicación* en los estudiantes, la cual sí es reiteradamente manifestada por los alumnos (ver Tabla 7). Por el contrario, los docentes afirman que los alumnos requieren fortalecer habilidades asociadas a la *planeación y toma de decisiones*, así como a la *flexibilidad y adaptabilidad* (Baker, et al., 2005) en contextos colaborativos.

Esta diferencia se hace patente en la comparación entre las percepciones de maestros y alumnos con respecto a aquellos aspectos de la misma que requieren fortalecer a partir del trabajo en el área OE (ver Figura 1).

Tabla 7.

Categorías de respuesta asociadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con respecto a la competencia de trabajo colaborativo.

| <i>Alumnos mencionan:</i> | <i>Profesores mencionan:</i> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar al otro, apertura, empatía, tomar en cuenta sus ideas. • Expresar ideas, organizarlas, darse a entender. • Eficacia en organización grupal. • Organización personal. • Llegar a acuerdos grupales. • Retroalimentar asertivamente. • Establecer metas comunes. • Conciencia de colectividad, solidaridad. • Habilidades interpersonales (paciencia, confianza, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> • Organización grupal: estrategias, distribución equitativa del trabajo, administración del tiempo. • Retroalimentación: no saben diferenciar entre amistad y trabajo. • Conocer ventajas del trabajo colaborativo. • Establecer metas comunes. • No conocen un método para trabajar colaborativamente. • Manifiestan individualismo, falta de solidaridad en el trabajo con el otro. |

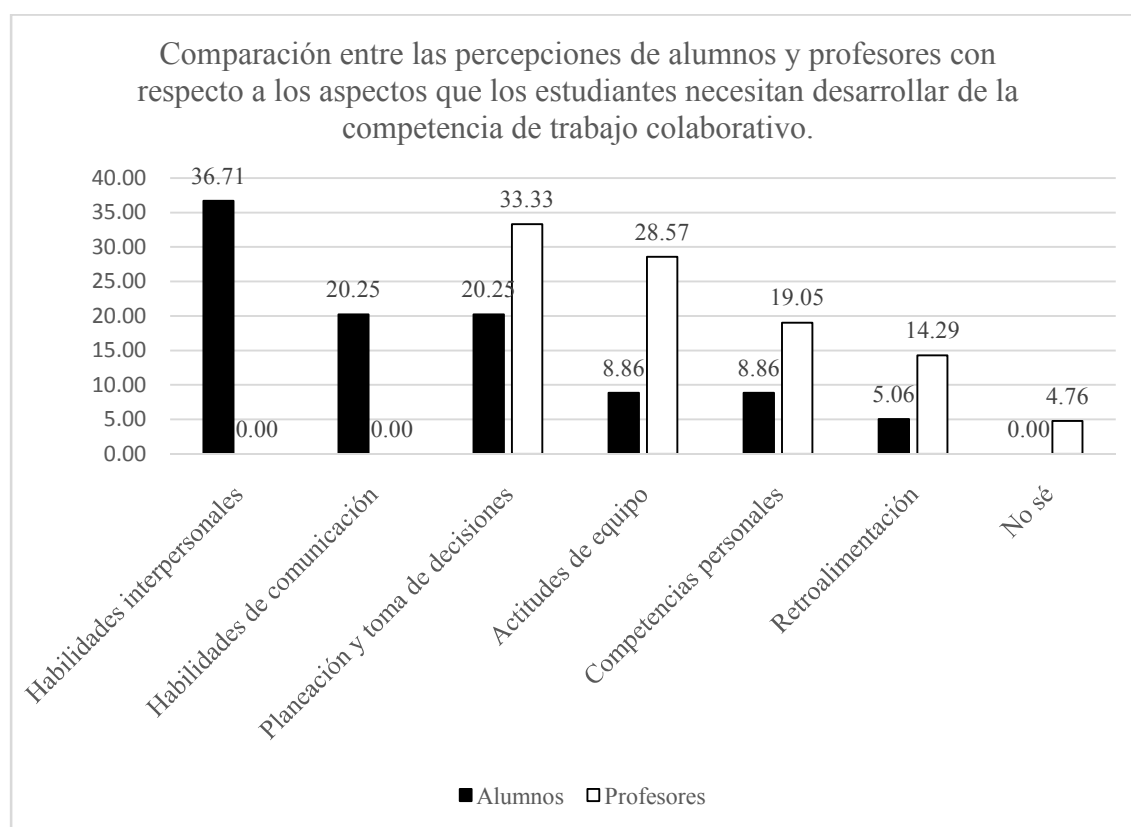


Figura 1. Comparación entre las percepciones de alumnos y profesores con respecto a los aspectos que los estudiantes necesitan desarrollar de la competencia de trabajo colaborativo.

La falta de consenso con respecto a la percepción de las habilidades más y menos desarrolladas por los estudiantes, pone de manifiesto la pertinencia de que los profesores busquen promover, al mismo tiempo y de manera complementaria, tanto el adiestramiento de los jóvenes en estrategias organizativas, como la formación de los mismos en actitudes y habilidades sociales que les permitan relacionarse satisfactoriamente para alcanzar acuerdos y ejecutar eficazmente dichas estrategias.

- *Aspectos de la práctica educativa que son necesario modificar para favorecer el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes.* En este rubro se destaca la manifestación como necesidad de una mayor cantidad de actividades colaborativas, que no tengan un carácter aislado o ubicadas al final del semestre, sino que, de acuerdo al sentir de los profesores, se encuentre organizado e integrado a los programas de las materias, permitiendo un trabajo más constante e intencionadamente gradual para formar en la competencia transversal de trabajo colaborativo (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Categorías de respuesta asociadas a los aspectos de la práctica educativa que se consideran necesario modificar para favorecer el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes.

| <i>Categorías.</i> | |
|--|--|
| Con respecto a las actividades de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor cantidad de actividades colaborativas. • Promuevan comunicación, integración y acuerdo entre miembros del equipo. • Promuevan convivencia y conocimiento entre los miembros del equipo. • Estrategias educativas centradas en la participación del alumno, con sus capacidades y creatividad. • Estrategias integradas a los propósitos del programa de la materia. • En las que haya mayor seguimiento y retroalimentación del profesor. |
| Con respecto a las actitudes del profesor. | <ul style="list-style-type: none"> • Promueva la comunicación, integración y acuerdo entre miembros del equipo. • Integración, apertura, confianza y escucha hacia los alumnos. • Motivar a los alumnos hacia el trabajo colaborativo. • Mayor cantidad de actividades colaborativas. • Promuevan convivencia y conocimiento de los miembros del equipo. • Mayor seguimiento y retroalimentación del profesor. • Formar en el conocimiento de equipo (cómo trabajar colaborativamente). |

Por su parte, algunos participantes declaran la necesidad de incluir una mayor cantidad de trabajos colaborativos que impliquen estrategias participativas en las que los alumnos deban interactuar, conocerse, expresar sus ideas, y llegar a acuerdos. Uno de los jóvenes expresa como una propuesta para promover el desarrollo de la competencia transversal: “Tener más actividades de diálogo, compartirlo entre los alumnos en lugar de escuchar como alguien habla como merolico por 45 minutos sin verdaderamente poner atención, o sea, aprender a través del diálogo entre personas y no de la escucha”. Por parte de los alumnos, se manifiesta una exigencia palpable a interactuar y a dejar a un lado actividades centradas en el profesor.

Como refuerzo a lo anterior, el análisis comparativo entre las respuestas de profesores y alumnos en esta línea, ayuda a identificar las propuestas relacionadas con el aumento de actividades colaborativas y la promoción de la interacción, el diálogo y acuerdo efectivo entre los miembros del equipo, como opciones prioritarias para favorecer de manera más significativa la adquisición de la competencia transversal (ver Tabla 9).

Tabla 9.

Comparación de las frecuencias de respuesta de alumnos y profesores asociadas a los aspectos de la práctica educativa que se consideran necesario modificar para favorecer el aprendizaje de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes.

| <i>Estrategias que favorecerían el desarrollo de la competencia</i> | | | | |
|---|-------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|
| <i>Respuestas</i> | <i>Alumnos</i> | | <i>Profesores</i> | |
| | <i>Menciones</i> | <i>%</i> | <i>Menciones</i> | <i>%</i> |
| Mayor cantidad de actividades colaborativas. | 17 | 24.29 | 6 | 18.75 |
| Promuevan comunicación, integración y acuerdo entre miembros del equipo. | 18 | 25.71 | | |
| Promuevan convivencia y conocimiento de los miembros del equipo. | 8 | 11.43 | 3 | 9.38 |
| Estrategias educativas centradas en la participación del alumno, con sus capacidades y creatividad. | 12 | 17.14 | 6 | 18.75 |
| Estrategias integradas a los propósitos del programa de la materia. | | | 6 | 18.75 |
| En las que haya mayor seguimiento y retroalimentación del profesor. | | | 4 | 12.50 |

| | | | | |
|--|----|-------|---|-------|
| Otras | 15 | 21.43 | 7 | 21.88 |
| <i>Actitudes del profesor</i> | | | | |
| Promueva la comunicación, integración y acuerdo entre miembros del equipo. | 10 | 20.41 | | |
| Integración, apertura, confianza y escucha hacia los alumnos. | 9 | 18.37 | 4 | 14.81 |
| Motivar a los alumnos hacia el trabajo colaborativo. | 6 | 12.24 | 3 | 11.11 |
| Mayor cantidad de actividades colaborativas. | 5 | 10.20 | 2 | 7.41 |
| Promuevan convivencia y conocimiento entre los miembros del equipo. | | | | |
| Mayor seguimiento y retroalimentación del profesor. | 2 | 4.08 | 7 | 25.93 |
| Formar en el conocimiento de equipo, cómo trabajar colaborativamente. | | | 6 | 22.22 |
| Otras | 17 | 34.69 | 5 | 18.52 |

Estos resultados, que reflejan la necesidad de privilegiar actividades que requieran de la interacción y el diálogo entre los integrantes del grupo, evidencian que los alumnos, además de mostrarse dispuestos a experimentar la interdependencia positiva en el trabajo colaborativo, pueden encontrar en este tipo de interacción una mayor motivación hacia el aprendizaje. Lo anterior coincide con los resultados de Zakaria, Solfitri, Dau y Abidin (2013), en los cuales se manifiesta que los estudiantes perciben que este método favorece la comprensión de contenidos y la motivación hacia el estudio, de una manera más significativa que la instrucción individual.

Otro aspecto a destacar, que apuntan los participantes, es la necesidad de formar en el conocimiento de equipo, es decir, explicitar cómo se realiza el trabajo colaborativo y qué se espera que los alumnos realicen. En este sentido, un alumno participante propone lo siguiente: “Deberían poner una actividad en la que se ponga en práctica y nos digan cómo podemos mejorar nuestro trabajo colaborativo”. Lo anterior apoya lo afirmado por Riebe, Roepen, Santarelli y Marchioro (2010), con respecto a que la enseñanza explícita de las habilidades de trabajo en equipo facilita la conciencia de los estudiantes acerca del proceso, lo cual contribuye a que estas habilidades tengan mayores expectativas de ser mantenidas y transferidas.

Finalmente, con respecto a las actitudes del profesor, los estudiantes proponen trabajar sobre la cercanía y disposición del docente hacia el grupo, así como en su papel como promotor de la interacción y acuerdo entre los miembros del equipo. Lo anterior coincide con las propuestas de los profesores, quienes priorizan el seguimiento y la retroalimentación de los alumnos, lo cual puede ser entendido como una manera de acompañar personalmente a cada grupo para aprender a trabajar colaborativamente.

CONCLUSIONES.

A partir de lo mencionado, y a manera de conclusión, se afirma que para responder la pregunta de investigación *¿Qué aspectos de la práctica educativa favorecen de manera significativa el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo en alumnos de bachillerato?*, deben tomarse en cuenta los siguientes resultados:

- Es necesaria una mayor cantidad de actividades colaborativas presentadas de manera continua e intencionada dentro de los programas del área de OE.
- El tipo de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia transversal debe estar centrada en la participación activa y protagónica del alumno, a través de la interacción y diálogo entre pares para construir acuerdos y organizarse autogestivamente en interdependencia positiva, además de generar conocimiento mutuo e integración entre sus miembros. En este sentido, el presente estudio se ve respaldado por las conclusiones de Pinheiro y Simoes (2012) referente a la conveniencia de integrar estrategias activas de colaboración de tipo "empírica" como la solución de casos o simulaciones de situaciones reales, para favorecer el intercambio de ideas y propuestas, que impliquen la participación de todos los miembros.

- Las estrategias colaborativas que permiten a los alumnos aportar la expresión de sus ideas, intereses y creatividad al trabajo de equipo, en espacios de libertad que les hagan sentir motivados e involucrados desde sus propias opciones personales, favorecen el desarrollo de la competencia transversal.
- Es necesario trabajar enfáticamente desde el área de OE la formación del alumno en las habilidades de comunicación y de habilidades interpersonales (relacionadas con la solución de diferencias y el alcance de acuerdos), que constituyen un fundamento para aquellas habilidades de planeación, toma de decisiones y actitudes de equipo que los profesores perciben menos desarrolladas.
- Son valoradas de manera significativamente positiva las actitudes del profesor asociadas a la apertura, la escucha, la cercanía y la disposición a involucrarse interesadamente en el aprendizaje del alumno en un plano de horizontalidad, así como la búsqueda de promover relaciones de diálogo, acuerdo, integración y participación entre los mismos estudiantes.
- Los profesores distinguen como formas de promover efectivamente la competencia transversal: el ser explícitos en cuanto a los comportamientos y actitudes esperados por parte de los alumnos en el contexto del trabajo colaborativo, así como el mantener un seguimiento y una retroalimentación constantes que permita moldear en los alumnos las habilidades y actitudes que constituyen la competencia referida. Lo anterior apoya las conclusiones propuestas por Main (2010) sobre la necesidad de que los profesores incorporen la enseñanza explícita (que incluya información, moldeamiento, práctica y retroalimentación) de los procesos o habilidades de equipo para garantizar el desarrollo de dichas competencias.

- Las TIC se encuentran ausentes en el discurso de los participantes al referirse a las estrategias pedagógicas o propuestas para desarrollar el trabajo colaborativo, lo cual constituye un área de oportunidad para el área de OE en su búsqueda de promoción de esta competencia transversal.

Con base en lo referido, se puede destacar que el presente estudio apoya la conveniencia de incorporar algunos elementos de la práctica educativa que Álvarez y Gómez (2012) proponen como necesarios para la delimitación del trabajo colaborativo, a saber: planificar adecuadamente el proceso de aprendizaje, fomentar la motivación de los alumnos, crear condiciones favorables para la interacción, monitorear las aportaciones, y finalmente, comunicar los objetivos de formación a los alumnos.

Alcances y limitaciones.

En cuanto a las limitantes que enfrentó la investigación es necesario considerar las siguientes para contextualizar los resultados. En primer lugar, cabe resaltar, el hecho de que la época del ciclo escolar en el que se realizó el estudio (mediados del primer semestre), no permitió que los estudiantes hubieran terminado el proceso completo de la materia de OE correspondiente. En este caso, las perspectivas reportadas por los estudiantes del primer año de bachillerato refieren a un periodo de tiempo limitado a un par de meses. En segundo término, es de destacar, que el área de OE en bachillerato ha sido percibida históricamente, tanto por profesores como por alumnos, como una serie de materias orientadas a la interiorización, el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes reflexivas e introspectivas, aunque los contenidos de las mismas no lo justifiquen del todo. Lo anterior deja poca cabida a que se le asocie directamente a la promoción de destrezas colaborativas, y que como consecuencia, en la práctica, los mismos profesores hayan desestimado su importancia. Este hecho permite valorar que esta área no es un referente institucional en la promoción de la competencia mencionada.

Recomendaciones.

Finalmente, a partir del presente estudio, se propone indagar acerca de las dinámicas de formación de la competencia transversal de trabajo colaborativo desde un marco de continuo educativo, en secciones como preescolar, primaria y secundaria. El conocer las estrategias utilizadas en cada una de las secciones previas al nivel preuniversitario permitirán identificar en qué momentos del proceso pueden presentarse obstáculos para el desarrollo de determinadas subcompetencias, o por el contrario, en qué momentos de la vida escolar del estudiante es más beneficioso, o se considera indispensable, trabajar sobre determinadas habilidades, conocimientos o actitudes, de acuerdo a su maduración.

Aunado a lo anterior, el mayor reto que presentan los resultados obtenidos de esta investigación, es el indagar sobre la manera en que las TIC pueden convertirse en vehículos atractivos, motivadores y eficaces para el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo desde el área de OE. Se considera necesario investigar sobre la integración de las TIC para la colaboración en el aula, no solo con un enfoque en los efectos que tiene sobre los alumnos, sino también, y de una manera igualmente importante, deberá orientarse a la capacitación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores que pertenecen a una generación en transición, en el que el concepto mismo de Educación se encuentra interpelado por los alcances de la tecnología.

El desarrollo de la competencia transversal de trabajo colaborativo en alumnos de cualquier edad, es un reto actual al que cualquier institución educativa o cualquier formador se encuentra llamado. El contexto socio-cultural actual, en el que se favorece el individualismo, la competencia, el egocentrismo y el desapego, urge a la Educación ofrecer una respuesta crítica, formando personas solidarias, tolerantes, empáticas, abiertas al diálogo y al acuerdo, dispuestas a retrasar recompensas personales por un bien común mayor, y en fin, sensibles a la existencia

de un “otro” con necesidades, sentimientos y perspectivas que enriquecen la vida en comunidad. Cada uno de estos individuos confiados a la Educación habrán de ser formados con la esperanza de que con las herramientas desarrolladas sean capaces de mirar a sus hermanos como aliados en la construcción de un mundo más justo y humano para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, J.D. y Gómez M.C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... algunas pinceladas. En M.C. Gómez y J.D. Álvarez (Coord.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior. Volumen I.* (pp. 17-34). Alicante, España: Marfil.
2. Baker, D.P., Horvath, L., Champion, M., Offermann, L. y Salas, E. (2005) The ALL teamwork framework. En T.S. Murray, Y. Clermont y M. Binkley (Ed.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for assessment* (pp. 229-272). Ottawa, Canada: Statistics Canada. De: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2005013-eng.pdf>
3. Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G. y Wagenaar, R.(2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe Final - Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.* Bilbao, España: Universidad de Deusto. De: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5
4. Blasco, C. (2012) Estrategias para el trabajo colaborativo en el aula universitaria: utilización de las TIC (webquest y wikis) en el ámbito del Derecho del Trabajo. En M.C. Gómez y J.D. Álvarez (Coord.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior. Volumen I.* (pp. 583-596). Alicante, España: Marfil.

5. Delors, J. (Comp.) (1996) *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
6. Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
7. López, M.A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
8. Main, K. (2010) Teamwork – teach me, teach me not: a case study of three australian preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 77-93.
Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ922266>
9. Pineda, C., Hennig, C. y Segovia, Y. (2013). Pedagogical models, collaborative work and interaction on online undergraduate programmes in Colombia: still some way to go. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 431-445. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-pineda-hennig-segovia/v10n2-pinedahennig-segovia-en>
10. Pinheiro, M. y Simões, D. (2012). Constructing knowledge: an experience of active and collaborative learning in ICT classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 382-389. Recuperado de: <http://www.tojet.net/articles/v11i4/11438.pdf>
11. Reyes, J., López, I. y Moreno, C. (2012). Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership skills: a case study in science education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48. doi:10.5539/hes.v2n4p40
12. Riebe, L., Roepen D., Santarelli, B. y Marchioro, G. (2010). Teamwork: effectively teaching an employability skill. *Education & Training*, 52(6/7), 528-539. doi: 10.1108/00400911011068478

13. Sultan, S. y Hussain, I. (2012). Comparison between individual and Collaborative Learning: Determining a strategy for promoting social skills and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Educational Research*, 15(2), 35-43. Recuperado de: <http://Osearch.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/1465210943?accountid=150554>
14. Thanh-Pham, T. H. (2011). An investigation of perceptions of vietnamese teachers and students toward cooperative learning. *International Education Studies.*, 4(1), 3-12. Recuperado de: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/859113929?accountid=11643>
15. Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
16. Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F.X., París, G. y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado*, 15(3), 329-344. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
17. Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao, España: Mensajero.
18. Zakaria, E., Solfitri, T., Dau, Y. y Abidin, Z.Z. (2013). Effect of cooperative learning on secondary school students' mathematics achievement. *Creative Education*, 4(2), 98-100.
doi :10.4236/ce.2013.42014

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Oscar Arturo Cepeda Fernández. Licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana, Puebla, y Máster en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza - Aprendizaje por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Su experiencia de trabajo está principalmente en el campo educativo, específicamente en el área de formación humana y religiosa. Director del Centro de Formación Ignaciana del Instituto Oriente de Puebla, A.C. Correo electrónico: oscarcepedaio@gmail.com

2. Idalí Calderón Salas. Doctora en Innovación Educativa por el ITESM; Maestra en Ciencias con especialidad en Ingeniería Química Industrial y Licenciada en Ingeniero Químico Industrial, ambas por la Universidad de las Américas Puebla. Colabora en el ITESM como tutora de diversos cursos de los programas de maestría en línea, así como del Doctorado en Innovación Educativa. Es profesora en cursos presenciales de carreras profesionales en el TecMilenio, Puebla y el ITESM campus Puebla, así como docente de la Maestría en Educación Matemática de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

Correo electrónico: idalı.calderon@itesm.mx

3. Blanca Patricia Santos Carrasco. Maestra en Administración de Instituciones Educativas por el ITESM, Máster en Audición y Lenguaje por la Universidad Anáhuac de Oaxaca y Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca con especialidad en Psicoterapia Gestalt por el Centro de Desarrollo Humano y Psicoterapia Gestalt de Oaxaca. Se desempeña actualmente como maestra de comunicación y lenguaje en la Unidad de Servicios de Apoyo No. 50, además, proporciona servicios profesionales en consulta privada y profesora tutora de cátedra y asesora de tesis en el ITESM.

Correo electrónico: blanca.santos@tecvirtual.mx

RECIBIDO: 27 de abril del 2015.

APROBADO: 25 de mayo del 2015.