

EL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS ASIGNATURAS DE POSGRADO: UN DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

*Recibido: 25 mayo 2016 * aprobado: 5 septiembre 2016*

CRISHELEN KUREZYN DÍAZ, ATZIRI MARTÍNEZ AGUIRRE Y
CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA

UPAEP

*crishelen.kurezyn@upaep.mx, atziri.martinez@upaep.mx, y clau-
diarebeca.mendez@upaep.mx*

Resumen

Actualmente nuestra sociedad exige la formación de profesionistas con un gran sentido de compromiso, competitividad y habilidades colaborativas. Por su parte, las instituciones educativas a nivel posgrado deben promover y desarrollar ciertas competencias en estos estudiantes a través del uso de estrategias y herramientas, dentro de las cuales, el trabajo en equipo juega un papel fundamental. Es en este sentido que el docente juega un papel principal en la construcción y evaluación de actividades que tienen como propósito desarrollar estas competencias.

El presente documento reporta los resultados de un diagnóstico elaborado con el fin de determinar el problema o los problemas existentes, desde la perspectiva del docente, con respecto a la conformación de los equipos y la evaluación de las actividades diversas llevadas a cabo entre los estudiantes. Esta investigación involucra a docentes de un Decanato de los Posgrados en Artes y Humanidades en una institución privada de nivel superior. Los resultados del diagnóstico permitirán realizar posteriores investigaciones enfocadas hacia la mejora en la calidad académica.

Palabras clave: Trabajo en equipo, evaluación, docentes, actividades académicas, educación superior, competencias.

Abstract

Currently our society requires training students with a strong sense of commitment, competitiveness and collaborative skills, these being the main players in the teaching-learning process. Educational institutions should promote and develop these skills in students through the use of certain strategies, within which teamwork plays a key role. The objective of this research is to increase the academic level and efficiency of the graduates of the Masters in Arts and Humanities at the graduate level of a private university in Puebla, implementing an action plan that will impact positively on the academic quality. The study will be divided into four stages that are intended primarily to analyze the perspective of teachers and students, contrasting the results to contribute to the design of a support tool that will optimize teamwork.

Keywords: Teamwork, learning strategies, quality in education, evaluation tools, teaching skills.



En los últimos años, se ha detectado, a través de conversaciones con docentes pertenecientes al Decanato de Posgrados en Artes y Humanidades de una institución privada de nivel superior que, aunque el trabajo en equipo dentro de las aulas es una práctica común, en el caso de ciertas asignaturas o de diversos catedráticos, ésta se realiza de manera intuitiva y con la finalidad de reducir carga de trabajo. Con ello, se generan competencias y actitudes diferentes y en ocasiones deficientes, en los estudiantes al no evaluarse las habilidades individuales ni el proceso del trabajo en equipo. Lo anterior, parece verse reflejado, en ocasiones, en calificaciones injustas, parciales y que al mismo tiempo podrían no revelar el verdadero aprendizaje individual del estudiante.

En algunas asignaturas el trabajo en equipo no sólo es necesario, sino parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la conformación de equipos puede utilizarse dentro y fuera del aula para actividades diversas, tales como la elaboración de ejercicios, dinámicas, tareas e inclusive proyectos finales; en algunas ocasiones, esta conformación, así como la evaluación del trabajo colaborativo y del producto final, no cuentan con lineamientos o criterios de evaluación congruentes entre las diferentes etapas del trabajo. Incluso, algunas veces, podrían parecer ocurrencias propias del docente y en otras ocasiones, modos de reducir tiempos de evaluación.

Este estudio partió de la recolección de experiencias compartidas por docentes en las que relataban sus prácticas en la conformación de equipos y evaluación de actividades asignadas. También expresaban su preocupación por establecer una evaluación justa, con respecto al desempeño de los estudiantes. Por ello, surge la necesidad de indagar a qué problemas se enfrentan los docentes en la conformación y calificación de los trabajos en equipo, para conocer la realidad existente y elaborar un diagnóstico fidedigno.

En las experiencias compartidas se detectaron tres inquietudes principales:

- Los docentes organizan trabajo en equipo principalmente para reducir tiempos, tanto de evaluación como de retroalimentación, así como facilitar dinámicas y probablemente tener un control puntual acerca de las actividades dentro y fuera de clase.
- Los docentes conforman equipos de manera aleatoria y sin ningún conocimiento de habilidades previas en los estudiantes o detección de ambientes de colaboración y desarrollo profesional.
- Los docentes asignan la misma calificación a todos los integrantes del equipo sin considerar el esfuerzo individual y sin preguntar a los demás compañeros acerca del desempeño de cada uno de ellos.

Finalmente, el presente diagnóstico es relevante para identificar la problemática real y posteriormente ofrecer una solución, ya que los docentes de la institución antes men-

cionada no necesariamente poseen un grado en el área de Educación o Pedagogía. Por ello, es probable que no tengan las competencias requeridas para organizar y evaluar trabajos en equipo dentro de las aulas. Sin embargo, realizan este tipo de actividades, aunque de manera intuitiva.

Planteamiento del problema. Preguntas de investigación.

El problema de investigación surge debido a que sólo se conocen las inquietudes de algunos docentes pero no la realidad. Incluso, los docentes comparten en el diálogo experiencias parciales de los aspectos ya mencionados.

No se conoce con fidelidad la realidad existente con respecto al trabajo en equipo, su conformación y su evaluación dentro de los cursos del nivel Posgrado. En ese sentido, se sabe que existen diversos factores que indagar para obtener un diagnóstico completo, por lo cual se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Por qué conformar trabajo en equipo?
- ¿Cómo conformar equipos de trabajo?
- ¿Qué y cómo calificar el trabajo en equipo?

Objetivo general

Identificar las prácticas docentes con respecto al trabajo en equipo, cuestionando acerca de la conformación y evaluación de actividades académicas desde su propia perspectiva con la finalidad de descubrir el panorama general de las competencias involucradas.

Objetivos específicos

- Detectar la finalidad u objetivo en la organización del trabajo en equipo.
- Identificar la manera de conformar los equipos.
- Analizar los factores de evaluación planteados en el trabajo en equipo.

Marco teórico

En los párrafos anteriores, se ha utilizado el término <<trabajo en equipo>> de manera coloquial. En ese sentido, la Real Academia Española (RAE) define la palabra <<trabajar>> como; “ocuparse en cualquier actividad física o intelectual” e “intentar conseguir algo, generalmente con esfuerzo” (párrafo 2). Por su parte, el concepto <<equipo>> significa “grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinado” (párrafo 1). De ese modo, se puede decir que este término se usa para denominar aquellas acti-

vidades académicas en las que grupos de estudiantes trabajan en conjunto con el fin de conseguir algo, generalmente lo que el docente solicita.

Al realizar una revisión de las definiciones propuestas por Barraycoa y Lasaga (2010), Rodríguez y Díaz (2015), Johnson, Johnson y Holubec (1999), Roselli (2016), Alles (2007) y Gratton y Erickson (2007), se podría definir al trabajo colaborativo como la capacidad del trabajador para establecer relaciones con sus compañeros a fin de que cada uno pueda desempeñar las funciones de su cargo, articulando las metas que le competen alcanzar con las metas de sus compañeros de trabajo y la meta final de la organización.

La cooperación o colaboración consiste entonces en realizar un trabajo en conjunto para alcanzar un objetivo en común, en la cual los integrantes buscan la obtención de resultados beneficiosos para sí mismos y para el resto del equipo. En esa misma línea, el “aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999, p. 5).

Es así como “trabajar en equipo es una de las competencias genéricas clave para los profesionales de diferentes ámbitos” (Iborra y Dasí, 2009, p. 31). Por lo tanto, el trabajo en equipo es aquella capacidad para integrarse en grupos de trabajo con la finalidad de lograr objetivos en común. Para cumplir con este fin, es necesario considerar aspectos psicosociales que potencian esta competencia, por ejemplo, la capacidad de integración, comunicación interpersonal, empatía, capacidad para aprovechar los conocimientos y habilidades individuales para la potenciación del conocimiento grupal, responsabilidad, compromiso, toma de decisiones y gestión del tiempo (Barraycoa y Lasaga, 2010). Incluso Gratton y Erickson (2007) encuentran que los líderes de equipo hacen una diferencia clara en los grupos con altos niveles de conductas colaborativas.

Por otro lado, Rodríguez y Díaz (2015) definen al trabajo en equipo como el “conjunto de estrategias didácticas que parte de la organización de la clase en pequeños grupos (3-5 estudiantes), donde el alumnado trabaja de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje” (p. 5).

En ese sentido, tanto el trabajo colaborativo como el trabajo en equipo, implican establecer relaciones de cooperación y preocupación no sólo por las propias responsabilidades sino también por las del resto del equipo de trabajo. El trabajo en equipo es entonces aquella capacidad que se tiene para trabajar con otros (Alles, 2007) y así alcanzar metas en común, siendo una de las competencias genéricas clave tanto desde un enfoque académico como profesional (Iborra y Dasí, 2009).

En cuanto a los beneficios sobre conformar trabajo en equipo en el aula, existen diversos factores que lo favorecen desde la perspectiva del docente, ya que le permitirá alcanzar metas en común. De esta forma, dicha confirmación le ayudará en primer lugar; a elevar

el rendimiento de sus estudiantes, en segundo lugar, establecer relaciones positivas entre los mismos, y por último, proporcionar experiencias necesarias con el fin de alcanzar un desarrollo integral. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo, al abordar estos tres aspectos, lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza (Johnson y Johnson, 1999).

Además de esto, se debe considerar que existen cinco elementos esenciales que favorecerán el trabajo en equipo, los cuales deberán ser incorporados en cada clase: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo, evaluación grupal (Johnson y Johnson, 1999 e Iborra y Dasí, 2009).

Con respecto a la conformación de equipos, existen dos posturas: (a) la académica y (b) la profesional. En la académica, se dice que no existe una dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo, ya que el tamaño del equipo dependerá de "los objetivos de la clase, de las edades de los estudiantes y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y equipos a utilizar y del tiempo disponible para la clase" (Johnson y Johnson, 1999, p. 17). Mientras que, en la vida profesional, se ha descubierto que cuando el grupo es mayor a veinte integrantes, "la tendencia a colaborar disminuye naturalmente" (Gratton y Erickson, 2007, p.4), por esta razón, si el tamaño del grupo se reduce a pares o tercias, puede favorecer el diálogo y la colaboración.

En relación a la evaluación del trabajo en equipo, Iborra y Dasí, (2009) plantean que en este modelo de aprendizaje se brinda protagonismo y responsabilidad a los estudiantes y se modifica la función de los sistemas de evaluación, ya que la misma pasa a ser formativa, siendo la función del docente, generar situaciones de aprendizaje. Respecto a los procesos de evaluación, éstos se pueden realizar tanto a nivel interno del grupo como a nivel de clase.

Con base en lo planteado por Johnson y Johnson (1999) el diagnóstico y la evaluación se encuentran entrelazados, sin embargo, diagnosticar significa "recoger datos para emitir un juicio, y evaluar es juzgar el valor de algo sobre la base de los datos recogidos" (p. 53). En ese sentido, el docente puede diagnosticar sin realizar una evaluación, pero no puede evaluar sin haber diagnosticado.

Otro punto importante a analizar en el trabajo en equipo, es la distinción entre grupos y equipos, ya que la presente investigación se enfoca en los últimos. En ese sentido, Robbins (2012) precisa la diferencia entre grupos y equipos, cuando plantea que la meta de los grupos de trabajo es compartir información, mientras que las de los equipos es el desempeño colectivo. La responsabilidad en los grupos es individual, mientras que en los equipos es individual y colectiva.

Es importante mencionar que en el trabajo en equipo debe existir un comportamiento integrador en el cual se hace referencia a la unidad de esfuerzo para la toma de decisiones y se define por el grado en que los integrantes se involucran en la interacción, colectiva y mutua, intercambiando información, recursos y decisiones (Hambrick, 1997).

Además de dicho comportamiento integrador, es necesario analizar las habilidades involucradas, ya que en los grupos éstas son aleatorias (es decir, casuales) y variables, mientras que en los equipos son complementarias. La diferencia principal que señala Robbins (2012) consiste en que “un equipo de trabajo genera una sinergia positiva a través del esfuerzo coordinado” (p. 258) mientras que un grupo se limita a lograr determinados objetivos.

Finalmente, es importante definir las principales técnicas o estrategias utilizadas para el trabajo en equipo, las cuales se dividen en las siguientes categorías, de acuerdo con Codina (2006) dependiendo del objetivo o meta a alcanzar:

- Para la generación de ideas: tormenta de ideas (brainstorming), escritura de ideas, planillas de comprobación, encuestas, el ¿por qué? (para identificar causas) y el ¿cómo? (para generar soluciones).
- Para el logro de consenso: reducción de listado, hojas de balance, modelos de valoración de criterios, votación ponderada (o grupos nominales), comparaciones apareadas, entre otras.
- Para analizar y reflejar los datos: esquema <<causa-efecto>>, análisis del campo de fuerzas, histograma, gráficas de tiempo, análisis de costo-beneficio.
- Para la planeación de las acciones: el diagrama de flujo, el diagrama de Gantt y el Diagrama PERT (o Ruta Crítica).

Metodología

Para el presente estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, que como lo expresan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucío, (2014), éste:

Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud? [...] La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). [...] Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). [...] (p. 5)

Para cumplir con dicho fin, se establecieron hipótesis de trabajo a partir de una revisión bibliográfica, las cuales se sometieron a prueba mediante la aplicación de un cuestionario enviado por correo electrónico y utilizando la herramienta de formularios de Google.

En el periodo de primavera del 2014, se enviaron a través de un formulario digital de Google, la cantidad de 93 cuestionarios, el cual representaba el universo de docentes que impartieron clases en Posgrados de Artes y Humanidades durante el periodo de Otoño 2013.

Una vez que se enviaron cuatro recordatorios a los docentes solicitando las respuestas de dicho instrumento, se determinó que el número de cuestionarios recibidos ofrecía datos suficientes para establecer una muestra significativa.

De los 93 cuestionarios enviados se obtuvieron 61 respuestas (33 mujeres y 28 hombres) del resto de participantes no se obtuvo respuesta. El instrumento constó de 13 preguntas: 4 abiertas y 9 de opción múltiple. El medio de validación del instrumento se realizó a través de la consulta con seis expertos pertenecientes al área de la investigación y posteriormente se realizó la prueba piloto con el objetivo de detectar que las preguntas hayan sido redactadas de manera clara.

En la última semana de enero del 2014 se finalizó con las pruebas del instrumento. Desde la primera semana de febrero y hasta el 26 de marzo del mismo año, se enviaron correos para invitar a contestar la encuesta. Finalmente de los 93 cuestionarios se obtuvieron 61 respuestas; por lo tanto, 32 personas no contestaron. En la primera semana de abril del 2014 se comenzó con la categorización y análisis de resultados y en el mes de marzo del 2015 se terminó con la categorización de los datos y se realizaron las gráficas correspondientes.

Como última fase se realizó un análisis de las frecuencias por cada pregunta. De esta manera, se recolectaron los datos y finalmente se analizaron y se mostraron los resultados a través de gráficas explicativas que contienen la interpretación de la información.

Resultados

Los resultados muestran que el 54% de los encuestados son hombres y el 46% mujeres. El rango de edad fluctúa entre los 28 y 77 años siendo la categoría de 43 a 47 la de mayor frecuencia, ya que el 25% de los docentes se ubican en esta edad. Se encuentra, también, que la población docente en su mayoría es menor a los 53 años (83%).

Con respecto a la experiencia, los docentes tienen, en su mayoría menos de 4 años trabajando como docentes (41%), seguidos por docentes que tienen entre 5 y 9 años de experiencia (28%). Cabe resaltar que no se especifica si dicha experiencia es sólo en esta institución.

Con respecto a la organización del trabajo en equipo, las respuestas obtenidas indican que el 97% de los docentes utiliza esta técnica de enseñanza-aprendizaje y para el 80%

de ellos este tiene un valor entre el 7 y el 10, siendo esta última cifra equivalente a extremadamente importante (ver Figura 1).



FIGURA 1. ¿QUÉ IMPORTANCIA LE BRINDAS AL TRABAJO EN EQUIPO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Se indagan también las razones por las que los docentes eligen trabajar en equipo. Las respuestas fueron categorizadas y se obtuvieron ocho grandes rubros (ver Figura 2). Favorecer la comunicación es la razón que los docentes describen con más frecuencia. Para casi una tercera parte la razón corresponde a propiciar el diálogo constructivo, para otra tercera parte la razón se relaciona con desarrollar habilidades de liderazgo y comunicación, el resto de los docentes describe razones relacionadas con la integración, el aprendizaje significativo, ahorro de tiempo y empatía con la vida profesional.

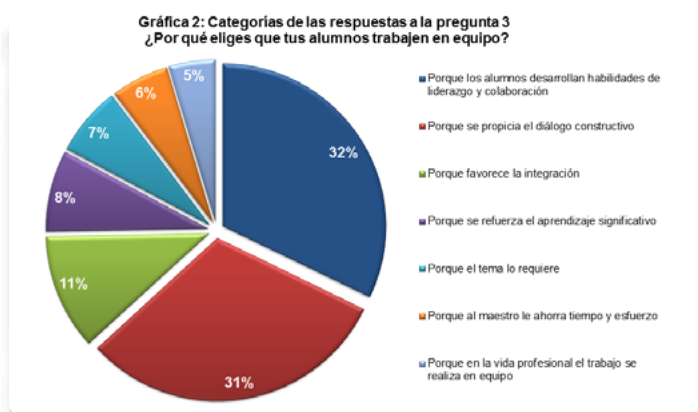


FIGURA 2. CATEGORÍAS DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA ¿POR QUÉ ELIGES QUE TUS ALUMNOS TRABAJEN EN EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Por otro lado, tres cuartas partes de los docentes organizan el trabajo en equipo entre el 20 y el 80% de su asignatura. Siendo la mayor frecuencia entre el 21 % y el 40% de la asignatura (ver Figura 3).

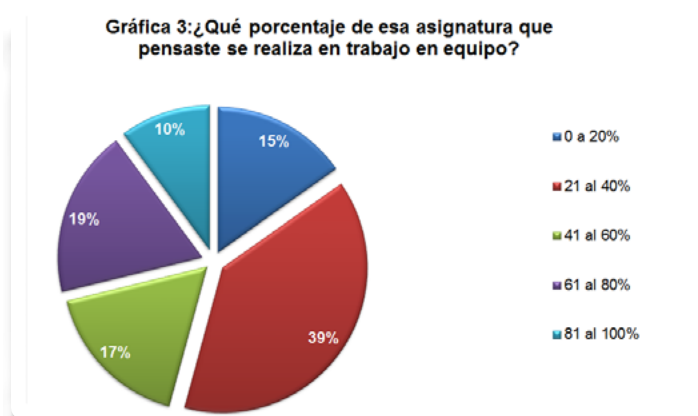


FIGURA 3. ¿QUÉ PORCENTAJE DE ESA ASIGNATURA QUE PENSASTE SE REALIZA EN TRABAJO EN EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

En lo que respecta al tipo de actividades (ver Figura 4) que los docentes solicitan realizar en equipo, las respuestas más frecuentes se relacionan con a) ejercicios (28%), b) trabajos finales (26%) y tareas (26%). Aunque se mencionan también informes (11%) y otros como investigación, exposiciones, diálogo, revisión de casos los que se agrupan dentro de la categoría otros. Estas frecuencias demuestran que la conformación de equipos atiende razones relacionadas con lo antes mencionado ya que para elaborar dichas actividades la comunicación es indispensable en el desarrollo de actividades.

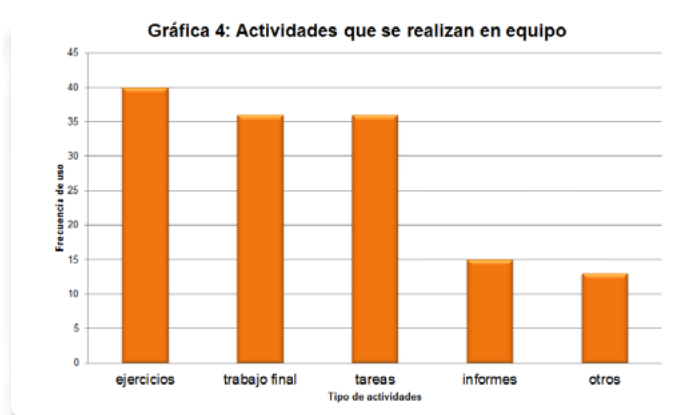


FIGURA 4. ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN EQUIPO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Esta organización, de acuerdo a los docentes, depende de diversos factores, dentro de los cuales se destacan como los tres principales: a) la naturaleza de la asignatura (38%), b) la temática del curso (31%) y c) el propósito de aprendizaje (28%), ver Figura 5. Es importante señalar que las respuestas fueron abiertas por lo que estas se categorizaron por rubros. Cabe anotar que dentro de las razones expuestas por los docentes no hay alguna que exponga las competencias existentes en los estudiantes sino que estas obedecen a criterios de contenido de la materia que se imparte, cantidad de estudiantes o de tiempo disponible, así como desarrollo de habilidades colaborativas. Se ha establecido previamente que el desarrollo de habilidades de comunicación es un factor para decidir, o no, realizar una actividad en equipo, sin embargo los docentes no las relacionan con las razones para organizar los equipos de trabajo.



FIGURA 5. ¿DE QUÉ DEPENDE ESA ORGANIZACIÓN? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Con respecto a la organización ésta se conforma de varias maneras siendo la más común permitir que los estudiantes se <<organicen entre ellos>> (85%) seguida por <<de forma aleatoria>> (56%), ver Figura 6. Cabe resaltar que los docentes podían elegir más de una respuesta por lo que los porcentajes no suman 100 entre sí, sino que se establecen con respecto al total de las respuestas obtenidas. El hecho de que los equipos se conformen sin utilizar una técnica o herramienta que permita conocer las competencias de liderazgo o de arquetipos de personalidad puede deberse a la intención que el docente persigue con respecto al fomento de la comunicación ya que al ser entre los conocidos como se conforman estos grupos de trabajo el diálogo podrá ser fluido.

Debido a que este estudio tiene como objetivo diagnosticar la problemática existente no se inquirió acerca de la evaluación respecto a los diversos roles que tienen los estudiantes. Sin embargo si se realizan averiguaciones con respecto a los modos de evaluación y los productos académicos sometidos a evaluación.

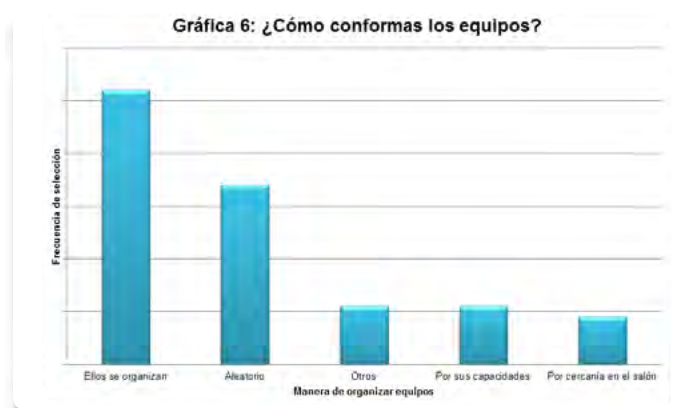


FIGURA 6. ¿CÓMO CONFORMAS LOS EQUIPOS? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Cuando se pregunta, quienes evalúan el trabajo en equipo, los respondientes tienen la opción de seleccionar más de una respuesta. Como se puede ver en la Figura 7, la mayor frecuencia es la correspondiente a la heteroevaluación (95%). Es interesante notar que el 72% de los docentes opta también, por realizar co-evaluaciones, asimismo el 51% de los docentes le permiten al estudiante autoevaluar el trabajo. Sin embargo, no todos los docentes realizan los tres tipos de evaluación. Al ser el diálogo y la temática dos factores relacionados con la organización de trabajos en equipo el docente parece centrarse en evaluar lo realizado sin consultar a los realizadores del trabajo en todas las ocasiones. Lo que lleva a pensar que esta elección es más una estrategia de enseñanza que de aprendizaje.

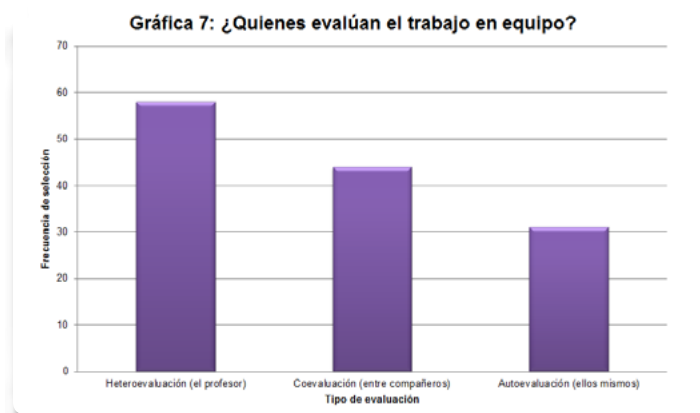


FIGURA 7. ¿QUIÉNES EVALÚAN EL TRABAJO EN EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Para saber qué objetos se evalúan, se le ofrecen al docente diversas opciones a seleccionar, incluyendo la opción de otro en la que debe indicar cuál. En la Figura 8 se puede apreciar que las dos categorías más frecuentes son: el producto final (87%) y el proceso (82%). En la Figura 9 se muestran las combinaciones seleccionadas por los docentes siendo para el 39% de ellos la evaluación del producto final, el proceso y el esfuerzo individual, en conjunto, la de mayor frecuencia. El 25% de los docentes evalúan sólo el proceso y el producto final y sólo 12% evalúa los 3 más otro. El 9% evalúa sólo el producto y el 7% sólo el proceso. Es decir, mientras que el esfuerzo individual no es evaluado, co-evaluado, ni autoevaluado, el producto final es lo más evaluado. Es probable que el docente espere que el producto final refleje un aprendizaje relacionado al contenido de la asignatura y por ello suponga que el esfuerzo individual no debe evaluarse sino el aprendizaje de la temática en cuestión.



FIGURA 8. ¿QUÉ SE EVALÚA? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

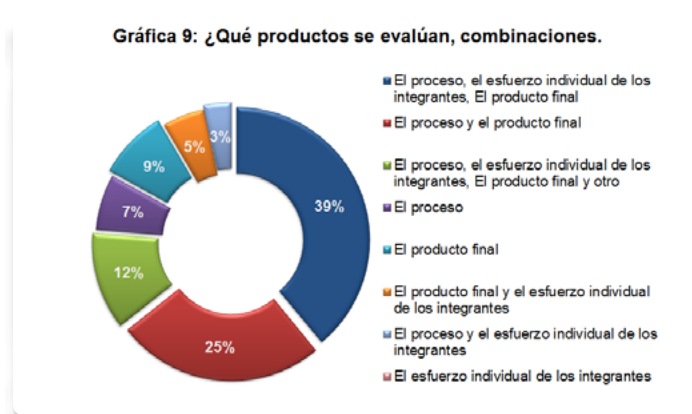


FIGURA 9. ¿QUÉ PRODUCTOS SE EVALÚAN? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Para finalizar con los resultados obtenidos es importante mencionar que la respuesta a la pregunta ¿Le otorgas la misma calificación a todos los integrantes del equipo? (ver Figura 10) muestra resultados similares. Aunque la mayor frecuencia revela que los docentes a veces otorgan la misma calificación la diferencia entre las tres opciones es poca. Si el resultado del producto refleja lo aprendido en la asignatura entonces la calificación debería ser la misma. Sin embargo, el 82% de los profesores evalúan el proceso también, esta evaluación en conjunto con la autoevaluación y la co-evaluación, que mencionan los docentes realizar, sean quizá lo que influye en la calificación individual.

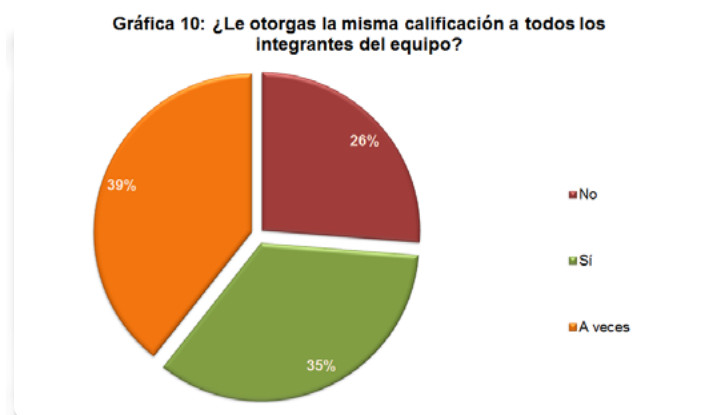


FIGURA 10. ¿LE OTORGAS LA MISMA CALIFICACIÓN A TODOS LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Conclusiones

Con respecto a identificar las prácticas docentes en relación a establecer las razones y las técnicas para conformar trabajo en equipo así como las formas de calificar y los productos que se califican se ha encontrado que:

Evaluar el producto final es más recurrente que la apreciación del proceso. Barrycoa y Lasaga (2010) mencionan que deben evaluarse aspectos psicosociales y éstos se encuentran en el proceso de realización de actividades. De acuerdo a ello, un docente debería evaluar con mayor porcentaje el proceso en comparación al producto final. Igualmente la coevaluación y la autoevaluación deberían tener un mayor peso ya que los integrantes del equipo, que en su mayoría han aprobado voluntariamente ser parte de dicho núcleo de trabajo, han desarrollado competencias y han adquirido conocimiento que no parece valorarse.

La organización de los equipos depende en gran medida de la naturaleza de la asignatura y la temática. Es decir, no todas las asignaturas son viables para trabajar en equipo, depende de los objetivos y del tipo de proyectos solicitados. Lo que no se investigó es

quién determina la naturaleza de la asignatura; si trabajar en equipo es una decisión tomada con base en indicaciones del coordinador académico del programa, del contenido del syllabus o una elección del docente basado en su experiencia.

Por otra parte, los docentes eligen que los estudiantes trabajen en equipo principalmente para que desarrollen habilidades de liderazgo y colaboración, además de promover un diálogo constructivo. Lo cual coincide con los objetivos y finalidades del trabajo en equipo planteados por Robbins (2012). Sin embargo, cuando el docente conforma los equipos, la manera de organizarlos es permitiendo que los estudiantes se organicen (el 85% de los docentes dice permitirles esta opción), cuando se esperaría que el docente, conociera las capacidades de éstos y con ello conformara los equipos para fomentar el desarrollo de las competencias que menciona son necesarias en la vida laboral. En estudios posteriores se podría averiguar si el uso de la forma aleatoria se escoge por falta de tiempo o de conocimiento para discernir las habilidades existentes en los estudiantes.

Con respecto a la evaluación, los resultados demuestran que sólo el 35% evalúa de la misma manera a todos los integrantes. Esto puede deberse a diversos factores (estilo de trabajo, producto, tiempo, entre otros) que impactan a esta decisión. Debido a que no se preguntaron las razones para otorgar calificaciones similares o diversas éstas interrogantes pueden incluirse en una futura investigación.

Con respecto a la importancia se descubrió que, efectivamente, para más del 72% de los docentes sí lo es, ya que se le otorga un valor de 8 o más en una escala del 0 al 10. Así mismo, se encontró que para más de la mitad de los docentes encuestados, en su asignatura se realizan entre el 21% y 60% de sus actividades (ejercicios, trabajo final, tareas, informes, entre otros) en equipo. Incluso en las razones otorgadas por los docentes se corrobora esta relevancia en la vida laboral, aunque no se indagó si el docente tiene los conocimientos necesarios para evaluar las competencias que ellos mismos solicitan.

Para finalizar, los hallazgos encontrados permiten establecer que hay intenciones de aprendizaje que, de acuerdo a lo que los docentes exponen, pretenden favorecer la comunicación y con ello mejorar los productos de aprendizaje, que dicho sea de paso son en su mayoría ejercicios y trabajos finales. La conformación de los equipos se basa en la aleatoriedad lo que puede favorecer la comunicación sin embargo el desarrollo del trabajo realizado, y por ende si ha habido diálogo, no es una práctica común.

Con estos hallazgos es posible continuar con esta línea de estudio en la que el propósito sea indagar a profundidad razones y con ello calificar la práctica desde el enfoque cualitativo.

Referencias

- Alles, M. (2007). *Comportamiento organizacional: Cómo lograr el cambio cultural a través de la gestión por competencias*. Argentina: Ed. Granica.
- Alles, M. (2007). *Diccionario de comportamientos: Gestión por competencias*. Argentina: Ed. Granica.
- Barrycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La Competencia de trabajo en equipo: Más allá del corta y pega. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1 (1111), 1-5. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n111/PDFs/Olgacop.pdf>
- Codina, A. (27 de marzo de 2006). *Trabajo en equipo. Enfoques y aportes principales*. [Publicación en Web]. Recuperado de http://www.degerencia.com/articulo/trabajo_en_equipo_enfoques_y_aportes_principales
- Gratton, L., y Erickson, T. J. (2007). *Ocho maneras de construir equipos colaborativos*. Harvard Business Review. América Latina.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Iborra, M. y Dasí, M. A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 3, 29-38.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de investigar: <http://dle.rae.es/>
- Robbins, S. (2012). *Comportamiento organizacional*. México, D.F.: Pearson-Prentice Hall.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
- Rodríguez, A. y Díaz, I. (junio del 2015). *Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de estudiantes universitarios*. Conferencia presentada en el XVI Encuentro Internacional Virtual Educa Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.virtualeduca.red/documentos/23/Ponencia%20definitiva.A.Rodr%C3%ADGuez.pdf>