



ISSN: 2448 - 6574

El nivel de desarrollo de la competencia colaborativa

Felipa Cortés Morales

letycm8@gmail.com

Universidad del Altiplano

César Sánchez Olavarría

cesarsanchezolavarría@hotmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área temática: Evaluación de aprendizaje y desempeño escolar

Resumen

La Universidad del Altiplano es una institución de educación superior particular comprometida con ofrecer a la sociedad profesionales altamente calificados y el presente trabajo presta atención a una problemática que podría obstaculizar este compromiso. El módulo de Métodos Cuantitativos, enfocado a la investigación y clave en el compromiso institucional, requiere de la estrategia colaborativa “aprendizaje basado en proyectos de investigación”, caracterizada por conducir al aprendizaje significativo mediante investigaciones de problemas reales y contextualizados. Sin embargo, existen deficiencias que obstaculizan su desarrollo, el individualismo y la falta de responsabilidad individual entre otros, que no permiten avanzar. Este trabajo tiene como objetivo diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia colaborativa en sus categorías principales, siguiendo un enfoque cuantitativo que caracterice las actitudes de los estudiantes frente a estas categorías. Partiendo de la aplicación de un cuestionario tipo Likert a alumnos y docentes se obtuvo que la categoría mejor desarrollada es la de habilidades de trabajo en grupo y que en la de comunicación hay discordancia en las apreciaciones.

Palabras clave: Diagnóstico, competencia colaborativa, estrategia de aprendizaje, evaluación de competencias

Planteamiento del problema

En la filosofía de la Universidad del Altiplano se contempla el desarrollo de la competencia personal de trabajo en equipo. En el módulo de aprendizaje de Métodos Cuantitativos se trabaja con la estrategia de aprendizaje basado en proyectos de investigación (EABPI), la que a su vez se apoya en el trabajo colaborativo. Este último engloba al trabajo en equipo pero, para introducirlo en la práctica se presentan obstáculos que con frecuencia afectan la consecución de la competencia investigativa; cuando los estudiantes oponen resistencia a cumplir los requisitos del trabajo colaborativo, se obtiene un aprendizaje vago y desvinculado. Los grupos adquieren la competencia en diferentes grados, lo que podría afectar su desarrollo profesional. Según advierte Rifkin citado por Martín y Rubio (2015:13), “la inexorable desaparición de un modelo de empleo y el advenimiento de una nueva situación, donde aquellos que sean capaces de incorporar un valor añadido a su actividad gestionarán los mejores puestos de trabajo y dispondrán de las mejores condiciones laborales y salariales”. Adicionalmente mencionan que emprender no sólo es iniciarse en lo profesional, sino que lleva incluido un tránsito emocional y vital de la propia persona y tomar en cuenta los nuevos perfiles profesionales (Marín y Rubio, 2015). Por otra parte se conoce que a nivel internacional, nacional y estatal, la importancia del trabajo colaborativo para los empleadores ocupa los primeros lugares según investigaciones formales (Tuning Educational Structures, in Europe , 2003; Tuning Educational AL,2007 y CIDAD 2014), esto motiva aún más el empeño que se pone en buscar una estrategia para su correcta adquisición, favoreciendo su inmersión al campo laboral.

Justificación

A partir del siglo XXI, con el uso extendido del internet, han surgido las formas de organización, coordinación y comunicación de trabajo de la sociedad del conocimiento. El proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2003) tiene entre sus objetivos particulares establecer las competencias para que los universitarios logren la inmersión al campo laboral. Para esto, en el proyecto de investigación interdisciplinaria de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, se establece que “la capacidad de trabajar en equipo” ocupa el noveno lugar de entre las 26 involucradas (Rubau, Dias,



ISSN: 2448 - 6574

Tovar, Fernández, 2013), por otra parte, resultados del proyecto Tuning Educational AL (2007) indica que para el 95% de los empleadores, es fundamental el trabajo en equipo (Benetoi, Esquetini, González, Maletá, Siufi, y Wagenaar, 2007). CIDAC (2014) hizo un estudio nacional en el que se el trabajo colaborativo ocupa el primer lugar entre las competencias que se buscas por los empleadores de diversas áreas de estudio: en Tlaxcala los encargados de recursos humanos la resaltan en tercer lugar.

La Universidad del Altiplano, atenta a las innovaciones pedagógicas, sigue el enfoque por competencias y, entre sus competencias genéricas, destaca la de trabajo en equipo, que está plasmada en la filosofía institucional; la estrategia de aprendizaje basada en proyectos de investigación y la regularidad del trabajo colectivo está presente en el módulo de Investigación Cuantitativa. Los resultados del desarrollo de la competencia investigativa en este módulo y las conclusiones de la presente investigación ayudarán a identificar las fortalezas y debilidades en la competencia colaborativa que presentan los estudiantes de segundo semestre. Estos se verán beneficiados por la adquisición de conocimiento significativo en la toma de decisiones mediante la investigación científica y al incrementar sus oportunidades de inmersión al campo laboral al adoptar una filosofía de trabajo en equipo, permitirá que los estudiantes logren cohesión en sus equipos de trabajo y aprehender el proceso de la investigación científica. Serán beneficiados también los docentes interesados en la filosofía del trabajo colaborativo y la Institución.

Fundamentación teórica

El trabajo colaborativo debe contemplarse desde los enfoques filosófico, psicológico y pedagógico que, en conjunto, integran las formas de pensarlo, de actuarlo y procesarlo. La teoría filosófica más relevante para el trabajo colaborativo, es la de Schutz (1972:10) quien apunta que la estructura cognoscente se construye desde un proceso social de intercambio, en el cual "el mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es común a todos. Existe porque vivimos en él como hombres entre hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos". Estas ideas se compaginan con enfoques psicológicos entre los que destaca el de Vigotsky, quien afirma que el aprendizaje colaborativo se avala porque el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los grupos



ISSN: 2448 - 6574

de expresión de los vínculos que surgen entre ellos; en su concepto de "zona de desarrollo próximo" establece la gran diferencia que hay entre el aprendizaje adquirido individualmente y el adquirido con la asesoría de otra persona (Estrada, 2010). Por su parte, Monereo (1994) señala que el desarrollo cognitivo se logra con la transmisión social, destacándose entre los de su edad, ocasionando un desequilibrio que genera en el ser humano mejoras en la comunicación, la conciencia, el análisis de puntos de vista de los demás y en los aspectos cognitivos.

En el enfoque pedagógico, para autores como Solé y Galindo, el aprendizaje colaborativo forma parte del modelo constructivista que parte de la idea de la educación como un proceso de socioconstrucción. Los alumnos deben trabajar en grupos mediante una estrategia de aprendizaje que les permita colaborar y cooperar, interactuar, comunicarse de tal modo que lo esencial sea la retroalimentación. En este trabajo, para la identificación de las características de la competencia colaborativa, consideramos las categorías del trabajo colaborativo establecidas por Johnson, Johnson y Holubec (1999): a) Interdependencia positiva. b) Interacción estimuladora cara a cara. c) Responsabilidad individual y grupal. d) Desarrollo de habilidades sociales. e) Evaluación grupal. En el marco de estas categorías nos propusimos aplicar una Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación (EABPI).

Blank. (1997) define La EABPI como un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Una (EABPI) contribuye de manera primaria a: 1. Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento. 2. Promover conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas. 3. Desarrollar empatía por personas. 4. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole. 5. Promover el trabajo disciplinar. 6. Promover la capacidad de investigación. 7. Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz (Galeana, 2006). El mismo autor afirma que en esta estrategia los estudiantes aprenden diferentes técnicas para resolver problemas al interactuar y socializar con personas con distintos puntos de vista; ayuda a que piensen y actúen con base en el desarrollo de un proyecto bien planeado con propuestas de solución. Esto les alienta a experimentar, aprender basados en el descubrimiento, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e



ISSN: 2448 - 6574

inesperados. El trabajo colaborativo y la EABPI son mutuamente dependientes y que el desarrollo de ambas asegura el aprendizaje significativo deseado para el módulo.

Objetivo

Analizar el nivel de desarrollo de la competencia colaborativa en los estudiantes de segundo ciclo de las carreras de Diseño Gráfico, Ciencias de la Comunicación, Publicidad y Relaciones Públicas, Gastronomía, Administración Financiera y Contable en los módulos de Métodos Cuantitativos de la Universidad del Altiplano.

Metodología

La unidad de estudio fue la Universidad del Altiplano fundada hace 30 años, ubicada en Eucalipto No. 1, El Sabinal, Tlax., una universidad con nicho en el nivel socioeconómico medio alto, que oferta actualmente el nivel de licenciatura, con 9 carreras presenciales y tres semipresenciales, una maestría y cursos de educación continua. Los sujetos investigados fueron 54 estudiantes que cursan el segundo semestre en el módulo de Métodos Cuantitativos de las licenciaturas en Administración Financiera y Contable, Gastronomía, Ciencias de la Comunicación, Diseño Gráfico y Publicidad y Relaciones Públicas, y los 11 docentes que les impartieron clase en el semestre previo y pudieron observar su desempeño colaborativo.

Para el diseño de la investigación se aplicó un enfoque cuantitativo para identificar el desarrollo de la competencia colaborativa mediante un diagnóstico a partir de las percepciones del estudiante y del docente. Se realizó un análisis estadístico en términos de variables en escala de orden para medir actitudes en los estudiantes. El tipo de investigación fue descriptivo teniendo como interés las actitudes autovaloradas y valoradas por estudiantes y docentes hacia el trabajo colaborativo antes de cursar el módulo. La técnica de recopilación de información utilizada fue una encuesta, usando como instrumentos dos cuestionarios con escala tipo Likert exhaustiva (selección única). Cada uno estuvo constituido por 24 ítems con cinco opciones de respuesta en escala de orden (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

El diseño del instrumento se llevó a cabo a partir de la operacionalización de variables (ver tabla 1), la cual se integró con los hallazgos del estado del arte. A partir de las variables principales se hizo una dimensionalización hasta llegar a los atributos principales, que ayudaron a identificar los indicadores (ver tabla 1). Para asegurar la validez se realizó una prueba piloto a 24 estudiantes y 7 docentes con características similares a la población estudiada, lo que permitió identificar errores de redacción y de comprensión de lectura de la información. Se aplicó Alfa de Cronbach, en la que se obtuvieron valores de 0.9 para estudiantes y 0.97 para docentes, lo que mostró una alta confiabilidad del instrumento. Los indicadores fueron adquiridos en gran parte de la propuesta de Johnson, Johnson y Holubec (1999). La validez del constructo estuvo a cargo de los especialistas que asesoraron el proyecto. Para el análisis de los resultados, se utilizó el software estadístico SPSS versión 20.

Tabla 1. Variables e indicadores.

Variable	Dimensión	Indicadores
Competencia colaborativa	Responsabilidad individual	1.- Apoyo en el desarrollo del trabajo de principio a fin.
		2.- Conocimiento, comprensión y entendimiento de la información de las actividades resultantes del equipo.
		3.- Auto exigencia en la calidad de la actividad individual para sumar a la del equipo
	Cooperación o Interdependencia positiva.	Relación de dependencia recíproca entre sus compañeros de equipo
	Desarrollo de habilidades de trabajo en grupo:	1.- Los integrantes aprenden a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.
	Interacción y motivación:	1.- Reconocimiento al trabajo de los demás
		2.- Respeto la forma de pensar de sus compañeros.
3.-Aprovechan sus habilidades en beneficio de sus		

		compañeros
Comunicación		1.- Comunicación ante contingencias.
		2.- Comunicación sobre los puntos de vista y aportaciones a los trabajos.
		3.-Comunicación de la información y estructura de los productos desarrollados.
		4.- Comunicación sobre las posibles riesgos al trabajo colaborativo
Retroalimentación		1.- Evaluación de las acciones que les han sido útiles para su mejora.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para el análisis de los resultados, se requirió hacer un comparativo en las opiniones de docentes y alumnos para ellos, ambas muestras se consideraron como parte de una sola población, subdividida por estratos, donde el 83% representaba la proporción del estrato de estudiantes y el 17% de los docentes. Las opciones de respuesta de escala de orden permitieron subdividir a las observaciones en dos categorías “en proceso de desarrollo” y “no desarrollada”, donde las opciones de respuesta resultantes entre totalmente de acuerdo y de acuerdo se establecieron como subcategorías en proceso de desarrollo y las restantes opciones como las no desarrolladas.

La categoría mejor desarrollada es la de habilidades de trabajo en grupo tanto en la percepción de alumnos como en la de docentes, lo que es evidente por las altas cifras en todas sus subcategorías. Los resultados muestran actitudes similares a las mencionadas por los autores que se han dedicado a la investigación de esta línea como es el caso de Johnson, Johnson y Holubec (1999), Bernaza y Lee (2005) y Collazos y Mendoza (2006).

En lo que respecta a la categoría de responsabilidad individual, pocos docentes consideran en proceso de desarrollo las subcategorías 1 y 3. Mientras que se observó que en las opiniones de alumnos hay bajos porcentajes en las subcategorías 2 y 5 en las

que sólo alrededor de la mitad de ellos la consideran en proceso de desarrollo. La discordancia observada de opiniones docente alumno en esta categoría, hace sugerir que el facilitador debería atender la categoría como un todo.

Tabla 2. Responsabilidad individual

No.	Cate goría	Subcategorías	En proceso de desarrollo		No desarrollada	
			Alum Nos	Docen tes	Alum nos	Docen Tes
1		Participo durante toda la actividad con el equipo.	60%	8%	23%	9%
2		Consulto varias fuentes sobre el tema previo a la entrega actividad individual y socialización.	42%	14%	41%	3%
3		Proporciono ideas útiles a la clase	55%	6%	28%	11%
4		Entrego el trabajo individual en el tiempo establecido por el equipo.	63%	12%	20%	5%
5		Mis trabajos cumplen con los indicadores establecidos de calidad	40%	11%	43%	6%
6		Me preparo con tiempo para argumentar toda la información, socializarla o exponerla.	48%	14%	35%	3%
Promedios			51%	11%	32%	6%

Fuente: elaboración propia.

En la categoría de Cooperación o interdependencia positiva la opinión docente es en general buena, lo mismo que la de los estudiantes, pero estos sienten debilidad en la subcategoría que valora si los estudiantes asesoran a sus compañeros de equipo a los que se les complicó comprender la actividad y el tema, misma que tiene que ver con la

atención a la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Lo que sugiere que el tutor intervenga cuando note una debilidad en los equipos, asimismo, que motive al asesoramiento entre alumnos.

Tabla 3. Cooperación e interdependencia positiva

No.	Categorías	Subcategorías	En proceso de desarrollo		No desarrollada	
			Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes
1	Cooperación o interdependencia positiva	Muestro todo el tiempo interés y atención, primero en mis actividades individuales y luego por la de mis compañeros.	46%	12%	37%	5%
2		Apoyo con los recursos económicos necesarios para el desarrollo de la actividad	63%	9%	20%	8%
3		Comparto fuentes bibliográficas de interés para el tema a investigar.	52%	12%	31%	5%
4		Asesoro a mis compañeros de equipo que se les complicó comprender la actividad y el tema.	37%	11%	46%	6%
5		Me preparo individualmente para hacer una exposición de calidad	58%	12%	25%	5%
Promedios			51%	11%	32%	6%

Fuente: elaboración propia.

En la categoría de comunicación, la opinión de los docentes muestra altos valores en las subcategorías 1, 3 y 4, considerándolas en proceso de desarrollo con un promedio del 12% equivalente a 12/17, promedio que se vio afectado por un bajo porcentaje en la

subcategoría 2. Lo mismo se podría decir de los estudiantes de quienes el 50/83 la considera en desarrollo, dando ellos una valoración baja a la subcategoría 3 con un porcentaje del 34% de 83%. Este fallo en la subcategoría 3, es común y debe prestársele atención en la estrategia para subsanarlo,

Tabla 4. Comunicación

No.	Categoría	Subcategorías	En proceso de desarrollo		No desarrollada	
			Alumnos	Docentes	Alumnos	Docentes
1	Comunicación	En caso de contratiempos que afectan mi participación en la actividad, lo comunico a mis compañeros inmediatamente.	65%	12%	18%	5%
2		Siempre participo en la socialización del trabajo final antes de entregarla al docente.	49%	9%	34%	8%
3		Siempre recibo copias de los trabajos concluidos de la actividad antes de entregarla al facilitador.	34%	12%	49%	5%
4		Expongo mis preocupaciones a mis compañeros sobre las posibles contingencias que pudieran afectar el buen funcionamiento del equipo.	54%	14%	29%	3%
Promedios			50%	12%	33%	5%

Fuente: elaboración propia.

De las siguientes tres categorías, por brevedad, no se presentan las tablas, y sólo se menciona que en la categoría **Desarrollo de habilidades de trabajo en grupo**, tanto



ISSN: 2448 - 6574

alumnos como docentes se muestran a favor del proceso de desarrollo en todas las subcategorías, implicando una menor necesidad en su atención. En la categoría de **Interacción y motivación** se observó una gran disposición hacia el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, lo cual es percibido de la misma manera por los docentes. El docente aunque no debe poner demasiado énfasis en la motivación, tampoco debe desatenderla. Con respecto a la **retroalimentación** se observó que más del 60% de los estudiantes y docentes consideran en proceso de desarrollo la habilidad de participación para detectar las fortalezas y debilidades del trabajo final con miras a mejorar.

Conclusiones

Existe una tendencia del alumno a sobrevalorar su actitud ante la colaboratividad, ya que el presunto conocimiento no se ve reflejado en las primeras versiones de sus actividades académicas dentro y fuera del aula.

Esta experiencia y los resultados demuestran que, al elaborar la estrategia colaborativa de enseñanza y aprendizaje basado en proyectos de investigación deben siempre contemplarse todas las categorías sugeridas mayoritariamente por Johnson, Johnson y Holubec (1999). Los resultados demuestran que se debe reforzar en las categorías de comunicación y responsabilidad individual.

Aunque en su mayoría los resultados no son tan preocupantes, es necesario establecer estrategias para reforzar, principalmente en lo que se refiere a la planeación y organización dentro de la colaboratividad, Así como para motivar al asesoramiento entre compañeros para garantizar aún más el aprendizaje.

Las principales aportaciones de este trabajo son

- 1.- Los resultados dan los fundamentos para la generación del trabajo colaborativo para cualquier módulo.
- 2.- Se proponen seis categorías y 24 subcategorías como marco referencial para el desarrollo de la competencia colaborativa en el aula.
- 3.- La información recopilada puede servir de base para la construcción de una estrategia de inducción al trabajo colaborativo. Finalmente, se considera que el objetivo de analizar el nivel de desarrollo de la competencia colaborativa fue alcanzado.



ISSN: 2448 - 6574

Referencias bibliográficas

- Benetoi, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. Wagenaar, R., (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe Final - Proyecto Tunig - América latina (2004-2007). Consultado el 7 enero 2018 de <http://tuning.unideusto.org/tuningalwww.rug.nl/let/tuningal>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC). (2014). Encuesta de Competencias Profesionales ¿Qué buscan –y no encuentras – las empresas en los profesionistas jóvenes?. México. Consultado el 2 de mayo de 2018 recuperado de 2014 http://www.cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- Estrada, A. (2010). El trabajo colaborativo como herramienta para elevar el nivel de aprovechamiento escolar. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos. Departamento de Pedagogía. Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo. Secretaría de Educación Pública en el Estado. Morelia, Michoacán. Consultado el 26 de abril de 2018 de [Www.lmced.edu.mx/index.php?option=com_docman...56](http://www.lmced.edu.mx/index.php?option=com_docman...56)
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. Revista digital Investigación en Educación a Distancia. Consultado el 3 de abril de 2018 de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Galindo, R. (2012) Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Revista de Innovación Educativa. Vol. 4, No. 2 consultado el 30 de abril de 2012 de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003), Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase uno. Consultado el 27 de noviembre de 2017 de: http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol.pdf
- Johnson, D; Johnson, R y Holubec (1999). El aprendizaje Cooperativo en el Aula. Buenos Aires. Ed. Paidós. Consultado el 30/04/2018 de



ISSN: 2448 - 6574

<http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>.

- Marín, A y Rubio, R. (2015). Jóvenes y generación 2020. Revista de estudios de juventud. No. 108. Consultado el 22 de mayo de 2018 de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Nueva%20carpeta/Revista_108.pdf
- Monereo, C. (Coord.) (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona
- Monereo, C. (2003). Entramados métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. España: Edebe Editorial, col. Innova.
- Robau, C., Dias, I. Tovar, M., Fernández, G. (2013). Importancia de las competencias genéricas Tuning-América Latina para el desarrollo de la formación para la investigación. Estudio comparativo en el Instituto de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Consultado el 12 abril de 2018 de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TrabajopublicadoenGirona.pdf
- Schutz, A. (1972). Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Solé, I. (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. El currículum en el centro educativo. Barcelona.
- Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Revolucionaria.