



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS

**Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en
estudiantes de educación superior LCE UAEH**

**Para obtener el título de
Licenciado en Ciencias de la Educación**

PRESENTA

Carlos Eduardo Gutiérrez Hernández

Directora

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Codirector

Dr. Tiburcio Moreno Olivos

Comité tutorial

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Dra. Alma Delia Torquemada González

Pachuca de Soto, Hgo., México., noviembre de 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

UAEH/ICSHu/LCE/323/2023

Asunto: El que se indica

**MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.
P R E S E N T E.**

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en estudiantes de educación superior LCE UAEH** que, para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, presenta el **P.D.L.C.E. Carlos Eduardo Gutiérrez Hernández** con número de cuenta **419918**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **Carlos Eduardo Gutiérrez Hernández**, le otorgamos nuestra autorización para entregar en formato digital el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional y obtener el título de Licenciado.

**ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hidalgo, 13 de noviembre de 2023.**



**MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
DIRECTORA**

**DRA. MARICELA ZUÑIGA RODRIGUEZ
PRESIDENTE**

**DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA
SECRETARIA**

**DRA. ROSAMARY SELENE LARA
VILLANUEVA
VOCAL**

**DRA. ALMA DELIA TORQUEMADA
GONZÁLEZ
SUPLENTE**

C.c.p. Archivo

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4201, 4205
icshu@uaeh.edu.mx



AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por permitirme cursar esta maravillosa licenciatura en Ciencias de la Educación.

A mi directora y codirector de tesis, Dra. Rosamary, y Dr. Tiburcio, por el acompañamiento, apoyo, paciencia y comprensión para con mi investigación.

A los estudiantes de 1.ºII, 4.ºI y 6.ºI de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que con gran disposición me permitieron realizar esta investigación, así como a sus respectivos docentes Dra. Alma, Mtra. Ana Laura y Dr. Octaviano, sin ustedes, no sería posible este trabajo, gracias.

A mi comité tutorial, Dra. Maricela, Dra. Maritza, Dra. Alma por aportar elementos de mejora tanto en formato como en contenido para este trabajo.

DEDICATORIAS

A mis padres, Sofía y Eduardo, por el apoyo y compromiso incondicional que han tenido con mis estudios desde lo más elemental como el preescolar hasta el día de hoy, así como por haberme brindado con gran esfuerzo las herramientas necesarias para desarrollarme profesionalmente, de todo corazón les agradezco.

A mí ya no tan pequeña hermana, Dulce, quien ha sido una de mis motivaciones de vida principales, confió en que siempre, así como yo seré tu apoyo, tú serás el mío, en las buenas como en las malas.

A la sociedad mexicana que con sus impuestos y trabajo me permitieron el acceso a la Educación Superior Pública, prometo no defraudarlos y hacer todo lo que esté en mis manos para mejorar la educación nacional, buscando mejores oportunidades para las nuevas generaciones.

A todos los maestros y maestras que fueron parte de mi formación académica, en especial a Clara, quien me introdujo en el interesante mundo del ajedrez y a Roberto por haber sido capaz de mostrarme la historia de una forma distinta, además de ser para mí una inspiración y el modelo de profesor que todo estudiante debería tener.

A los diversos artistas y su música, quienes dieron alimento y motivación suficiente a mi espíritu para trabajar arduamente durante largas jornadas.

“El compromiso individual con el esfuerzo colectivo es lo que hace que un equipo, una empresa, una sociedad y hasta una civilización funcionen” (Vince Lombardi)

Índice

Resumen	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Problema de investigación.....	11
Justificación	15
Viabilidad	16
Objetivo.....	17
<i>Preguntas de investigación</i>	17
Estado de la cuestión	17
Capítulo I. Marco Referencial	33
Capítulo II. Marco Teórico y Conceptual	37
2.1. Fundamentos y antecedentes teóricos	37
2.1.1. <i>Conceptualización Trabajo en equipo</i>	37
2.1.2. <i>Aprendizaje cooperativo</i>	42
2.1.3. <i>Aprendizaje colaborativo</i>	47
2.1.4. <i>Liderazgo en el trabajo en equipo</i>	51
2.1.5. <i>Competencia</i>	55
2.1.6. <i>Competencia de trabajo en equipo</i>	60
2.1.7. <i>Evaluación</i>	66
2.1.8. <i>Instrumentos de evaluación existentes</i>	68
Capítulo III. Metodología	72
3.1. Primera fase: Cuantitativa	72
3.2. Segunda fase: Cualitativa	74
3.2.1. <i>Triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos</i>	75
3.3. Alcance del estudio	76
3.4. Definición de variables	76
3.5. Hipótesis o supuestos.....	78
3.6. Contexto	78
3.7. Población y criterios de selección	78
3.8. Técnicas e instrumentos de investigación	80
3.8.1. <i>Instrumentos</i>	80
3.8.2. <i>Piloteo y validación de los instrumentos</i>	81

Capítulo VI. Resultados cuantitativos	82
4.1. Rúbrica CTE	83
4.1.1. Generales	84
4.1.2. Específicos.....	88
4.2. Cuestionario CTE.....	122
4.2.1. Específicos.....	122
Capítulo V. Resultados cualitativos.....	150
5.1. Entrevistas semiestructuradas.....	150
5.1.1. Objetivos (1.1).....	151
5.1.2. Pertenencia (1.2).....	152
5.1.3. Rol (1.3).....	153
5.1.4. Adaptabilidad (1.4).....	156
5.1.5. Clima de trabajo (1.5)	156
5.1.6. Compromiso (1.6)	157
5.1.7. Información (2.1).....	158
5.1.8. Interacción personal (2.2)	160
5.1.9. Planificación (3.1)	161
5.1.10. Toma de decisión (3.2).....	162
5.1.11. Realización de las tareas (3.3).....	163
5.1.12. Seguimiento (3.4).....	164
5.1.13. Resolución de conflictos (4.1).....	166
5.1.14. Negociación (4.2).....	168
5.1.15. Mejora (4.3).....	169
5.2. Competencia Liderazgo colaborativo	170
Capítulo VI. Discusión de los resultados de la triangulación (Cuanti-Cuali)..	175
6.1. Nivel de competencia de trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes	175
6.1.1. Dimensión Identidad (1).....	176
6.1.2. Dimensión comunicación (2).....	181
6.1.3. Dimensión Ejecución (3).....	182
6.1.4. Dimensión Regulación (4).....	185
6.2. Prácticas y preferencias durante el trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes.....	188
Conclusiones.....	193

Recomendaciones para la mejora de la Competencia de Trabajo en Equipo (CTE).....	201
Referencias.....	206
Apéndices	214

Resumen

Este trabajo evaluó el nivel de Competencia de Trabajo en Equipo (CTE) que han logrado los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) a partir de una muestra representativa de 84 estudiantes de 1.º, 4.º y 6.º semestre, cuya selección permitió constatar los distintos niveles de desarrollo esperado, entendiendo al trabajo en equipo como una competencia fundamental en la educación superior que derivó en tres objetivos, el primero fue el propio nivel de competencia, el segundo fue respecto al nivel de competencia de liderazgo colaborativo enunciado en el diseño curricular de la LCE, y en el tercero se identificaron las prácticas y preferencias de estudiantes y docentes al momento de trabajar en equipo. Para ello se empleó el método mixto desarrollado de forma secuencial, en un primer momento refirió a una fase cuantitativa con la aplicación de dos instrumentos rúbrica y cuestionario, y en un segundo momento a una fase cualitativa en donde se aplicaron entrevistas semiestructuradas, la rúbrica fue reelaborada a partir de un instrumento ya existente desarrollado por Torrelles (2011), y el guion de la entrevista se elaboró a semejanza de los componentes presentes en la rúbrica, gracias a estos dos se realizó una triangulación producto de los datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados indican que el trabajo colectivo, eje fundamental del trabajo en equipo, así como la interdependencia no se encuentran presentes en todos los equipos y tampoco son una práctica común, siendo predominante el enfoque individual; el liderazgo no ha sido desarrollado por todos, sino tan solo por unos pocos que acaparan dicha función que suele consistir en una mera división del trabajo y seguimiento, e incluso quienes lo desarrollaron no lo ejercen de manera colaborativa. Los niveles de CTE no mostraron un significativo progresivo mayor nivel de competencia según el semestre en el que los estudiantes se encontraron, más bien demostraron cierto estancamiento. Aunque el Liderazgo colaborativo en sus primeros dos niveles demostró desarrollo, en su último nivel y esencia de lo que implica, no lo hizo, ya que el resto de resultados indicaron su poco desarrollo. De forma general, el nivel de los estudiantes fue el de un equipo potencial, es decir, el nivel 2 de los 4 establecidos, lo que deja muchos aspectos a mejorar.

Palabras clave: *Nivel, Competencia de Trabajo en Equipo, Evaluación, Educación Superior, Aprendizaje Colaborativo-Cooperativo, Liderazgo Colaborativo, Grupo.*

Abstract

This study evaluated the level of Teamwork Competence achieved by students in the Bachelor's degree in Education Sciences at the Autonomous University of the State of Hidalgo, based on a representative sample of 84 students from the 1st, 4th, and 6th semesters. The selection of students allowed for the observation of different expected levels of development. Teamwork was understood as a fundamental competence in higher education, leading to three objectives. The first objective was to assess the level of competence. The second objective was related to the level of collaborative leadership competence as outlined in the LCE curriculum design. The third objective involved identifying the practices and preferences of students and teachers when working in teams. A mixed-method approach was employed sequentially. In the initial phase, a quantitative approach was used, involving the application of two instruments: a rubric and a questionnaire. In the second phase, a qualitative approach was taken, involving semi-structured interviews. The rubric was adapted from an existing instrument developed by Torrelles (2011), and the interview script was structured to align with the components present in the rubric. This allowed for triangulation of quantitative and qualitative data. The results indicate that collective work, a fundamental aspect of teamwork, and interdependence are not present in all teams and are not common practices. Instead, there is a predominant focus on individual work. Leadership has not been developed by all students, but only by a few who tend to limit it to a mere division of labor and supervision. Even those who developed leadership did not exercise it collaboratively. The levels of Teamwork Competence did not show a significant progressive increase according to the semester in which students were enrolled; instead, they demonstrated some stagnation. Although collaborative leadership showed development in its first two levels, it did not in its final level and essence. The rest of the results indicated limited development in this regard. Overall, the students' level of competence was that of a potential team, specifically at level 2 out of the 4 established levels, leaving many areas for improvement.

Keywords: *Level, Teamwork Competence, Assessment, Higher Education, Collaborative-Cooperative Learning, Collaborative Leadership, Group.*

Introducción

El trabajo en equipo es entendido como competencia en el contexto de la educación superior, es fundamental para lograr áreas de oportunidad primordiales para trabajar con otras personas, el desarrollar habilidades específicas para interactuar y socializar las ideas e intercambiar y compartir información, tanto en el ámbito académico, laboral e inclusive social. Solo trabajando en conjunto de forma cooperativa-colaborativa se pueden lograr mayores beneficios que trabajando de forma individual o en grupo, entre ellos el formar egresados de nivel superior competentes en su área profesional; se trata de trascender de una conciencia individualista a una colectiva, donde se obtiene un bienestar común en el aprendizaje de los integrantes del equipo.

Cuando se fomenta el trabajo individual sobre el colectivo dentro de un equipo, se corre el riesgo que la división del trabajo genere una fragmentación del conocimiento abordado, sin lograr metas genuinamente comunes entre sus miembros, se pierde la oportunidad de lograr un liderazgo que implique la organización y orientación de las tareas en conjunto, mediante valores como la democracia y el consenso, siendo incorrecto denominarlos como equipos si es que la fragmentación y división del trabajo predominan sobre el trabajo colectivo y el consenso.

Por ello se consideró pertinente realizar una evaluación de los niveles de competencia que poseen los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH en los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello permitir un entendimiento de la situación actual en el desarrollo de la competencia, que pueda servir como sustento para generar mejoras.

El Capítulo I “Marco Referencial” aborda aspectos que permiten contextualizar la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, en cuanto a los semestres que lo conforman, misión, ejes temáticos, núcleos formativos, materias de tronco común, materias optativas, competencias genéricas y específicas a desarrollar, destacando la competencia genérica de Liderazgo colaborativo evaluada en este estudio a partir del cumplimiento de sus indicadores.

El Capítulo II “Marco Teórico y Conceptual” integra del sustento teórico existente respecto al trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, y el liderazgo, así como del enfoque por competencias a nivel superior en México, como lo son las competencias genéricas, pero enfatizando en la competencia de trabajo en equipo, la cual es una de ellas. Por otra parte, se explica el cómo se ha evaluado dicha competencia y qué instrumentos se han empleado, destacando las aportaciones de Torrelles (2011) Rúbrica Trabajo en Equipo (RUTE) el cual fue adaptado en este estudio para aplicarse en el contexto de educación superior, ya que el contexto original y por tanto su diseño fue diferente al objetivo de este trabajo.

El Capítulo III “Metodología” plantea elementos respecto al rigor y procedimientos realizados durante todo el proceso, tanto en la preparación hasta el propio tratamiento de los datos y la evaluación. Se empleó la metodología mixta mediante la triangulación de los datos cuantitativos provenientes de la Rúbrica CTE (véase el Apéndice A) de elaboración propia respecto a los datos cualitativos de las Entrevistas semiestructuradas, así como del Cuestionario CTE (véase el Apéndice B), con un alcance descriptivo y en menor medida explicativo. Lo anterior, debido a la naturaleza multidimensional y multifactorial de la problemática, fue por ello que se plantearon dos variables: Competencia de trabajo en equipo (Variable dependiente) y Prácticas y preferencias (Variable independiente), cada una vinculada a determinados instrumentos.

En esta experiencia participaron 84 estudiantes de 1.º, 4.º y 6.º semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH durante el periodo julio-diciembre 2022, a los cuales les fueron aplicados 3 instrumentos: Cuestionario CTE, Rúbrica CTE y finalmente sólo a 15 estudiantes la Entrevista semiestructurada CTE (véase el Apéndice C).

El Capítulo IV “Resultados cuantitativos” y el Capítulo V “Resultados cualitativos”, presentan los resultados obtenidos con ayuda de gráficos, junto a descripciones detalladas y tablas de elaboración propia que integran diversos colores para identificar el nivel de competencia expresado, a manera de contraste entre los

tres semestres, esto se realizó por cada instrumento según los elementos que lo conforman. La rúbrica CTE reveló un muy ligero avance entre semestres de forma progresiva, de 1.º, a 4.º, a 6.º semestre, que se traduce más bien en un estancamiento siendo el Liderazgo en equipo uno de los peor puntuados de todos y menos ejercidos por todos los estudiantes, mientras el mejor puntaje fue la Actitud personal; el cuestionario CTE reveló una mayor preferencia por el trabajo individual en 1.º semestre respecto a 4.º y 6.º, siendo los equipos conformados usualmente por entre 4 a 5 personas, así como un gran consenso sobre la existencia de áreas de oportunidad en todos los grados respecto al trabajo en equipo; las entrevistas revelaron a detalle problemáticas existentes durante el trabajo en equipo como el parasitismo, el enfoque individualista y la división de trabajo como estrategia de organización predominante para trabajar en equipo a lo largo de los semestres muestra, la nula asignación de roles de forma explícita, problemas en la comunicación, un liderazgo predominantemente estático y autoritario en lugar de uno compartido, ausencia de estrategias para lograr un consenso y participación activa, entre otros.

En el Capítulo VI “Discusión de los resultados de la triangulación” se presenta de forma sintética los hallazgos producto de la triangulación que permitieron establecer un nivel de competencia de trabajo en equipo general, a partir de los dos instrumentos combinados Rúbrica CTE-Entrevista semiestructurada CTE, dicho resultado representó la variable Competencia de trabajo en equipo, por otra parte la segunda variable Prácticas y preferencias, se vio representada con los hallazgos sintetizados del instrumento Cuestionario CTE, en cada uno de los anteriores se hace énfasis en las similitudes y diferencias identificadas entre los semestres estudiados, además de integrar los resultados comparados con otros estudios y la perspectiva de otros autores a manera de discusión sobre los mismos.

Problema de investigación

El trabajo en equipo tiene gran relevancia en el ámbito académico, laboral y social, se emplea en una gran cantidad de actividades de diversas índoles, presenta beneficios que el trabajo individual no puede lograr, por ello todo tipo de organizaciones buscan en sus potenciales trabajadores esta competencia.

A nivel mundial, los equipos de trabajo están enfocados en mejorar la efectividad y eficiencia dentro de las organizaciones. (Ayoví-Caicedo, 2019). Es por ello que los empleadores de distintas organizaciones, entre estas las empresas, consideran esencial que los profesionistas formados en el nivel superior no solo posean conocimientos técnicos según su área de especialización, sino que también posean diversas competencias transversales, también conocidas como genéricas, entre la que se encuentra el trabajo en equipo. (Álvarez, 2020 p.65).

A nivel estatal, la UAEH, planteó en su Modelo Curricular Integral, la dimensión psicopedagógica y una serie de competencias específicas y genéricas, estas últimas también conocidas como transversales, integran a la competencia genérica, *liderazgo colaborativo*, la cual es la más próxima a la competencia de interés de este trabajo, siendo que la *competencia de trabajo en equipo* no se encuentra bajo ese nombre en el programa educativo de licenciatura de Ciencias de la Educación de la UAEH, sino a través de la competencia ya mencionada.

La *competencia de liderazgo colaborativo* se ve justificada debido a la transición a una sociedad del conocimiento, nueva sociedad global y reorientación del cambio social; se establecieron tres niveles para los indicadores de desempeño, siendo la autonomía e independencia tanto personal como grupal, factores muy valorados en el máximo nivel (UAEH, 2009, pp.67-68).

De la misma forma, algunas de las estrategias de enseñanza aprendizaje recomendadas en el modelo curricular de la UAEH son el *aprendizaje cooperativo y colaborativo*, que consiste en trabajo en pequeños grupos de estudiantes, así como de trabajo individual, *aprendizaje orientado a proyectos*, el cual suele incluir equipos de trabajo, estos pueden desarrollarse en tres escenarios de aprendizaje Áulico, Real y Virtual. (Dimas, 2014). Dentro de los valores y principios universitarios se incluye la cooperación (Ibarra, 2022).

Ambos tipos de competencias (específicas y genéricas), según el Modelo Educativo de la UAEH (2009) plantean en el egresado dar "... respuesta a las necesidades del contexto estatal, nacional e internacional" (p.42) de la misma forma se menciona que "No es suficiente que la educación proporcione competencias que

contribuyan solo a la movilidad social o a la inserción en el mercado de trabajo, sino que ha de proporcionar competencias básicas para ejercer plenamente la ciudadanía” (p.17)

Islas y Carranza (2020) señalan a la competencia de trabajo en equipo, como la menos utilizada y valorada por los docentes universitarios, dentro de su estudio comparado con otras competencias genéricas, lo que indica que la participación y la colaboración eficiente no ha sido demasiado relevante como para ponerlas en práctica.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH (2014), se declara la competencia *Liderazgo colaborativo*, siendo la más cercana para desarrollar la competencia de trabajo en equipo, así como de las estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, que, a través de un uso constante y cotidiano de trabajo en grupos durante la carrera, y sin formación específica para aprender a trabajar en equipo, se desarrolla de forma poco reflexiva.

Es así que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando los docentes organizan a sus estudiantes en equipos para trabajar en las asignaturas, no indican de forma adecuada la estrategia a seguir, ni dan seguimiento óptimo, lo que ocasiona una confusión para el desarrollo de la tarea y la consecución de los objetivos en el grupo. Parece ser una práctica muy extendida la división de tareas, sin llegar a acuerdos y metas comunes, colectivos y significativos, donde cada quien trabaja de forma separada y sin considerar el trabajo del par como un aporte significativo, lo que podría denotar un nivel propio del *pseudo trabajo en equipo*.

La consecuencia de este tipo de prácticas es que los estudiantes no están alcanzando el nivel esperado según su semestre de la competencia *Liderazgo colaborativo*, y en menor medida la de *Trabajo en Equipo*, porque existe una concepción errónea de lo que significa e implica trabajar en equipo, lo que puede estar afectando la formación profesional de los estudiantes en cuanto a la calidad de sus aprendizajes.

Un aspecto que se pueden estar afectando de forma indirecta al no desarrollar la competencia de trabajo en equipo en un nivel adecuado, es el propio bienestar social, pues la organización humana necesaria para lograr transformaciones y cambios sociales positivos, requiere de la capacidad de trabajar en equipo, ya que amplía la capacidad autonomía, liderazgo y coordinación entre ciudadanos.

Aunque este trabajo se sitúa en un contexto específico de educación superior, la problemática está presente en todos los niveles educativos, debido a que el trabajo en grupo-equipo es un pilar del propio aprendizaje, por ello su gran pertinencia para revalorizar el desarrollo de esta competencia dentro del sistema educativo.

En el contexto de la cuarta revolución industrial, o *industria 4.0*, se ha mencionado una gran preocupación, con respecto a la eliminación de millones de puestos de trabajo, que serán sustituidos por las máquinas en los siguientes años, debido a que estas serán más eficientes que el ser humano en multitud de actividades productivas (Martens, 2018a), lo cual, va a requerir de un cambio de paradigma en la formación profesional y su contribución en la innovación y la producción en diferentes ámbitos de la industria, tecnología y ciencia.

Sin embargo, el factor humano frente a la inteligencia artificial, es todavía un rasgo que no es fácil de reemplazar, al menos por el momento, sobre todo en las relaciones que requiere el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad y la socialización, como un aspecto natural el animal social. Aunado a lo anterior, existe un temor creciente y bastante razonable a ser reemplazado en el mercado laboral por procesos automatizados e inteligencia artificial. (Martens, 2018b).

Por consiguiente, si no se hace nada para afrontar el panorama próximo de un futuro un tanto desalentador para diversas profesiones, la competencia de trabajo en equipo seguirá siendo deficiente, frente a un contexto un tanto desalentador para el futuro de muy diversas profesiones, en donde las herramientas tecnológicas que permiten la colaboración-cooperación aumentan exponencialmente, mientras que su aprovechamiento no lo hace a la par; las actividades principalmente manuales son sustituidas por las máquinas mediante la automatización, incluso actividades

complejas se encuentran en un serio riesgo debido al desarrollo de la inteligencia artificial y demás aspectos en robótica; así como uno donde las dinámicas de trabajo de las organizaciones cambian en niveles de complejidad siendo que las competencias genéricas requeridas para estas modernas organizaciones no se encuentran del todo adaptadas en los sistemas educativos de nivel superior (Wolff y Yogeshwat, 2019).

Derivado de lo anterior se planteó la pregunta: ¿Qué nivel de competencia de trabajo en equipo tienen los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH?, y ¿cómo se trabaja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje? Al considerar este planteamiento, se considera que se estaría evaluando el nivel de desempeño que han alcanzado los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación, de acuerdo a la competencia declarada Liderazgo colaborativo y de manera específica en la Competencia de trabajo en equipo y sus procesos de interacción social que surgen en su implementación.

Justificación

El propósito de esta investigación es evaluar el nivel de la *competencia de trabajo en equipo* de los estudiantes, si esta responde a una práctica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla conforme a los principios orientadores de la competencia, *liderazgo colaborativo*, como se plantea en el modelo educativo y curricular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, como del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Su relevancia social es grande, ya que la problemática existe en todos los niveles educativos, por lo que más que solo contribuir al desarrollo teórico, se pretende que este estudio considere la pertinencia de la necesidad de una formación académica específica para el desarrollo de la *competencia de trabajo en equipo* en la educación superior, siendo un primer paso, para plantear un cambio sustancial a la suposición que se ha hecho sobre el desarrollo de las competencias genéricas-transversales de forma indirecta. Además de permitir establecer algunas bases para la conformación de dicha formación académica específica en un hipotético futuro donde se dé seguimiento a la problemática.

El estudio aporta datos relevantes en cuanto al nivel de competencia actual de los estudiantes de la licenciatura para el trabajo en equipo, considerando que no existe ningún tipo de formación académica específica previa integrada en el plan de estudios de la licenciatura para el desarrollo de competencias genéricas, como lo es el trabajo en equipo y liderazgo colaborativo. Se busca identificar las fortalezas, áreas de oportunidad y debilidades existentes para integrarlo en la puesta en marcha del plan de estudios de la licenciatura y considerar la competencia en equipo como un aspecto primordial para fortalecer las habilidades en la colaboración y la cooperación en campos de acción que favorezcan al egresado. De esta manera, esta competencia se situaría dentro del rango específico de las competencias transversales que se exigen en el mercado laboral.

Lo que puede impactar en un mejor desarrollo de los egresados en una sociedad, inmersa en la cuarta revolución industrial, porque involucra las formas de trabajo de las organizaciones a nivel mundial, en un mundo cada vez más interconectado y tecnológico, lo que modifica el tipo de competencias que deben poseer los profesionistas que egresan de las diferentes instituciones de educación superior.

Viabilidad

La complejidad de la investigación bibliográfica no presenta grandes complicaciones, pues el tema ya ha sido investigado en múltiples contextos y por diferentes autores. Las dificultades podrían presentarse en tres situaciones, la primera incluye la complejidad de establecer los parámetros en los que se engloba la competencia de trabajo en equipo, debido a la gran variedad de criterios considerados se vuelve necesario aplicar diferentes instrumentos desde el ámbito cualitativo y cuantitativo, para poder dar fiabilidad a esta estimación del nivel de competencia que tienen los estudiantes, lo que eleva el tiempo y esfuerzo requerido.

En segundo lugar, las limitantes se encuentran en el acceso y disposición de los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de participar en el proyecto de investigación, pues diversas actividades propias del programa educativo sumado a la carga de trabajo pueden dificultar la interacción y el tiempo para realizar esta investigación. Por último, las complicaciones se encuentran en los

recursos y tiempo disponibles del propio investigador para llevar a cabo, lo que implica la palabra “evaluación” de una competencia compleja como lo es el *trabajo en equipo*.

Objetivo

Evaluar el nivel de competencia de trabajo en equipo que han logrado los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. Determinar los niveles de la competencia de trabajo en equipo alcanzados por los estudiantes durante su desempeño académico.
2. Comparar los resultados del nivel de competencia de trabajo en equipo con los niveles esperados de la competencia genérica liderazgo colaborativo, enunciada en el diseño curricular de la LCE.
3. Identificar las prácticas y preferencias de los estudiantes y docentes al momento de trabajar en equipo.

Preguntas de investigación

General.

¿Cuál es el nivel de competencia de trabajo en equipo alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Específicas.

1. ¿De qué manera los niveles de competencia de trabajo en equipo alcanzados por los estudiantes les han permitido mejorar su desempeño académico?
2. ¿Cómo se pueden comparar los resultados del nivel de competencia en trabajo en equipo con los niveles esperados de la competencia genérica de liderazgo colaborativo, según lo establecido en el diseño curricular de la LCE?
3. ¿Qué tipo de preferencias y prácticas tienen los estudiantes y docentes cuando trabajan en equipo?

Estado de la cuestión

Mediante Google Académico se buscó estudios realizados relacionados con la *evaluación de la competencia de trabajo en equipo*, cumpliendo como criterios para

su selección que su antigüedad no fuese mayor a 5 años, por tanto los artículos presentes fueron publicados a partir del 2018, siendo la única excepción un artículo del 2016 que fue incluido debido a su conexión con otro artículo de reciente publicación, así como de criterios como: considerar al trabajo en equipo como una competencia y finalmente que hubiesen sido realizados en el marco de la educación superior.

Dando un total de 7 estudios revisados por orden cronológico de publicación, poniendo especial interés para su análisis los siguientes nueve criterios: *Tipo de estudio, Lugar, Temporalidad, Supuestos del estudio o hipótesis, Objetivo del estudio, Personas participantes y sus características, Cómo se evaluó la competencia y su instrumento, Conclusiones o resultados del trabajo, y Recomendaciones para otras investigaciones.*

Tabla 1

Estudios sobre evaluación de la competencia de trabajo en equipo

Autores	Año	Título
París, Mas y Torrelles	2016	La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios
Mas, Olmos, Paris y Sanahuja	2018	«Desarrollo y evaluación de la competencia “Trabajo en Equipo”»
Asún, Rapún y Romero	2019	Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo.
Canós-Darós, Santandreu y Babiloni	2019	Evaluación por Pares y Autoevaluación de la Competencia Transversal Trabajo en Equipo.
Collado-Sevilla y Fachelli	2019	La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario.
Crespí y García-Ramos	2021	Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo
Solano	2022	La competencia de trabajo en equipo en la Universidad y su evaluación mediante rúbricas

Tabla de elaboración propia

París *et al.* (2016) realizaron una intervención específica empleando la técnica del puzzle basada en el aprendizaje cooperativo, que no fue formativa de forma explícita, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Lleida

(UdL), en España, durante el curso 2015-2016; el estudio no planteó alguna hipótesis; tuvo el objetivo de “evaluar la adquisición y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes...” (p.89).

El anterior estudio estuvo conformado por una muestra de 180 estudiantes de los grados de la licenciatura en Educación Primaria y Educación Social que en suma resultó en 110 estudiantes de la UAB, mientras que por parte de la UdL se integraron 70 estudiantes de Psicología; la Evaluación se efectuó con la ayuda de la Rúbrica Teamwork RUTE desarrollada por Torrelles (2011) como se menciona en Paris *et al.* (2016) la cual incluye 27 indicadores, con una escala de cuatro indicadores de nivel; el proceso se llevó mediante una autoevaluación inicial previa a la actividad, y terminó con una autoevaluación y coevaluación final, con el mismo instrumento; concluyeron que los estudiantes no han adquirido la competencia en su globalidad, solo obtienen algunos elementos de esta, es necesario considerar a la formación como una alternativa para la mejora del nivel de adquisición de tal competencia; no emiten ninguna recomendación para otras investigaciones.

Mas *et al.* (2018) hicieron una intervención específica empleando la técnica del puzle al igual que París *et al.* (2016), pues este estudio es una continuación y aplicación del mismo, incluso dos de los mismos autores vuelven a participar; el estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) durante el curso 2016-2017; se planteó como hipótesis que existía un desconocimiento por parte de los estudiantes sobre lo que es trabajar en equipo, así como de sus beneficios, por ello teniendo una insuficiente competencia de trabajo en equipo; con el objetivo de “Potenciar el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, concienciar a los estudiantes de su dominio, y ventajas” (p.4).

El anterior estudio Integró a 327 estudiantes de los grados de Pedagogía, Educación Social y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación; la Evaluación se realizó de nueva cuenta con la ayuda de la Rúbrica Teamwork RUTE desarrollada por Torrelles (2011) como se menciona en Mas *et al.* (2018), sin embargo esta vez se consideró, además de la autoevaluación y coevaluación, a la evaluación por parte del docente (heteroevaluación) se incluyó un cuestionario abierto reflexivo al final de la intervención.

Se concluyó que la intervención mejoró la competencia, como la autopercepción de los estudiantes suele ser un poco mayor que la de la coevaluación, consideran que es necesario realizar más actividades de este tipo e incluso de forma coordinada entre asignaturas para desarrollar un dominio alto de la competencia; recomiendan para otras investigaciones buscar mejorar la evaluación de la competencia, así como la inclusión de otros instrumentos o técnicas, pues más que sólo medir las percepciones, se debe constatar con evidencias el dominio de la competencia.

Asún *et al.* (2019) hicieron una intervención formativa explícita de forma parcial, con énfasis en las percepciones del trabajo en equipo, mediante un diseño cualitativo basado en la fenomenología, en donde se intentó comprender y describir el fenómeno desde lo subjetivo e individual en relación con la evaluación continua, formativa y compartida; en la Universidad de Zaragoza, Campus de Huesca, durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018; el estudio no planteó ninguna hipótesis; tuvo como objetivo “mejorar la competencia del trabajo en equipo y explorar las percepciones de los estudiantes” (p.175).

En el anterior estudio participaron 82 estudiantes (de los 127 matriculados, del tercer curso de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte a su vez de la asignatura de Diseño y Evaluación en la Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte, 62 hombres y 20 mujeres); la evaluación de la competencia se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas que en el curso uno, fueron de forma escrita mientras en el Curso II se realizaron mediante un formulario de Google Drive, en un primer momento de la intervención se empleó una autoevaluación diagnóstica de la competencia, basada en Pastor del Pino *et al.* (2017) como se menciona en Asún *et al.* (2019) que integra las categorías (Excelente, Admirable, Adquirido, en Vía de adquisición), por otro lado cada equipo eligió su sistema de evaluación entre dos opciones (reparto de puntos en función de la contribución de cada miembro o basado en la evaluación mutua de todos los miembros), en otro momento se incluyó Auto y Coevaluación según las opciones (Nunca, A veces, Siempre).

Por último presentaron el proyecto trabajado por cada equipo frente a un tribunal de profesores que calificaron tal producto; se concluyó que la evaluación formativa y compartida mejoró el desarrollo de la competencia, la sensación de justicia en la calificación y la implicación en el trabajo, los estudiantes consideraron significativo para su futuro el desarrollo de esta competencia, no obstante consideran que es algo complejo de desarrollar, como aspecto negativo principal, el rol docente es fundamental para contribuir a la solución de problemas durante el proceso, la experiencia les resultó novedosa a los estudiantes, es recomendable desarrollar la competencia desde los primeros cursos, pues se desarrollan más las competencias específicas que las genéricas; se recomienda averiguar el rol del docente durante el trabajo en equipo, pues los estudiantes lo consideran algo esencial, se puede mejorar la evaluación entre iguales, sobre todo si una calificación está de por medio.

Canós-Darós *et al.* (2019) realizaron una intervención cuyo énfasis fue la evaluación de la competencia transversal de trabajo en equipo y liderazgo, siendo no formativa de forma explícita, con ayuda de una metodología cuantitativa, en la Universidad Politècnica de València (UPV); durante el Curso 2017-2018; se planteó como hipótesis que, lograr un adecuado trabajo en equipo requiere de un buen liderazgo; tuvo como objetivo “proponer una metodología que permita evaluar una de las competencias transversales más demandadas en el mercado laboral: el trabajo en equipo. La metodología propuesta se basa en una evaluación cuantitativa a partir del cálculo de un coeficiente de afinidad” (p.72).

En el anterior estudio participaron 40 estudiantes de la asignatura en Gestión de Recursos Humanos de Grado en Gestión y Administración Pública (la metodología fue implementada por 4 profesoras); en este estudio se empleó el Coeficiente de adecuación a partir del establecimiento de los profesores de un desarrollo ideal de la competencia de trabajo en equipo según varias categorías (Actividad, Plazos, Priorización, Información, Conciliador, Acuerdos, Pregunta, Ideas, y Ánimo), luego recogieron la evaluación por pares y de la autoevaluación de los estudiantes a partir de un cuestionario de evaluación creado por profesores expertos en la misma competencia, establecieron una valoración cuantitativa (0-10) y cualitativa (A, B, C y D) utilizando las mismas categorías a manera de sentencias afirmativas, los equipos

se formaron entre los estudiantes por afinidad, esto es debido a que la evaluación de todos los actores puede ser subjetiva, injusta, deficiente o distorsionada.

Por último, se consideró su calificación obtenida final tanto a nivel individual como en equipo asignado por los docentes; se concluyó que la evaluación de la competencia es difícil, pues los docentes desconocen el proceso del trabajo en grupo de los estudiantes, así como que algunos estudiantes sobreestiman su capacidad en contraste con la coevaluación y la evaluación de los docentes; para que un grupo consiga buenos resultados, no sólo debe tener un buen líder, debe complementarse con el esfuerzo individual; no se realizó ninguna recomendación para otras investigaciones.

Collado-Sevilla y Fachelli (2019) hicieron una intervención no formativa de forma explícita cuyo énfasis fue la evaluación y orientación durante el trabajo en equipo; en la Universidad de Barcelona (UB); durante el curso académico 2014-2015; se planteó como hipótesis alcanzar el primer nivel de competencia que se propone en este estudio, pues el dominio de la competencia para estos autores es algo progresivo que se desarrolla a través de la carrera, que sin embargo requiere de un proceso, pues no es algo natural o improvisado; su objetivo se planteó en 3 partes, en primer lugar lograr que los estudiantes adquieran el dominio en su primer nivel mediante una investigación sociológica en grupo, en segundo lugar evaluar esta competencia mediante un diario y por último valorar la idoneidad de esta herramienta para la misma evaluación de la adquisición de la competencia, así como de su utilidad para los docentes.

En el anterior estudio participaron 105 estudiantes de la asignatura de Sociología del grado de Gestión y Administración Pública; en un primer momento de la evaluación, se realizó una autoevaluación mediante un cuestionario de evaluación individual del proceso de trabajo en grupo, además de ello se empleó el uso de un diario individual como herramienta del profesor y para la propia reflexión del estudiante, los 3 niveles de competencia se establecieron de acuerdo a Solé *et al.* 2015c, como se menciona en Collado-Sevilla y Fachelli (2019) según la variable intervención docente, autonomía del alumno, y complejidad de la actividad e implicación en la evaluación de la competencia, además de esto se integra la

concepción de los grupos dirigidos, guiados y autónomos siendo estos últimos los de más alto nivel; el estudio concluye con la validación del diario personal como herramienta para evaluar el desarrollo de la competencia, así como herramienta docente para mejorar el acompañamiento que se realiza, observar los procesos y mecanismos detrás de la organización grupal, permite la reflexión tanto a estudiantes como docentes; no se planteó ninguna recomendación para otras investigaciones.

Crespí y García-Ramos (2021) realizaron una intervención formativa específica a través de la propuesta de una asignatura obligatoria para desarrollar la competencia, es un estudio cuasi-experimental en donde se consideró a la Variable independiente “recibir o no la formación” y Variable dependiente “adquisición de las competencias genéricas: afán de superación, trabajo en equipo, mirada profunda y comunicación”; en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM); durante el curso 2019-2020; el estudio planteó 5 hipótesis de la siguiente forma H1: existen diferencias significativas en el nivel de competencias genéricas debido al efecto de los que reciben formación en dichas competencias y los que no, H2: existen diferencias en los estudiantes de Educación debido al efecto de los que reciben formación y los que no, H3: diferencias significativas según la facultad en donde se estudia, H4: diferencias significativas según el sexo de los estudiantes y H5: diferencias significativas debido a la interacción entre sexo y facultad de estudio; cuyo objetivo fue proponer “... una asignatura obligatoria, específica y transversal a los distintos grados universitarios para desarrollar las competencias genéricas. Se pretende demostrar que la impartición de asignaturas específicas y regladas en materia de competencias genéricas es un método relevante para su desarrollo” (p.298).

En el anterior estudio participaron 610 estudiantes, de los cuales 387 recibieron la formación (Grupo experimental UFV, Ciencias Jurídicas y Empresariales, Ciencias de la Salud, Experimentales, Escuela Politécnica Superior, Ciencias de la Comunicación) y 223 que no recibieron la formación (Grupo de control Estudiantes de Educación de la UCM); para la evaluación se planteó el uso de mentorías para desarrollar las competencias intrapersonales, mientras se usaron clases para el de las interpersonales, fue llevado a cabo por profesores expertos, así como de un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con metodologías activas y centradas en el

estudiante, además se evaluó mediante un cuestionario altamente validado y de creación propia de los autores, que considera diversas dimensiones [Intrapersonal (Mirada profunda, Superación personal) Interpersonal (Trabajo en equipo, comunicación)] cada uno de ellos con 9 ítems, por tanto 36 ítems, más 4 ítems de datos asociados de identificación, con una escala tipo likert, del 1-6 en donde 1 es nunca y el 6 siempre, lo validaron 18 expertos en investigación educativa y competencias.

Se concluyó que la asignatura para desarrollar las competencias genéricas es un medio muy adecuado, es por ello que se sugiere la revisión de los planes de estudio para de esta forma garantizar el verdadero desarrollo y adquisición de las competencias genéricas, pues aquellos con formación muestran un mejor desarrollo de aquellos que no la recibieron de forma específica; se recomendó para otras investigaciones buscar una educación universitaria verdaderamente integral y de calidad que integre los diferentes ámbitos de la vida, así como que arregle la incoherencia entre la teoría y la práctica de las competencias genéricas, pues estas son desarrolladas como medio y no como un fin en sí mismo.

Solano (2022) realizó una intervención formativa específica, plasmada en un programa de intervención y posterior evaluación, siendo una propuesta de innovación metodológica para el desarrollo de la misma a través de rúbricas que analizaron su logro; en la Universidad de Oviedo; durante un año académico aunque no se especifica el periodo; no se planteó ninguna hipótesis; su objetivo fue generar "... beneficios tanto para el estudiante, centrados en la mejora de sus competencias de trabajo cooperativo, como para los docentes, aportándoles una herramienta para ayudar a sus alumnos a aprender a trabajar en equipo y valorar de forma adecuada esa capacidad" (p.262), de forma específica se enfoca en las competencias básicas cooperativas de los estudiantes que se desarrollaron como parte del programa de intervención así como el diseño de la herramienta para una evaluación formativa e integral mediante rúbricas.

En el anterior estudio participaron 177 estudiantes (35 hombres, 21% y 134 mujeres, 79%, 86% del primer grado, y 14% del segundo grado), 67% de psicología y 33% de logopedia (fue una muestra no probabilística) (1.º, 2º) diferentes grados

Psicología y Logopedia; se empleó una metodología pretest-postest en la que la autoevaluación y coevaluación a partir del autoinforme, así como el uso de una rúbrica como instrumento, permitió una evaluación formativa y continua, el programa de intervención integró una evaluación inicial así como una enseñanza explícita de los conocimientos, habilidades y destrezas personales e interpersonales requeridas para el trabajo en equipo así como de una evaluación final, este programa integró 4 aspectos claves (1 comprensión de lo que es un equipo y sus características, 2 el clima social ideal para el trabajo en equipo así como las habilidades requeridas para lograrlo, 3 las competencias personales e intrapersonales y por último 4 el establecimiento de normas básicas de actuación), la escala de autoevaluación fue tipo Likert en donde 1 era equivalente a nunca y 5 a siempre, con 18 ítems divididos en tres dimensiones (Clima social, Planificación, y Competencias-Habilidades para el trabajo en equipo), por último la rúbrica de auto y coevaluación planteó 4 niveles de dominio (1=no alcanzado, 2=en desarrollo, 3=bien/adecuado y 4=excelente/ejemplar) cuenta con 12 ítems en tres indicadores (Responsabilidad, Implicación e integración, y Clima social).

Se concluyó que la formación y enseñanza explícita muestra efectos positivos en la percepción de capacidad de desarrollo tanto así que se evidencia un alta competencia, pues más del 50% de los estudiantes considera que tiene una competencia buena o adecuada, el 20% un comportamiento excelente, se concluye que los estudiantes desarrollaron la competencia de trabajo en equipo, aunque se puede mejorar aún más, se valida la rúbrica como un instrumento valioso para la evaluación de competencia; se recomienda para otras investigaciones continuar indagando en la estructura de los programas de intervención en competencias, así como en la incorporación en ellos de las metodologías más apropiadas.

De los 7 estudios revisados, sólo 2 realizaron una intervención formativa de manera explícita para lograr desarrollar la competencia de trabajo en equipo, Crespí y García-Ramos (2021) lo realizaron a través de proponer una asignatura obligatoria, mientras que Solano (2022) planteó un programa de intervención centrado en el desarrollo de dicha competencia. Asún *et al.* (2019) efectuaron una intervención formativa explícita de forma parcial, pues únicamente en una de sus fases se integra un diálogo sobre los elementos necesarios para el trabajo en equipo, mientras que

París *et al.* (2016); Mas *et al.* (2018) además de estar vinculados y ser consecuentes en su realización, intervienen específicamente con la técnica del puzle propia del aprendizaje cooperativo, donde los docentes actuaron como mediadores, no se brindó formación específica a los estudiantes para el trabajo en equipo, de la misma forma Canós-Darós *et al.* (2019); Collado-Sevilla y Fachelli (2019) pusieron especial énfasis en la evaluación, durante el trabajo en equipo de actividades o proyectos de los estudiantes sin integrar ningún tipo de formación específica y explícita para el trabajo en equipo.

El no integrar algún tipo de formación específica y explícita para desarrollar la competencia de trabajo en equipo es una constante, pues se constata aquí que se supone el desarrollo de la misma competencia de forma indirecta a través del propio trabajo en grupo durante diversos momentos de una carrera, si bien todas las conclusiones muestran aspectos de mejora para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, siendo para esta investigación particularmente importante el aporte de Crespí y García-Ramos (2021) y Solano (2022), pues los estudios realizados en esta materia son escasos, dado que la propia competencia de trabajo en equipo es de relativa nueva creación y definición.

Con respecto a la totalidad de universidades participantes en los estudios anteriores, son españolas, lo que evidencia el retraso existente en la región Latinoamérica respecto a su estudio y ya ni siquiera se refiere su implementación real, en el contexto español puede señalarse que aún no es una realidad para la educación superior, pues no existe completa coherencia en el desarrollo de las competencias genéricas y su logro, entre ellas la de trabajo en equipo, en comparación con las específicas.

Sin embargo, el hecho de que no existan estudios Latinoamericanos que evalúen explícitamente la competencia de trabajo en equipo, no implica que no existan estudios similares, pues la investigación respecto al aprendizaje colaborativo-cooperativo ha sido estudiado ampliamente en diversos contextos y es de mayor antigüedad, siendo de especial interés para esta investigación el nivel medio y superior en México, se ha empleado principalmente tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, con un alcance descriptivo, como se muestra a continuación.

Rodríguez y Espinoza (2017) en su estudio realizado en México tuvo como objetivo “Identificar las características de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los jóvenes de nivel medio y superior, así como su acercamiento al trabajo colaborativo en entornos virtuales” (p.6) su enfoque metodológico fue cuantitativo, de alcance descriptivo sobre las unidades de análisis de “trabajo colaborativo” y “estrategias de aprendizaje” con una muestra conformada por 150 estudiantes de nivel medio superior y superior de entre 15-23 años del estado de Sinaloa, cuyos datos fueron obtenidos mediante 2 cuestionarios validados según el coeficiente Alfa de Cronbach, el primero para el trabajo colaborativo con 27 ítems y el segundo para las estrategias de aprendizaje en entornos virtuales con 37 ítems.

Este estudio identificó y concluyó que los estudiantes de bachillerato desarrollaron medianamente habilidades y competencias de aprendizaje autónomo, aunque tienen poco interés en asumir la iniciativa para buscar información. En cuanto al aprendizaje colaborativo poseen mucha disposición, están dispuestos a asumir responsabilidades, pero se muestran menos motivados si el trabajo se desarrolla en un espacio virtual.

Por su parte, los universitarios tienen mayores habilidades para plantear metas y para elegir, sin embargo, no tienen las competencias de aprendizaje autónomo correctamente desarrolladas, pues dependen en mayor medida del profesor. En cuanto al aprendizaje colaborativo, muestran disposición, aunque prefieren el trabajo individual, no lo prefieren sobre todo en espacios virtuales. El desconocimiento recae tanto en los alumnos como en el profesor, pues muy pocos de ellos tienen formación al respecto.

Montes (2011) se planteó conocer la “Incidencia de la interdependencia positiva, desarrollada en un ambiente B-LEARNING, en el nivel de trabajo colaborativo de estudiantes que trabajan en grupo.” (p.140) mediante una investigación de tipo exploratorio, cualitativa y correlacional. De carácter exploratorio debido a que busca entender las situaciones que se presentan en los grupos de trabajo, cualitativa porque observa las características y competencias para el trabajo colaborativo de los estudiantes, correlacional porque quiere relacionar las competencias y características por nivel en relación con el desarrollo de la

interdependencia positiva. Para ello se consideraron variables intervinientes, dependientes e independientes.

A partir del estudio se concluyó que los estudiantes estaban acostumbrados a desarrollar las tareas, dejando de lado la planeación previa del trabajo en equipo, gran parte de los grupos fueron colaborativos, aunque algunos presentaron una tendencia a saturar de información los productos con un nivel bajo de reflexión, un elemento que se mencionó es la dificultad para la comunicación a la distancia, pues se considera hasta cierto punto como una limitación.

Así mismo, los estudiantes desarrollaron habilidades para organizar, buscar y clasificar abundante información, aunque algunos se resistían a dejar el modelo de competitividad. Este autor considera que para que un trabajo colaborativo funcione es necesario una alta capacidad de autonomía y compromiso social por sus miembros, además de disminuir la competencia en favor de la colaboración; en algunas situaciones de conflicto se observó “servilismo”.

Caira *et al.* (2014) realizaron un estudio que tuvo como objetivo “sistematizar experiencias sobre las estrategias para el aprendizaje significativo de la unidad curricular Procesos de Fabricación II, presentes en el Programa de Ingeniería del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, contextualizadas... proceso de implantación del constructivismo” (p.94) Esta investigación es de carácter cualitativo, pues sigue la tradición de la “Sistematización de experiencias” con lo que se pretende su posterior interpretación crítica, comprensión, así como las fases de: definición del punto de partida, delimitación de la experiencia a sistematizar, descripción de lo vivido, análisis e interpretación crítica ,y presentación. La información se obtuvo a partir de la técnica del relato escrito, así como de la organización y análisis de los contenidos elaborados por los alumnos y el profesor.

Aunque en ningún momento se vio una experiencia meramente conductista o constructivista, al inicio predominó un enfoque más tradicional, el cual fue avanzando hacia uno más constructivista, las estrategias para el aprendizaje significativo jugaron un papel importante, pues el uso de más recursos didácticos como de las estrategias andragógicas tales como las discusiones abiertas permitieron el cambio principal en el aula, pues se promovió y consecuentemente aumentó la participación voluntaria

con relación a los conocimientos previos de los estudiantes, se benefició el trabajo en equipo así como de las dinámicas colectivas, se creó un adecuado ambiente para la libre expresión de ideas, de esta forma se promueve la cooperación y el liderazgo, dejando de lado un enfoque en la memorización por uno más significativo y completo.

En el contexto internacional existe el mayor estudio realizado al momento en relación con la competencia de trabajo colaborativo, el cual tiene estrecha relación con la competencia de trabajo en equipo, que se ve representado en el estudio PISA, realizado a estudiantes de 15 años de nivel secundario de 52 países, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), Titulado "*Collaborative Problem Solving, Volume V*". Podemos destacar la mala posición de México con relación al resto de países, el puntaje obtenido por nuestro país es de (433) situándonos en el lugar 46.º siendo que el desempeño promedio de la OCDE se estableció en 500 puntos. En el 1.º sitio se encuentra Singapur, con un puntaje de (561) el más alto obtenido de manera general, mientras en 2º se encuentra Japón, con un puntaje de (552).

El método empleado en este estudio fue cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional a través de un programa computacional denominado *Xandar* que integró 117 elementos de resolución de problemas, ninguno de tipo abierto, dentro de estos ítems existió una clasificación de 6 niveles de complejidad, integra a los Ítems I y II que refieren a poca dificultad, pues requieren una baja competencia, ítems III y IV que refieren a una complejidad y competencia intermedia, finalmente los ítems V y VI refieren a una complejidad y competencia alta. Participaron aproximadamente 540.000 estudiantes de una muestra representativa de 29 millones de jóvenes de 15 años de las escuelas de los 72 países participantes.

Este estudio estableció 5 niveles de competencia, cuatro refieren al desempeño y uno para indicar un desempeño inferior al primer nivel, de manera sintética se resumen en:

- Nivel 1 (330-440 pts.) pueden:
 - Completar tareas con problemas de *baja complejidad y complejidad de colaboración limitada*.

- Proporcionar la información solicitada y tomar medidas para promulgar planes cuando se les solicite.
- Confirmar acciones o propuestas hechas por otros, aunque tienden a centrarse en su papel individual dentro del grupo.
- Encontrar una solución al problema dado con el apoyo de los miembros del equipo cuando trabajan en un problema simple.
- Nivel 2 (440-540 pts.) pueden:
 - Contribuir a un esfuerzo colaborativo para resolver un problema de *dificultad media*.
 - Ayudar a resolver un problema comunicándose con los miembros del equipo sobre las acciones a realizar, así como ofrecer información no solicitada específicamente por otro miembro del equipo.
 - Entender que no todos los miembros del equipo tienen la misma información, por ello pueden considerar diferentes perspectivas en sus interacciones.
 - Ayudar al equipo a establecer una comprensión compartida de los pasos necesarios para resolver un problema.
 - Solicitar información adicional requerida para resolver un problema y solicitar el acuerdo o la confirmación de los miembros del equipo sobre el enfoque que se debe tomar.
 - Tomar la iniciativa para sugerir un siguiente paso lógico o proponer un nuevo enfoque para resolver un problema.
- Nivel 3 (540-640 pts.) pueden:
 - Completar tareas con requisitos complejos de resolución de problemas o demandas de *colaboración compleja*.
 - Realizar tareas de varios pasos que requieren la integración de múltiples piezas de información, a menudo en problemas complejos y dinámicos.
 - Orquestar roles dentro del equipo e identificar la información que necesitan los miembros particulares del equipo para resolver el problema.

- Reconocer la información necesaria para resolver un problema, solicitarla al miembro del equipo adecuado e identificar cuándo la información proporcionada es incorrecta.
- Ayudar a los miembros del equipo a negociar una solución cuando surgen conflictos.
- Nivel 4 (>640 pts.) pueden:
 - Llevar a cabo con éxito tareas complicadas de resolución de problemas con *alta complejidad de colaboración*.
 - Resolver problemas complejos con múltiples restricciones, teniendo en cuenta la información de fondo relevante. Estos estudiantes mantienen una conciencia de la dinámica del grupo y toman medidas para garantizar que los miembros del equipo actúen de acuerdo con sus roles acordados.
 - Monitorear el progreso hacia una solución e identificar obstáculos a superar o brechas a salvar.
 - Tomar la iniciativa y realizan acciones o hacer solicitudes para superar obstáculos y resolver los desacuerdos y conflictos.
 - Equilibrar los aspectos de colaboración y resolución de problemas de una tarea presentada, identificar vías eficientes para una solución y tomar medidas para resolver el problema dado. (pp.73-76)

De la muestra tomada existen estudiantes que se ubican en diferente proporción en los distintos niveles, en el caso mexicano la gran mayoría de poco más de 40% se encuentra en el nivel 1 que refiere a una capacidad de colaboración bastante limitada en la que predomina el individualismo, es muy negativo el gran porcentaje de poco más del 10% por debajo del nivel 1, incluso no existe una caracterización para este nivel, poco más del 30% logra alcanzar un nivel 2 que implica una capacidad media para colaborar, el nivel 3 representa menos del 10% y el nivel 4 es prácticamente una total minoría en comparación con otros países.

Estos resultados dejan evidenciados de manera clara y contundente el rezago existente en cuanto a la capacidad colaborativa de los estudiantes de 15 años, que

para la fecha actual deben contar con 22-23 años, siendo que algunos de ellos pueden estar cursando o finalizando sus estudios universitarios.

Capítulo I. Marco Referencial

El presente y breve capítulo muestra el marco referencial dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH respecto a la evaluación de la competencia de interés de este trabajo “Trabajo en equipo”, necesario para situar la similitud que guarda con la competencia denominada “Liderazgo colaborativo” la cual será abordada a detalle más adelante, así como para comprender el programa de la licenciatura en sí mismo y permitir hacer una comparación más precisa con posibles estudios futuros similares a este.

El plan de estudios se conforma de 8 semestres y 197.5 créditos, plantea como misión “Formar profesionistas en Ciencias de la Educación para analizar y transformar el contexto socioeducativo, apropiarse de las demandas de su profesión e ingresar en el dominio de prácticas educativas competentes.” El plan vigente es del 2014, aunque la licenciatura comenzó en el 2001, y en los años siguientes se tiene pensado un nuevo rediseño (UAEH, 2022a).

Cuenta con 4 ejes temáticos: (1. *Administración, Planeación y Evaluación Educativa*. 2. *Currículum y Docencia*. 3. *Investigación e Intervención Educativa* 4. *Política y Gestión Educativa*). Materias optativas diversas y 4 núcleos de formación: (*Básico, Profesional, Terminal y de Integración, Complementario*) (UAEH, 2022b).

En 1.º semestre se llevan las siguientes materias (*Aprender a Aprender, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación*).

En 2º (*México Multicultural, Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Pedagogía*).

En 3º (*Tecnología y Comunicación Educativa, Fundamentos de Metodología de la Investigación, Teoría y Diseño Curricular, Política y Sistema Educativo Mexicano, Didáctica General*).

En 4.º (*Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente, Estadística Aplicada a la Educación, Evaluación Educativa, Formación de Profesores e Instructores, Orientación y Tutoría*).

En 5° se introducen las materias optativas (*Modelos de Innovación Educativa, Metodología de la Investigación en las Ciencias de la Educación, Optativa I, Optativa II, Taller de Práctica Docente*).

6.° es el último semestre en el que existen grupos de base que comparten materia (*Administración en Instituciones Educativas, Taller de Investigación Educativa, Optativa III, Optativa IV, Educación Comparada*).

En 7° (*Práctica Profesional, Optativa V*) y finalmente en 8° (*Servicio Social, Optativa VI, Optativa VII*) (UAEH, 2022c).

El programa integra una serie de competencias específicas propias de la licenciatura como lo son *Administración Educativa, Formación en el Campo de las Ciencias de la Educación, Investigación Educativa, Práctica Docente, Atención a la Diversidad y la Interculturalidad* (UAEH, 2014, pp.57-60).

Además de las Competencias Específicas, se integran Competencias Genéricas que todo programa de la UAEH alberga (*Comunicación, Formación, Pensamiento Crítico, Creatividad, Liderazgo colaborativo, Ciudadanía, Uso de la Tecnología*) siendo la competencia genérica de *Liderazgo colaborativo* la competencia de interés, esta refiere a “Aplicar el liderazgo colaborativo para identificar y desarrollar ideas y/o proyectos del campo profesional y social por medio de los procesos de planificación y toma de decisiones, asegurando el trabajo en equipo, la motivación y la conducción hacia metas comunes” (UAEH, 2014, pp.51-57)

Dicha competencia genérica plantea 3 niveles, los cuales se desarrollarán de la siguiente forma, Nivel 1 (1.°,2.° y 3.° semestre) Nivel 2 (4.° y 5.° semestre) Nivel 3 (6.°, 7.° y 8.° semestre), para lo cual establece los siguientes indicadores como muestra del desarrollo por nivel (UAEH, 2014, p.60).

Nivel 1

1. Planifican y desarrollan el plan de trabajo.
2. Definen el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo.

3. Definen un propósito en común con el equipo de trabajo: objetivos y metas claramente identificados.
4. Cuentan con responsabilidad y autonomía media.
5. Necesitan orientación y supervisión.
6. Toman decisiones en el contexto de situaciones nuevas.
7. Afrontan situaciones cotidianas en contextos estructurados.
8. En dominios de conocimiento concreto utilizan estrategias específicas que facilitan las tareas de planificación, indicando qué acciones deben tomarse o cómo conviene dividir en fases el proceso y cómo definir el curso temporal.

Nivel 2

1. Valoran los riesgos que pueden alterar el diseño de un plan y tomar las medidas necesarias para su gestión.
2. Captan las necesidades e intereses de las personas integrantes del equipo de trabajo por medio del diálogo.
3. Estructuran la división del trabajo.
4. Poseen alto grado de responsabilidad y autonomía.
5. Requieren controlar y supervisar a terceros.
6. Asumen riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.
7. Desempeñan actividades de trabajo variadas no rutinarias, desempeñadas en diversos contextos.
8. Intervienen en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.

Nivel 3

1. Declaran el alcance de la idea y proyecto.
2. Definen la secuencia de las actividades de un proyecto, estimando su duración y las fechas de inicio y término de cada una de ellas.
3. Generan en el equipo de trabajo un estado de ánimo de superación y logro de metas, y detectan las fortalezas y debilidades de los miembros de su equipo para lograr un alto desempeño.
4. Gestionan integralmente el proyecto.
5. Poseen alto grado de autonomía personal y grupal.
6. Asumen la responsabilidad por el trabajo de otros.

7. Responsabilidad en la organización, planificación del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo y motivación y conducción hacia metas comunes.
8. Asumen riesgos y emprenden actuaciones con total independencia.
9. Desarrollan competencias en actividades y situaciones complejas de trabajo desempeñadas en una amplia variedad de contextos, a menudo impredecibles.
10. Desarrollan soluciones integrales y globales al gestionar proyectos (pp.55-56).

Capítulo II. Marco Teórico y Conceptual

2.1. Fundamentos y antecedentes teóricos

2.1.1. *Conceptualización Trabajo en equipo*

El trabajo en equipo, tiene una estrecha relación con el término grupo, que, por definición, consiste en un conjunto de dos o más personas, el cual suele organizarse en torno a una tarea o situación en común con el resto de sus miembros, de acuerdo con Real Academia Española [RAE], (2021a). Mientras que un equipo refiere, según Katzenbach y Smith (1993) a: "... un pequeño número de personas con habilidades complementarias que se comprometen con un propósito común, un conjunto de objetivos de rendimiento y un enfoque del que se responsabilizan mutuamente." (p.21) De esta forma un equipo siempre es un grupo, pero un grupo no es necesariamente un equipo.

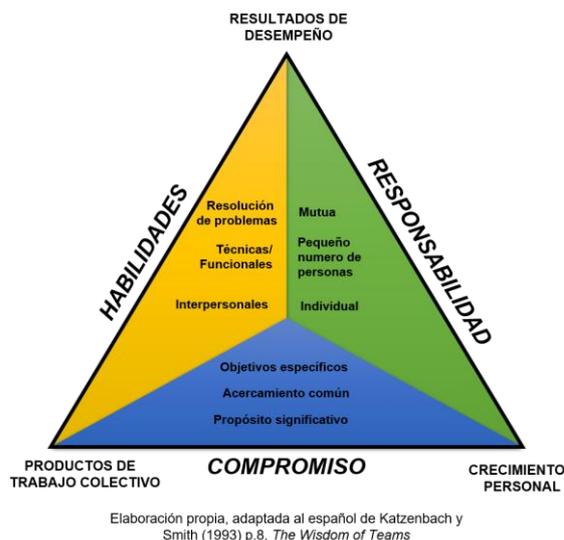
La palabra "*equipo*" es usada a menudo en múltiples contextos cotidianos, suele estar asociada al ámbito deportivo, educativo y laboral, lo anterior genera que su significado sea un tanto ambiguo; suele emplearse de forma indiscriminada como sinónimo de grupo. Esta misma problemática de ambigüedad y empleo como sinónimos se presenta con los términos "aprendizaje colaborativo" y "aprendizaje cooperativo", una posterior conceptualización permitirá discernir una comprensión global y no parcializada de la relación entre todos estos componentes importantes para entender la profundidad e importancia del trabajo en equipo.

Un *equipo*, según Katzenbach y Smith (1993) representa valores como una comunicación constructiva, escucha activa, y libre expresión de ideas, a la vez que se apoya y reconoce a los demás, se distingue del grupo por generar lo que denominó "*productos de trabajo colectivo*" que refieren a una contribución real y conjunta entre los miembros, pues no sólo es la suma de sus partes, es en realidad el resultado de la interacción y real colaboración-cooperación, por lo que se puede decir que la interdependencia positiva es un requisito; requerir un compromiso común, además del individual; presentar complementariedad y no homogeneidad de habilidades entre sus miembros; liderazgo compartido y no situado en una sola persona; requerir mayor diálogo e inversión de tiempo para decidir cómo trabajar conjuntamente, en lugar de

delegar actividades generando una división de trabajo de responsabilidad individual; la discusión de ideas es abierta y activa; así como una autodeterminación y voluntad de libre asociación para lograr un objetivo propio, establecerlo requiere de una gran inversión de tiempo y trabajo para construirlo de manera colectiva e individual, es un proceso continuo e inacabado; mientras que un *grupo* presenta diversas limitantes, inclusive cuando la formación de los grupos en el aula es libre según afinidad o existe libertad para elegir un tema de interés a desarrollar, ya que el objetivo previamente fue establecido, su finalidad educativa es determinante, solo existe cierto grado de libertad y flexibilidad real. Finalmente, tiene cierto componente de competición, pues se trata de hacer algo de la mejor manera posible o de tal modo que brinde motivación a sus miembros de forma verdadera.

Figura 1

El triángulo del trabajo en equipo



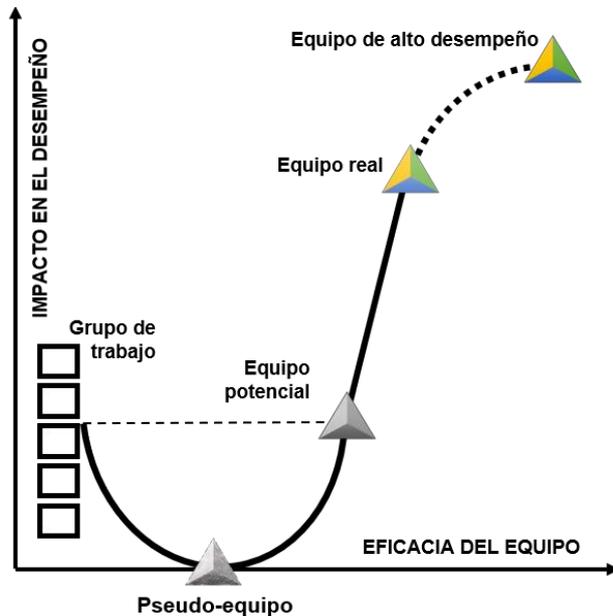
Los verdaderos equipos están comprometidos fuertemente con sus objetivos, acercamiento y propósito, Katzenbach y Smith, (1993b) consideran que el término

equipo es resultado de una búsqueda por el alto rendimiento dentro de las organizaciones; aunque la gente conoce algunos aspectos sobre los equipos, no emplean estos conocimientos dentro de sus “equipos”, de tal manera que sea de provecho; el individuo tiene un papel clave, no es necesario que este se subyugue a favor del equipo, en realidad pueden coexistir, por ello es que el crecimiento personal es un elemento importante. Los equipos integran en su desempeño las Habilidades, Compromiso y Responsabilidad, tal y como se puede ver en la Figura 1.

Katzenbach y Smith (1993b, pp. 43-62, 65-66, 91-92) diferencian cinco elementos clave como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

La curva de desempeño del equipo



Elaboración propia, adaptada al español de Katzenbach y Smith (1993) p.84, *The Wisdom of Teams*

2.1.1.1. Grupo de Trabajo.

Se enfoca en las acciones y responsabilidades individuales, pues no requiere o tiene la posibilidad de llegar a ser un equipo, sus miembros comparten información, decisiones, y buenas prácticas, no obstante, todo recae en las propias responsabilidades individuales, tampoco existe un verdadero propósito significativo en común, responsabilidad mutua o productos de trabajo colectivo.

2.1.1.2. Pseudo-equipo.

Puede requerir un incremento en el desempeño, por ello intenta llegar a ser un equipo, pero no se enfoca en realidad en el trabajo colectivo, pueden autodenominarse como equipos, pero no lo son debido a que su contribución suele ser menor que lo que podrían lograr sus miembros individualmente, es por ello que un grupo de trabajo puede contribuir más a la empresa.

2.1.1.3. Equipo potencial.

Requiere incrementar su impacto en el desempeño, este grupo trata realmente de llegar a ser un equipo, pero necesita mayor disciplina, enfoque común, verdadero trabajo colectivo, así como su responsabilidad común e individual, el mayor aumento en el impacto al rendimiento se encuentra entre este grupo y el equipo real.

2.1.1.4. Equipo real.

Es el grupo que cumple con los principios básicos expuestos en la figura 1 con forma de triángulo (Habilidades complementarias; Compromiso significativo, específico y común; Responsabilidad mutua e individual) además de ello expresa:

“We believe that the truly committed team is the most productive performance unit management has at its disposal...”(p.44) lo que en español significa “Creemos que el equipo verdaderamente comprometido es la unidad de desempeño más productiva que la gerencia tiene a su disposición”(p.44) asimismo y de la definición presentada de *equipo* de los mismos autores existen aspectos importantes a tener en cuenta:

Número pequeño de personas: en la experiencia de los autores y su trabajo se conforma entre 2-20 personas, aunque puede aumentar ese número en función de la actividad, inclusive hasta 50, aunque a mayor número de personas, la comunicación, compromiso y responsabilidad mutua se dificultan, lo que puede generar varios equipos en lugar de uno.

Habilidades complementarias: ignorar o exaltar la importancia de crear un equipo a partir de las habilidades de sus miembros es un error frecuente, pues gran parte de los equipos se conforman por una compatibilidad personal, lo que en algunos casos evita lograr esa complementariedad; a pesar de que se pueden desarrollar gran parte de ellas mediante el transcurso del propio equipo.

Conocimientos técnicos o funcionales: habilidades complementarias para actividades requeridas que pueden variar en campos del conocimiento, profesiones o capacidades.

Resolución de problemas y toma de decisiones: identificación de problemáticas, elección sobre posibles soluciones, toma de decisiones y mejora continua a través de la propia evaluación y seguimiento.

Habilidades interpersonales: comprensión común, gracias a una buena comunicación, así como de la crítica constructiva, objetividad, beneficio de la duda, reconocimiento de los logros e intereses de los demás y escucha activa.

*Compromiso con un propósito en común y con metas de desempeño-
rendimiento:* un verdadero equipo requiere de ambos.

Propósito significativo en común: suele provenir del propio equipo, debe invertirse bastante tiempo en su construcción, pues tiene que pertenecer de forma individual, pero sobre todo colectivamente, permitiendo crear una identidad, debe poder expresarse en metas realizables y específicas.

Objetivos de desempeño-rendimiento específicos: son clave del éxito del trabajo en equipo, pues no solo se debe guardar relación con el objetivo general, deben ser medibles y convincentes, para poder generar motivación y actitudes positivas tras su logro, lo que alentará posteriores esfuerzos para conseguir mayores avances. Es necesaria la definición colectiva de un trabajo-producto en equipo en el que todos los miembros contribuyen de manera equitativa, facilitando una comunicación clara y constructiva para ayudar a clarificar el objetivo, así como a considerar su factibilidad; suscitar pequeñas victorias, es invaluable para el equipo.

Comprometidos con un acercamiento común: refiere a la forma de trabajar particular del equipo, deben establecerse factores formales en cuanto a la interacción y algunos no formales, para que esta aproximación, así como diferentes roles, puedan emerger, y definirse de tal forma que el desempeño se vea favorecido, ejemplo de ello es que en los equipos efectivos siempre hay miembros que toman funciones tan importantes como lo puede ser el liderazgo, así como ayudan a interpretar, integrar, recordar, resumir o incluso desafiar al propio equipo en contextos de status quo.

Responsabilidad mutua: requisito básico para considerar la existencia de un verdadero equipo, debe existir responsabilidad y compromiso; estos elementos permiten mejorar la confianza y de esta forma se propicia la evaluación y mejora del equipo, debe existir la posibilidad de expresar aprobación o rechazo sobre las decisiones y objetivos establecidos. Es regular que los equipos que no han formado

un objetivo y acercamiento en común tengan problemas con la responsabilidad mutua para el desempeño, la responsabilidad no sólo debe existir a nivel individual, debe construirse en colectivo para lograr una responsabilidad mutua.

2.1.1.5. Equipo de alto desempeño.

Cumple con los requisitos para ser un equipo, pero la diferencia se encuentra en que supera tales expectativas de desempeño, estos equipos son raros, pues destacan entre el resto de equipos, gracias al fuerte compromiso entre sus miembros para su éxito personal y colectivo, el liderazgo suele compartirse más, inclusive se posee un entendimiento y empatía profunda entre sus miembros, confianza, respeto, ayuda mutua, lo que denota un compromiso interpersonal, además del individual y mutuo respecto al desempeño.

2.1.2. Aprendizaje cooperativo

Johnson y Johnson (2022) describen al *Aprendizaje cooperativo* como “... el uso educativo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su entendimiento propio y el de los otros”. Mientras que cooperación refiere a “... trabajar juntos para lograr metas compartidas. Dentro de situaciones cooperativas, los individuos buscan resultados que son beneficios para ellos mismos y beneficios para todos los demás miembros del grupo”.

La *cooperación* para estos autores es en esencia equivalente a lo conceptualizado previamente como *equipo*, pues el trabajo colectivo produce beneficios no solo a nivel individual, sino para el resto del grupo, que resultan en algo mejor que lo que sus miembros por sí mismos podrían lograr. La propuesta académica del aprendizaje cooperativo permite crear en la escuela una nueva estructura basada en el trabajo en equipo y el alto desempeño, en lugar de una estructura basada en la producción en masa e individualizada con un enfoque competitivo (Johnson *et al.* 1999).

Su fundamentación es muy amplia y consolidada, pues se sustenta en autores como Piaget, Vygotsky, Bandura y Bruner que con sus teorías mayormente estudiadas como lo son la equilibración de las estructuras cognitivas, el conflicto

sociocognitivo y la resolución de problemas, la zona de desarrollo próximo, aprendizaje social, Interacción social en el aula, e Interdependencia social; a su vez provenientes de diferentes áreas del conocimiento, principalmente de la psicología y pedagogía permiten entender la complejidad e importancia de este modelo para la educación superior, así como del rol que el profesor debe desempeñar de mediador y facilitador, guiando y orientando a los estudiantes para lograr la construcción de aprendizajes significativos (Lara, 2009).

El aprendizaje cooperativo presenta evidentes ventajas sobre sus contrapartes con enfoque competitivo e individualista, pues permite mejorar el rendimiento académico, motivación intrínseca, relación positiva entre los compañeros, autonomía de los estudiantes, habilidades sociales, retención a largo plazo, así como la salud mental en lo que se refiere al desarrollo social, sentido de identidad, autoestima y resiliencia. Elementos como el pensamiento crítico y un razonamiento superior son estimulados a través del trabajo cooperativo debido a la complejidad que implica (Johnson *et al.* 1999).

Para que la cooperación sea una realidad, Johnson *et al.* (1999) considera necesarios cinco elementos:

Interdependencia positiva: Los esfuerzos y sus respectivos beneficios o consecuencias dependen de todos los miembros, por ello es que se produce mayor responsabilidad mutua.

Responsabilidad individual y grupal: para el cumplimiento de las actividades que correspondan a los miembros.

Interacción estimuladora: cara a cara, de forma presencial, buscando el apoyo y reconocimiento mutuo entre los miembros para promover el aprendizaje de todos.

Enseñanza de prácticas interpersonales y grupales o en otras palabras Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo: aprender a trabajar en

equipo, comunicación adecuada, toma de decisiones, resolución de conflictos, clima de confianza.

Evaluación del grupo: se refiere al proceso de evaluar el progreso y logro alcanzado por el grupo, así como de visualizar conductas negativas y positivas de los miembros con la finalidad de mejorar.

Johnson *et al.* (1999), establecen tres tipos de grupos de aprendizaje que se pueden formar en el aula teniendo en cuenta la variable de su *duración*:

Grupos formales: desde una hora hasta varias semanas, requiere por parte del docente, según Johnson y Johnson (2022):

Toma de decisiones preinstruccionales: como formular las habilidades y objetivos a desarrollar; elegir el método para la formación de los grupos, decidir los roles que tendrán los miembros dentro del grupo, adecuar el salón, así como los materiales. Estos elementos permiten generar una interdependencia según los propios materiales y roles.

Explicar la tarea de instrucción y la estructura cooperativa: explicar la actividad a los estudiantes; los criterios para el éxito de la actividad; la interdependencia positiva; la responsabilidad individual, los comportamientos, habilidades o actitudes que se espera que los estudiantes demuestren, así como enfatizar la cooperación dentro del grupo.

Monitorear el aprendizaje de los estudiantes e intervenir para proveer ayuda y asistencia en la realización exitosa de las actividades, buscando cumplir los parámetros anteriores en el proceso.

Evaluar el aprendizaje de los estudiantes así como el buen funcionamiento de sus grupos: los docentes dan un cierre a cada sesión; evalúan la calidad y cantidad de logros de los estudiantes; se asegura

de que los estudiantes discutan efectivamente sobre la efectividad de su trabajo en grupo; los estudiantes elaboran un plan de mejora; y los estudiantes celebran el trabajo de los miembros del grupo.

Grupos informales: breves minutos o máximo una hora. Requiere por parte del docente, según Johnson y Johnson (2022) que la tarea e instrucciones de la actividad sean precisas y explícitas, así como que los grupos produzcan un producto en específico, este tipo de grupo puede ser ocupado a través de actividades más extensas y complejas para enfocar la atención en ciertos aspectos, por ejemplo.

Grupos de base cooperativos: poseen miembros permanentes y tienen una duración a largo plazo. Requiere por parte del docente, según Johnson y Johnson (2022), que los miembros de los grupos sean heterogéneos, al igual que en los grupos anteriores, es importante monitorear y evaluar el desempeño del equipo para poder intervenir en su mejora, buscando lograr la interdependencia positiva con las metas, responsabilidad individual e interacción promotora entre los miembros del grupo.

Pueden formarse los grupos por determinación del docente, algún tipo de aleatoriedad o criterios específicos para su conformación, o finalmente de acuerdo a afinidad entre los estudiantes. Su número de integrantes de la misma forma puede variar en función de la finalidad y limitaciones del grupo de aprendizaje.

Por otro lado, Johnson *et al.* (1999) establece cuatro tipos de grupos en función del *aprendizaje* que se logra:

2.1.2.1. Grupo de pseudo aprendizaje.

Compiten entre sí, no existe confianza e interés, el resultado de su esfuerzo es menor al potencial de sus miembros de forma individual

2.1.2.2. Grupo de aprendizaje tradicional.

Interactúan, pero no ven la necesidad de interdependencia, el resultado de su esfuerzo es mayor al de algunos miembros, aunque algunos podrían superarlo.

2.1.2.3. Grupo de aprendizaje cooperativo.

Conocen la importancia de la interdependencia, son responsables individual y colectivamente, producen resultados conjuntos, el resultado de su esfuerzo es mejor que todos sus miembros de forma individual.

2.1.2.4. Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento.

El resultado de su esfuerzo es increíble y supera las expectativas del grupo anterior, el compromiso entre los miembros es alto, se genera un equipo de alto rendimiento.

Una vez abordado de forma general el aprendizaje cooperativo, es importante rescatar un término que presenta igual importancia, sin embargo, es menos empleado, ha sido menos estudiado, y presenta ciertas semejanzas y diferencias clave con el cooperativo, se trata del *aprendizaje colaborativo*. A nivel semántico y etimológico no existe gran diferencia entre el término “cooperación” y “colaboración”:

Cooperar según (RAE, 2021b, definición 1) refiere a “Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”.

Colaborar según (RAE, 2021c, definición 1) refiere a “Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”.

Tienen un gran parecido, la única diferencia significativa es que cooperar integra un fin en común, aunque a partir de su significado no se pueden determinar otros elementos como suele ser asociado a que en determinado término existe apoyo mutuo, interdependencia, verdadera responsabilidad, etc. Pues su propia etimología comparte elementos en común, como el prefijo *con-* = “unión”, diferenciándose únicamente *colaborar* por *laborare* = “trabajar” y *cooperar* por *operari* = “hacer un trabajo” (Etimologías de Chile, 2022a; 2022b).

2.1.3. Aprendizaje colaborativo

El *aprendizaje colaborativo*, según Matthews (1996, p. 101) como se citó en Barkley y Cross (2013) “se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (p.19).

Por su parte Bruffee (1993; 1995), como se cita en Barkley y Cross, (2013) considera que al tener el aprendizaje colaborativo un sustento en el constructivismo social, el saber se crea en conjunto, se trata de buscar eliminar la dependencia de los estudiantes con el profesor como figura de autoridad, por ello es que pretende desarrollar personas autónomas, reflexivas y elocuentes, mientras que el objetivo del aprendizaje cooperativo, según este mismo autor, es desarrollar un apoyo mutuo en armonía para hallar la solución a ciertas problemáticas, es por ello que considera que el aprendizaje cooperativo es más apropiado para niños en niveles de educación preuniversitaria, mientras que el aprendizaje colaborativo sería más apropiado para estudiantes de nivel superior o pregrado, porque el docente no toma el tradicional papel de experto sino más como un compañero que facilita el aprendizaje de los estudiantes (pp. 19-20).

2.1.3.1. Semejanzas y diferencias.

Pese a la gran semejanza etimológica, es a partir del desarrollo de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo, que se han generado ciertas diferencias apreciables. Cuando se establecen conceptos que en sí mismo contienen diversas variables, así como una intrincada relación entre ellas, ejemplo de ello sería el aprendizaje en grupos, integrando tanto al aprendizaje cooperativo como al colaborativo, genera que un solo concepto no puede englobar la totalidad de su complejidad.

Variabes como el rol del docente, el rol del alumno, número de personas, entre otros, pueden dar lugar a múltiples combinaciones de tipos de grupos, es por ello que entenderlos de forma conceptual puede no ser lo más conveniente, pues considerando la gran cantidad de variables involucradas en el trabajo-aprendizaje en

grupos es mejor comprender independientemente tales variables, así como su impacto dentro del grupo; sólo aquellas diferencias altamente significativas podrían merecer su propio concepto. Siendo que las diferencias clave entre aprendizaje cooperativo y colaborativo radica en su *enfoque, finalidad, control y nivel de estructuración, tal y como se muestra en la Tabla 2.*

Tabla 2

Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo

Criterios	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Enfoque	Dependencia de los estudiantes al docente, el docente es un mediador, planea y estructura las actividades, siendo en la práctica dirigida por la figura de autoridad.	independencia y autonomía del estudiante, el docente es un facilitador permitiendo que los estudiantes organicen y dirijan su trabajo con gran libertad.
Finalidad	Realización correcta de una tarea de aprendizaje.	Capacidad de autonomía del estudiante en su aprendizaje.
Control	El docente es quien regula, controla y retroalimenta activamente el desempeño de los estudiantes.	El propio grupo-equipo es quien regula y controla mayormente su propio desempeño, siendo poco o mínimo el control del docente.
Nivel de estructuración	Inter-estructurado, mayormente planeado y coordinado por el docente, la intervención y dependencia es mayor.	Auto-estructurado, mayormente planeado y coordinado por los estudiantes, la intervención y dependencia es menor.

Tabla de elaboración propia a partir de (González, Leyva y Pérez, 2007; Barkley y Cross, 2013; Jaramillo y Quintero, 2021).

El aprendizaje colaborativo y cooperativo comparten grandes elementos en común, siendo pocas las diferencias significativas, es por ello que según González *et al.* (2007) ambos términos "... pueden emplearse para designar genéricamente un mismo conjunto de métodos que propician el aprendizaje y que una definición de ellos debe contener los rasgos que los distinguen". (p.12) en cuanto a Barkley y Cross, (2013) denominan "TACs" a las Técnicas de Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo, pues la bibliografía existente con uno y otro término puede ser de gran utilidad para ambos, debido a su naturaleza compartida, aunque cabe resaltar que el más

estudiado de forma general es el aprendizaje cooperativo, su presencia es predominante en niveles educativos preuniversitarios.

El trabajo en grupo o en equipo dentro del contexto académico, universitario, de educación superior o pregrado, es esencial, sobre todo si se considera que su desarrollo no sólo tiene una utilidad dentro del propio proceso de aprendizaje, sino que en el futuro desempeñará un papel central en el aspecto laboral de los futuros egresados, por ello es fundamental que se desarrolle la competencia de trabajo en equipo.

¿Por qué está competencia?, y ¿Por qué de “equipo”? Entendida la diferencia entre grupo y equipo antes provista, se puede considerar que lo deseable es que los estudiantes sean capaces de trabajar en equipo en lugar de solo trabajar en grupo dadas sus ventajas, no se trata de despreciar el trabajo en grupo o el trabajo individual, simplemente se trata de considerar que cada modalidad de trabajo persigue distintos fines y se adapta a diferentes situaciones, cada uno de ellos es adecuado para determinadas actividades-tareas, es cierto que algunos aspectos laborales no requieren de trabajo en equipo; no obstante, dado su predominio y el contexto global cambiante del mercado laboral, es pertinente aprender a trabajar en equipo, pues esta es la unidad de trabajo que puede desempeñar actividades complejas; no se denominara competencia de trabajo en grupo, pues la *competencia de trabajo en equipo* puede ser aplicada para el trabajo en grupo, pero de forma inversa no es posible, debido al propio entendimiento de los términos.

En la universidad el enfoque en el Aprendizaje Colaborativo-Cooperativo (AC) es de vital importancia para los docentes, y en este caso de la licenciatura en Ciencias de la Educación, sería vital no sólo dotar de la formación adecuada a los estudiantes para desarrollar la competencia de trabajo en equipo para mejorar su aprendizaje, sería pertinente además, desarrollar algún tipo de formación para aprender a implementar precisamente el Aprendizaje Colaborativo-Cooperativo en entornos educativos, considerando que gran parte de los egresados tienen un interés por la docencia en distintos niveles educativos.

En realidad esta competencia de trabajo en equipo de los estudiantes no solo pretende mejorar su desempeño en las actividades de aprendizaje colaborativo-cooperativo estructuradas por los docentes, en realidad pretende desarrollar competencias que permitan al estudiante ser capaz de crear y gestionar adecuadamente un equipo por su propia cuenta en un entorno laboral, pues únicamente con la dependencia existente en el sistema educativo donde el docente es quien estructura las actividades, los estudiantes posiblemente no podrán adquirir la autonomía necesaria para desempeñarse como parte de un equipo, en su futuro laboral no existirá necesariamente alguien que estructure las actividades a realizar, es por ello que los propios estudiantes deben ser capaces de autodirigir sus acciones en el marco de un equipo de trabajo-aprendizaje, así como en el de una educación integral.

Figura 3

Competencia de trabajo en equipo clasificación según concepto y autor

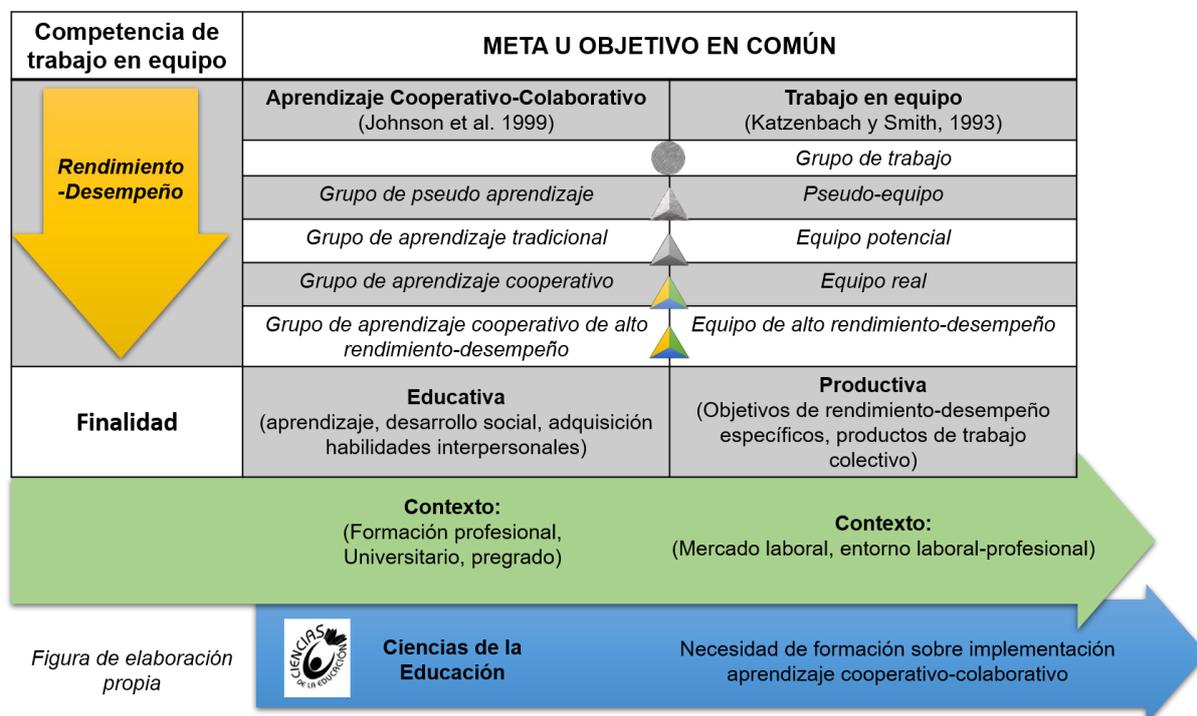


Figura de elaboración propia a partir del análisis anterior de ambos términos

La diferencia clave producto del análisis propio de las referencias estudiadas, entre equipo y grupo cooperativo-colaborativo, es que el primero se encuentra en un ámbito laboral y empresarial, con finalidades productivas, mientras que el segundo refiere a un ámbito académico o formativo, con una finalidad principal de aprendizaje;

sin embargo, se puede mencionar que ambos requieren de los mismos elementos para su buen funcionamiento, pues la unidad de trabajo, aunque con finalidades distintas, es la misma, por ello, es que ambas categorizaciones pueden emparentarse como se puede observar en la figura anterior.

2.1.4. Liderazgo en el trabajo en equipo

Aunque en apariencia sencillo, es un concepto complejo, pues es empleado en distintos contextos como el empresarial-productivo, este es el sector más predominante en el que ha sido estudiado, más el tipo de liderazgo que es de interés en esta investigación no se encuentra en un contexto del mercado laboral o el entorno laboral-profesional con una finalidad productiva, sino al igual que la competencia de trabajo en equipo y que el aprendizaje cooperativo-colaborativo, en el contexto de la formación profesional de nivel superior, con una finalidad educativa, pudiendo ser empleado en un futuro por el egresado con una finalidad productiva, y se concibe como elemento fundamental de la propia competencia de trabajo en equipo, pues sin el liderazgo en sus múltiples tipos es muy complicado desarrollar un trabajo verdaderamente colaborativo y en equipo.

De acuerdo a Çalış y Büyükkakinci (2019) como se cita en Geraldo *et al.* (2020) “la persona que utiliza su influencia, capacidad y conocimiento para guiar a los grupos en el logro de estos objetivos se define como líder” (p.1053). Vázquez *et al.* (2014) señalan a su vez una aproximación conceptual sobre el liderazgo, al encontrar que las perspectivas actuales lo entienden como una función, influencia y persuasión, guía y orientación, poseedor de una visión, dinamizador de personas o conocedor de lo pedagógico y curricular lo que se aleja de la concepción tradicional en donde el líder se sitúa por encima de los demás miembros del equipo, de carácter jerárquico, pues se considera que debe ser democrático, distribuido y compartido. De la misma forma se considera que el liderazgo es una habilidad que se desarrolla y aprende, más no es algo innato.

Adicionalmente, los mismos autores anteriores desarrollaron un estudio de metodología mixta para determinar tres ejes en torno al liderazgo, primero en función de su definición, en segundo lugar los sinónimos o conceptos relacionados y finalmente en tercer lugar la creencia sobre el mismo, este estudio fue realizado en

Aragón, España de 2006 a 2009 participaron centros de educación infantil, primaria y secundaria en donde se aplicaron 247 cuestionarios (integrando preguntas abiertas, cerradas y escala tipo Likert) de los cuales 184 corresponden a docentes y 63 a directivos (Vázquez *et al.* 2014).

De esta forma, la definición otorgada a nivel mayoritario fue como “Capacidad” y esta capacidad se distinguió por ser una capacidad para distintas acciones, como: Capacidad para... lograr, conseguir, alcanzar, obtener; dirigir, conducir, guiar; movilizar, arrastrar, dinamizar, promover; motivar, entusiasmar, ilusionar; aunar; convencer, persuadir; influir, organizar, gestionar, coordinar; crear, establecer, hacer, desarrollar; aglutinar; controlar; mandar; y afrontar problemas. (Vázquez *et al.* 2014, p.86) en menor medida fue entendida como una Acción, Habilidad, Cualidad, cabe destacar también su relación con la palabra autoridad y representante (Vázquez *et al.* 2014, pp.86-88).

En relación con los sinónimos de liderazgo, en su nivel de frecuencia descendente se encuentran: guía, director/dirigente, jefe, dinamizador, carisma/carismático, conductor, organizador, referente, etc. siendo la primera la más popular, por lo tanto apoya en el camino a otras personas a la consecución de una o varias metas, debido a la gran variedad de sinónimos los autores consideran que el término liderazgo es polisémico así como que existen diferentes visiones sobre lo que implica el mismo, lo que genera cierta confusión (Vázquez *et al.* 2014, p.90).

Finalmente, Vázquez *et al.* (2014) encontró que las creencias más aceptadas sobre el liderazgo fueron:

- “Los valores democráticos y participativos deben estar presentes”.
- “Los líderes son personas dinamizadoras”.
- “Existen muchos tipos de liderazgo”.
- “El líder educativo sabe de lo curricular y pedagógico” (p.91).

Mientras que las no aceptadas fueron:

- “El liderazgo autoritario es el más efectivo”.
- “En el liderazgo uno manda y el resto obedece”.
- “El liderazgo consiste en mandar y ordenar”.
- “Gestionar es lo mismo que liderar” (p.91).

Existen diferentes estilos de liderazgo, Geraldo *et al.* (2020) identifican los siguientes:

Autoritario: refiere a uno dogmático en donde toda la responsabilidad, determinación de actividades, evaluación y toma de decisiones recae en una sola persona, debido a que no confía o considera a los demás miembros como perezosos o irresponsables, tiene una estructura centralizada y establece relaciones impersonales y formales (p.160).

Democrático: opuesto al autoritario, busca el consenso y la participación de la mayoría, busca involucrar a los miembros en la toma de decisiones, la responsabilidad, determinación y delegación de actividades, divide su poder y no tiene una estructura centralizada, establece mejor confianza y motivaciones (p.161).

“Laissez-faire”: más que un liderazgo se entiende como un facilitador, pues la persona que asume este tipo de liderazgo tiene un perfil bajo y casi no provoca cambios dentro de su equipo, la autonomía de los miembros es alta; sin embargo, la planificación es baja y los objetivos no son claramente definidos, algunos le denominan el “no-liderazgo” pues evita tomar responsabilidades y decisiones, tiene un mínimo de esfuerzo necesario para lograr el objetivo (p.162).

Burocrático: en esencia es similar al autoritario, con la diferencia de que la flexibilidad es nula o muy baja debido a que lo que se establece desde un inicio o por imposición externa es tomado como algo sagrado a cumplir, lo que evita que los miembros tengan espacio para nuevas ideas o su creatividad, en lugar de un líder, se tiene a un jefe, su poder no reside en la validación del equipo, sino en su cargo o nombramiento (p.163).

Carismático: se distingue por la capacidad del líder para motivar, inspirar e impulsar a los demás miembros, pues a través de transmitir sus experiencias y creencias afectivas logra llegar a las metas u objetivos propuestos, por un lado positivo puede lograr una comunidad de respeto, en el negativo puede manipular a

los miembros, a fin de cuentas logra convencer y conseguir el apoyo de la mayoría (pp.163-164).

Informal: es el más común, es espontáneo, sin necesidad de designar el título de líder, carece de poder legítimo, pero se basa en los intereses comunes o en el apoyo de los miembros, se consulta a los miembros para la toma de decisiones, provee de guía y consejos al conjunto (p.164).

Formal: posee un poder con base a su designación como líderes, lo que justifica su legitimidad, representa autoridad en la toma de decisión, la gestión y dirección, en las cuales solo él toma el control, existe jerarquía y un protocolo de trabajo (p.165).

Orientado a las tareas: es un líder muy lógico y técnico que es capaz de considerar los pasos necesarios para lograr determinados objetivos, por lo que encuentra soluciones técnicas a los problemas; aunque, no suele considerar a los miembros ni sus necesidades, sin por ello desconfiar de su capacidad, pues delega actividades (pp.165-166).

Orientado a las personas: es el opuesto del orientado a las tareas, es el que considera en primer lugar al humano antes que los objetivos o tareas a lograr, pues pone énfasis en un buen ambiente de trabajo, en buenas relaciones interpersonales, así como demuestra preocupación y respeto por el bienestar de los miembros, busca conocer sus necesidades, actúa como mediador ante conflictos, por lo que motiva y hace sentir como partes importantes a cada miembro (p.166).

Situacional: consiste en no mantener un sólo estilo de liderazgo, sino considerar cuál es el más adecuado de acuerdo a la situación, o sea de acuerdo a los objetivos y miembros que conforman el equipo, de esta forma, el estilo de liderazgo más efectivo no existe, solo existe de acuerdo a la situación (p.167).

Transaccional: este liderazgo está fundamentado en una psicología de recompensas, aunque se asume un mismo nivel que el resto de miembros, este líder busca lograr determinada eficiencia en los miembros a cambio de lo que sea, pueden

lograrla, no obstante, una dependencia en las recompensas puede ser contraproducente (p.167).

Transformacional: es el liderazgo más adecuado para promover la innovación y el cambio, pues este líder toma cierto aire de coach motivacional con los miembros, los motiva a desarrollar su máximo potencial y desarrollo personal en sus actividades, buscando el cambio constante y una mejora personal y grupal (pp.167-168).

2.1.4.1. Colaborativo-compartido.

Según Sánchez (2015), el liderazgo colaborativo también es conocido como liderazgo compartido, consiste en que todos los miembros del equipo son líderes y actúan como tal en lugar de que solo un miembro asuma tal rol, y según Hoch y Dulebohn (2013) como se menciona en Sánchez, (2015) se distingue por una toma de decisiones colaborativa y una responsabilidad compartida, entre todos se lideran hacia el objetivo o meta planteados (p.16).

Este liderazgo compartido ofrece un intercambio de conocimientos entre el equipo que favorece su aprendizaje, lo que permite abordar más cantidad de tareas como de diferente naturaleza, así mismo permite fortalecer el sentimiento de pertenencia, el compromiso, autogestión, y autoobservación (Sánchez, 2015).

2.1.5. Competencia

La OCDE (2017) define a las competencias como "... el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje."

De acuerdo a Castellanos *et al.* (2013) el sistema educativo mexicano se encuentra inmerso en un enfoque en competencias, pues el país, desde su integración a organismos internacionales como la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la OCDE, ha retomado las recomendaciones y agendas propuestas en el ámbito educativo, entre ellos dicho enfoque, el cual surge a su vez por los grandes cambios tecnológicos, económicos, sociales y políticos a nivel mundial, así como de la mano de fenómenos como la globalización, y un mercado laboral cambiante casi

impredicible, es por ello que se buscó un enfoque alternativo al de la educación tradicional que pudiese responder a esta nueva realidad cambiante, buscando pasar de una escuela basada en la memorización y el saber propiamente dicho, a una donde la aplicación y apropiación en ambientes reales, sea más importante.

Según la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (2012) como se menciona en Castellanos *et al.* (2013), la Educación supone un desarrollo integral humano durante toda la vida en múltiples entornos, como el académico, profesional, laboral, personal y social, refiere a un saber conceptual, procedimental, actitudinal y de convivencia, el cual se logra mediante cuatro pilares respectivamente:

Aprender a conocer: refiere a despertar un interés y gusto por el aprender sobre el mundo a nuestro alrededor para lograr una cultura general, buscando mejorar nuestra comprensión mediante la curiosidad, integra el aprender a aprender, favorece al pensamiento, memoria y atención (Delors, 1996).

Aprender a hacer: consiste en poder llevar lo teórico a la práctica, aunque no refiere a la mera transmisión de conocimientos específicos para la realización de una actividad en concreto; las actividades materiales son sustituidas cada vez más por máquinas, es por ello que las tareas actuales son intelectuales, o con relación a la supervisión y al mantenimiento de las máquinas. El trabajo en equipo, la asunción de riesgos y tener iniciativa es positivo para la contratación, el trabajo se desmaterializa, las relaciones interpersonales son clave en esta nueva dinámica productiva (Delors, 1996).

Aprender a ser: refiere a la necesidad de formar entes autónomos, libres, creativos, imaginativos y críticos, se trata del llegar a ser, de cada estudiante, para lo cual se requiere que la educación sea integral, abarcando ámbitos como la mente y cuerpo, aspectos cognitivos, estéticos, morales y espirituales (Delors, 1996).

Aprender a vivir juntos: plantea una educación que permita evitar conflictos y buscar su solución de forma pacífica, buscando el entendimiento

de otras culturas, reducir el predominio de una despiadada competencia entendida desde un éxito individual propiciada por las dinámicas económicas y mediáticas, para contrarrestarlo se propone un descubrimiento del otro, entender la diversidad y la interdependencia entre la humanidad; pero para descubrir al otro, es necesario descubrirse uno mismo, entender el propio entorno desde la perspectiva de los estudiantes; por último se debe tender hacia objetivos comunes, buscando encontrar elementos comunes disminuyendo un hábito individualista (Delors, 1996).

Con relación a lo anterior, Valentín (2021) considera que competencia refiere a "... la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores." (párrafo 10) Siendo de esta forma un concepto multidimensional, que puede considerarse dentro de los cuatro pilares anteriores: Conocer (conocimiento, conceptos, información), Hacer (destrezas, métodos de actuación, habilidades), Ser (valores, principios, moralidad, actitudes, espiritualidad) y Vivir juntos (Interdependencia, objetivos comunes, habilidades interpersonales, trabajo en equipo).

A su vez, Perrenoud (2004) como parte de las diez nuevas competencias a enseñar en la número cinco, integra *trabajar en equipo*, en el marco de la formación de profesores, pues considera que la necesidad de varios profesionistas en el entorno educativo es creciente, nuevas formas de cooperación son requeridas para abordar diversos problemas escolares, el beneficio producto del intercambio y cooperación entre profesores puede permitir reducir las dificultades en los estudiantes. El trabajo en equipo tiene distintos niveles de interdependencia dentro de la repartición de recursos, ideas, prácticas, e incluso alumnos, un pseudoequipo no es eficiente, pues no considera de forma adecuada la repartición de esta interdependencia. Distingue que el trabajo en equipo no es un principio para el trabajo ideal, más bien se requiere entender cuando es eficaz para resolver cierto problema en cuestión, se trata de favorecer una cultura de cooperación, así como saber autoevaluar el propio desempeño.

2.1.5.1. Genéricas-transversales.

Díaz-Barriga (2006) considera que dado que el enfoque en competencias tiene poco tiempo de aplicación a nivel mundial en el campo educativo, aún no existe una clasificación clara y universalmente válida, es por ello que puede derivar en múltiples clasificaciones según diversos criterios y autores, pero este mismo autor propone a partir de su revisión, las competencias genéricas (para la vida, y las académicas) además de las competencias entendidas desde el currículo siendo de interés las transversales. Según este mismo autor, una competencia no se logra tal y como si fuera un checklist, es decir, como algo terminado o concluido, pues se trata de un desarrollo a través de toda la vida, una mejora constante y continua.

Genéricas para la vida: refieren a la formación de un buen ciudadano, con tolerancia, responsabilidad, honradez, iniciativa, confianza, etc. que puedan ser aplicadas en un entorno social.

Genéricas académicas; refieren a las que permiten el acceso a la cultura, en relación con la lectoescritura, matemáticas, tecnología, ciencia y lenguas extranjeras (Díaz-Barriga, 2006).

Para Tobón como se menciona en Castellanos *et al.* (2013) las competencias comunes dentro de una rama profesional tienen gran relevancia en las disciplinas académicas que integra, así como en actividades fuera del currículo en diferentes contextos como lo pueden ser el laboral, académico, personal y social, ejemplo de ellas son la capacidad de síntesis y análisis.

Competencia transversal: según EURIDYCE (2002, p.26) como se cita en Díaz-Barriga (2006) “el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos”. Es por ello que aspectos como el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas, o la misma comunicación se encuentran dentro de esta clasificación.

El Proyecto Tuning (2007) es un antecedente clave para la clasificación y consolidación de las competencias genéricas y específicas en el ámbito universitario,

en primera instancia en la Unión Europea, con la Declaración de Bolonia en 1999, inclusive como antecedente en 1998 se celebró la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Para la creación de un espacio común para la educación superior, 175 universidades europeas participaron desde el 2001, esta experiencia pionera en su campo derivó en la identificación y consenso de 30 competencias, que posteriormente en el 2004 se llevó cabo, pero en el contexto de América Latina, siendo que el proyecto Tuning América Latina determinó un listado de 27 competencias genéricas (entre las cuales se encuentra “Capacidad de trabajo en equipo”) estas competencias fueron agrupadas en cuatro factores según su propia naturaleza:

- Factor 1: Proceso de aprendizaje:
 - Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
 - Capacidad de aprender y actualizarse.
 - Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
 - Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
 - Capacidad crítica y autocrítica.
 - Capacidad de investigación.
 - Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
 - Capacidad de comunicación oral y escrita.
 - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Factor 2: Valores Sociales:
 - Compromiso con su medio socio-cultural.
 - Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
 - Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
 - Compromiso con la preservación del medio ambiente.
 - Compromiso ético.
- Factor 3: Contexto tecnológico e internacional:
 - Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
 - Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
 - Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.
- Factor 4: Habilidades interpersonales:
 - Capacidad para tomar decisiones.
 - Habilidades interpersonales.

- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- *Capacidad de trabajo en equipo.*
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones (p.67).

El proyecto Tuning América Latina contó con la participación de 19 países de la región; entre ellos México; la participación de 200 académicos, inicialmente se inició con 62 universidades, en cuatro grupos divididos en (Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas) posteriormente se incorporaron otras 120 universidades, así como demás grupos de diversas áreas temáticas, dando como resultado una cobertura de 190 universidades. Integró diferentes etapas en las que la colaboración de docentes, empleadores, estudiantes y graduados fue de gran utilidad; integró cuatro líneas de trabajo, siendo de principal interés la primera línea referente a las competencias genéricas y específicas de diversas áreas temáticas, entre ellas Educación, para la identificación de sus competencias específicas (Proyecto Tuning, 2007).

El sistema que el Proyecto Tuning (2007) plantea, es uno basado en competencias y centrado en el estudiante, una competencia no solo implica transmisión del conocimiento o modos de producción, en realidad implica al propio sistema educativo, sus prácticas, la evaluación, misión, labores, es la relación de la educación con la propia sociedad con la finalidad de romper la barrera entre lo académico y la vida misma. Por ello se entiende a la competencia genérica, también conocida como transversal, a aquella que es transferible en diferentes actividades y funciones, inclusive en diferentes profesiones o áreas. Mientras que las específicas se refieren a aquellas que se requieren para ejercer ciertas actividades en una profesión en concreto.

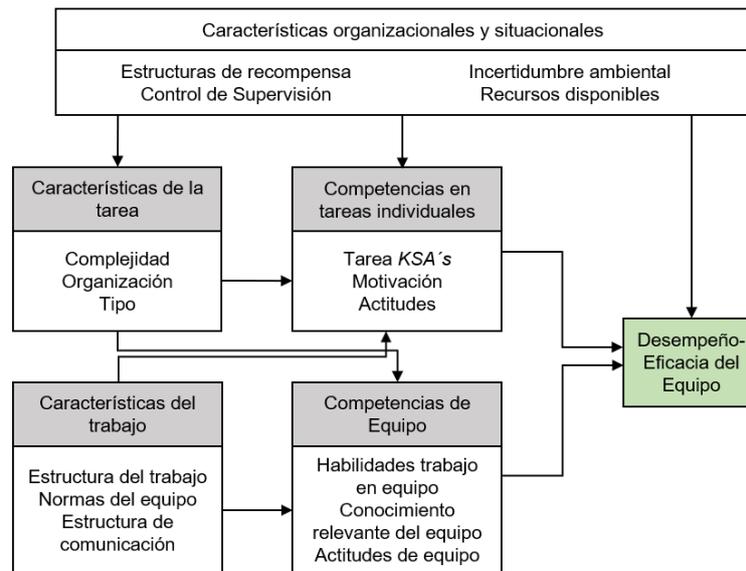
2.1.6. Competencia de trabajo en equipo

El término competencia de trabajo en equipo es relativamente reciente, pues debemos considerar que el mismo enfoque en competencias es relativamente nuevo en palabras de Díaz-Barriga (2006). El término equipo ha sido más ampliamente estudiado en el ámbito laboral, ahora bien, al ser el trabajo en equipo multidimensional, es una competencia genérica transversal, pues se puede aplicar en

múltiples actividades como son el ámbito académico, laboral y social, diversos autores han señalado diferentes clasificaciones de los elementos que conforman a la competencia de trabajo en equipo, siendo una definición la siguiente (Torrelles *et al.* 2011).

“La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz.” (Cannon-Bowers *et al.* 1995, pp. 336-337 como se cita en Torrelles *et al.* 2011).

A continuación, se muestran algunas categorías del nivel de trabajo en equipo establecidas: Grupo de trabajo, Pseudo-equipo, Equipo potencial, Equipo real, Equipo de alto rendimiento-desempeño (Katzenbach y Smith, 1993); Grupo de pseudo aprendizaje, Grupo de aprendizaje tradicional, Grupo de aprendizaje cooperativo, Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento-desempeño (Johnson *et al.* 1999); Indicadores cualitativos (1, 2, 3, y 4) de nivel de adquisición de los elementos de la competencia (Torrelles, 2011); Por debajo del nivel 1, Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3 y Nivel 4 basados en puntaje cuantitativo (OCDE, 2015).

Figura 4*Características de la tarea y el trabajo en equipo*

Elaboración y traducción propia al español, de Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas y Volpe, 1995, adaptado de Tannenbaum, Beard y Salas, 1992

Modelo de eficacia del equipo

La figura 4 representa la complejidad de lo que implica un equipo, así como los constructos y variables que tienen impacto en el desempeño del equipo como tal, según el propio ambiente de trabajo, de esta forma un solo equipo puede realizar diferentes actividades y funciones, es por ello que no se puede pensar en la formación de un equipo sin considerar el contexto en el que se desarrollará; la figura muestra que las características tanto de la tarea como del trabajo, en relación con las competencias individuales y de equipo propiamente afectarán el desempeño del mismo (Cannon-Bowers *et al.* 1995).

Knowledge, Skills and Attitudes (KSA's) Conocimiento, Habilidades y Actitudes (CHA's) (Cannon-Bowers *et al.* 1995).

Conocimiento: refiere a que un equipo efectivo posee modelos mentales compartidos, pues esto permite a sus miembros anticipar la información que necesitarán otros miembros del equipo, sobre las expectativas de desempeño, lo que permite hacer predicciones sobre el comportamiento de los otros dentro del propio equipo. Implica conocer al propio equipo y a los demás miembros según sus funciones y roles, logrando un *conocimiento interposicional* que refiere a lo anterior, si, en lugar

de conocimiento, existe incertidumbre, suele ser asociado a equipos ineficaces, pues no existe confianza suficiente entre los propios miembros para delegar algunas actividades a otro miembro. Un entendimiento de las habilidades del trabajo en equipo, así como un conocimiento del propio equipo en un contexto dado, son esenciales. Se divide en varios tipos de conocimiento que pueden dirigirse desde lo específico y concreto hasta lo general y abstracto (Cannon-Bowers *et al.* 1995).

Declarativo: incluye el conocimiento de elementos básicos sobre un equipo como los roles, las relaciones entre miembros, etc. (¿Qué?).

Procedimental: refiere al cómo las tareas se ven completadas, con relación a las funciones y mecanismos que permiten cierto desempeño. (¿Cómo?).

Explicativo: conocimiento sobre porque el equipo requiere de ciertos integrantes, sobre la tarea a cumplir y la función o importancia que tiene. (¿Por qué?).

Habilidades: pueden agruparse en un set de habilidades integrado por las siguientes dimensiones: adaptabilidad, conciencia situacional compartida, monitoreo y retroalimentación del desempeño, liderazgo/ gestión del equipo, interpersonales, de coordinación, comunicativas, y de toma de decisiones. El cual es un intento de dar algún tipo de orden a los diferentes sets de habilidades propuestos por distintos autores con diversos nombres para cada una de ellas (Cannon-Bowers *et al.* 1995).

Adaptabilidad: capacidad de ajustar los recursos del equipo para adoptar estrategias compensatorias de acuerdo al entorno-contexto en el que se desarrolla una tarea con base en la información conocida.

Conciencia situacional compartida: entendimiento común entre los miembros del equipo producto de modelos mentales compartidos, el cual permite tener la habilidad para aplicar estrategias adecuadas.

Monitoreo y Retroalimentación del desempeño: capacidad de autoevaluar de manera constructiva entre los miembros el propio desempeño, así como buscar recibir retroalimentación en las múltiples etapas de las tareas, para poder lograr un mejor desempeño a partir de los consejos y comunicación abierta del equipo.

Liderazgo/ Gestión del equipo: capacidad de asignación de tareas, evaluación del equipo, motivar al equipo, coordinar y dirigir las actividades entre los miembros a partir de la planificación y organización en el contexto de un entorno positivo.

Interpersonales: capacidad de relacionar, y establecer vínculos positivos con el resto de los miembros del equipo, buscando tener una interacción adecuada y asertiva para poder facilitar la resolución de problemas, el empleo de comportamientos colaborativos-cooperativos y motivadores a favor del equipo y sus miembros.

De coordinación: gestión y organización de actividades y recursos, incluyendo a los propios miembros y sus actividades, de tal forma que exista sincronización e integración entre las mismas, dentro de ciertos límites temporales establecidos previamente.

Comunicativas: proceso de intercambio de información de manera efectiva, precisa y clara entre los miembros, de tal forma que evite malentendidos, permita aclarar dudas y disponer de la información adecuada en el momento que sea requerida.

De toma de decisiones: capacidad de proponer y evaluar alternativas, así como prever sus consecuencias para el equipo, se trata de optimizar la respuesta según la información y recursos disponibles, además de ser capaces de integrar y recopilar información que es de conocimiento del resto del equipo (pp. 344-346).

Actitudes: estas pueden variar en función del contexto y de la tarea a realizar, así como del propio equipo, algunas de ellas son por ejemplo cohesión de grupo, confianza mutua, creer que el trabajo en equipo tiene ventajas y razones por las cuales es importante pensar en el colectivo en lugar de centrarse únicamente de modo individual (Cannon-Bowers *et al.* 1995).

Por otro lado, Torrelles *et al.* (2011) propone a partir de una revisión sistemática de lo que se ha estudiado y avanzado dentro de la definición de la competencia de trabajo en equipo, las siguientes dimensiones:

1. *Planificación del equipo:* refiere al establecimiento de objetivos, roles, misión, etc. integra la toma de decisiones, y delegación u organización del trabajo.

2. *Coordinación-cooperación*: es la sincronización entre los miembros en relación con las tareas, integra a las relaciones interpersonales, lo que permite la colaboración-cooperación.
3. *Comunicación*: es la interacción necesaria, el intercambio de información, que integra la capacidad de las habilidades de escucha, inclusive la comunicación no verbal a favor del equipo y de la consecución de las metas.
4. *Procedimiento de seguimiento y feedback*: es la evaluación y autoevaluación del equipo, buscando lograr una estimación del propio rendimiento para la adaptación y retroalimentación eficaz tanto de la acción y demás elementos propios del equipo, esto requiere de flexibilidad.
5. *Resolución de conflictos*: habilidades interpersonales en la interacción.
6. *Resolución de problemas colaborativos*: habilidades interpersonales pero aplicadas a todo el equipo y su propio ajuste.
7. *Ajustamiento del equipo*: es el apoyo, orientación e innovación del propio equipo.

La competencia de trabajo en equipo, como ya se mencionó anteriormente, incluye muchos aspectos que, debido a su carácter multidimensional, pueden ser clasificados de muy diversas maneras según las variables consideradas, no obstante, ¿Es el trabajo en equipo una competencia por sí misma? O en cambio ¿Es una serie de competencias las que permiten un buen trabajo en equipo?, esta es una cuestión que amerita su propio trabajo, sin embargo, dentro de esta investigación se entenderá al trabajo en equipo como una competencia por sí misma, y no como una serie de competencias aplicadas al trabajo en equipo.

Pues, aunque ciertas habilidades, conocimientos y actitudes no son exclusivos del trabajo en equipo, y pueden ser aplicados a otras situaciones, es dentro de un grupo que se incluyen variables que modifican los mismos. Considerar un enfoque en el que otras competencias se aplican al trabajo en equipo, desvaloriza la importancia a nivel individual del trabajo en equipo, pues permite suponer que sin ningún tipo de formación específica para el trabajo en equipo, los estudiantes serán capaces de trabajar en equipo de forma eficaz tal y como se ha venido haciendo, si bien esa cuestión es una suposición. El origen de esta investigación es determinar en qué grado esta suposición es verdadera o falsa, por ello al tratar el trabajo en equipo como

una competencia en sí misma valora su importancia y necesidad de formación, dadas sus ventajas.

2.1.7. Evaluación

Será entendida como una *evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*, este trabajo buscará extrapolar y retomar esta concepción, para evaluar la *competencia de trabajo en equipo*, considerando que la finalidad más importante y trascendental de la evaluación es permitir la mejora de lo evaluado. Las prácticas evaluativas siguen siendo en su mayor parte estrechas, tradicionales y rutinarias, es común en la educación superior, observar una evaluación basada en pruebas y exámenes realizadas periódicamente por requisito institucional, este tipo de evaluación fomenta un aprendizaje memorístico que, al ser pasivo, genera un aprendizaje superficial, poco profundo y que puede ser olvidado fácilmente, aparenta en los estudiantes comprensión, sin existir en realidad tal comprensión. Un aprendizaje profundo permite una verdadera comprensión al requerir un estudiante activo, que interactúa con el contenido, así como que construya sus propios esquemas mentales, generando verdaderos aprendizajes significativos, este tipo de aprendizaje es más demandante y en términos generales no se puede aplicar de forma continua a todos los contenidos, aunque el uso estratégico de ambos es más prudente (Moreno, 2016).

La valoración del aprendizaje es compleja, pues el mismo es un proceso multidimensional, además de ello la propia evaluación tiene algunas limitantes, a pesar de ello existen diferentes formas de lograr una aproximación más certera. La cultura de la evaluación se ha normalizado en el día a día escolar, debido a los propios beneficios que suelen estar asociados a los resultados de dichas evaluaciones, pero esta debe estar orientada a la mejora integral de los sujetos evaluados, más que realizarlo de forma acrítica, es necesario considerar el ¿Por qué? y ¿Para qué? de la evaluación (Moreno, 2016).

La *evaluación del* aprendizaje es la que constata un nivel de aprendizaje o rendimiento, en otras palabras, la evaluación convencional y tradicional, mientras que la *evaluación para* el aprendizaje según Black *et al.* (2004), como se cita en Moreno, (2016) es:

... cualquiera que tenga como primera prioridad en su diseño –y en su práctica– servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de usar la evaluación para aprender y no sólo para verificar lo aprendido. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. (p.65)

La evaluación puede clasificarse, según Castillo y Cabrerizo (2010) por el *momento de aplicación*, *inicial* es aquella que se realiza previo al proceso de aprendizaje, permite la adaptación de las estrategias didácticas y de la práctica a un grupo en particular, considerando de igual forma las particularidades de los individuos que conforman al grupo, la *procesual* que refiere a la que se lleva durante todo el proceso de formación y que permite regular y ajustar los procesos, está relacionada con la evaluación formativa y continua, por último, la *final* integra la valoración de un periodo de formación que se constata mediante la consecución de ciertos objetivos y competencias desarrollados, está asociada a la evaluación sumativa.

Según sus *agentes*, la *autoevaluación* es aquella realizada por los propios estudiantes o sujetos de evaluación, requiere de un proceso de reflexión para favorecer el aprendizaje. La *heteroevaluación* es aquella realizada por los evaluadores, no integra evaluadores externos y suele ser realizada por los docentes. Finalmente, la *coevaluación* se refiere a la evaluación mutua entre evaluadores y evaluados. Según *procedencia* de los agentes evaluadores, puede ser *interna* refiere a la realizada por los propios integrantes del centro o programa educativo para conocer el aspecto de interés desde la propia estructura interna, mientras que la *externa* refiere a aquella realizada por integrantes no pertenecientes al centro o programa educativo (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Según *finalidad* en evaluación *sumativa* y *formativa*, la primera refiere a la determinación de cierto nivel de rendimiento, se ubica en un momento final y permite organizar a los estudiantes según sus resultados, evalúa aspectos generales de largo alcance, y suele realizarse mediante pruebas estandarizadas o productos finales, su principal interés suele ser una especie de rendición de cuentas a nivel institucional

por ello es sancionadora; la segunda tiene como propósito mejorar el aprendizaje o rendimiento de los estudiantes, es continua y puede realizarse de diferentes formas a diferencia de las pruebas estandarizadas, es de suma importancia para los profesores, pues tienen mayor utilidad para considerar el avance logrado en áreas más específicas según ciertos objetivos o competencias, tiene un impacto positivo en el aprendizaje cuando se integra una retroalimentación a la misma (Moreno, 2016; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Para la evaluación de competencias, Moreno, (2016) propone como métodos e instrumentos los siguientes: *Dossier de notas y apuntes* (estos deben considerar la organización de la información, su ampliación y reflexión), *Resolución de problemas* (problemática pertinente según el contexto), *Escribir para aprender*, *Simulaciones*, *Proyectos* (de resolución compleja), *Aprendizaje cooperativo*, *Casos*, e *Incidentes críticos*. Dentro de los cuales pueden integrarse criterios dentro de rúbricas (pp.250-270).

2.1.8. Instrumentos de evaluación existentes

Han sido desarrollados instrumentos específicos para la evaluación de la competencia de trabajo en equipo, o de elementos relacionados con la misma:

Rubrica de Trabajo en Equipo (RUTE) creada por Torrelles (2011) es un instrumento altamente validado que fue diseñado para evaluar la disposición personal de la competencia de trabajo en equipo en un entorno formativo superior de grado y máster en ciencias sociales, así como en el ámbito laboral. Integra cuatro Dimensiones (1 Identidad, 2 Comunicación, 3 Ejecución y 4 Regulación), diversos Componentes y Elementos por cada dimensión, así como 4 Indicadores por cada elemento en donde el 1 equivale a un desarrollo menor y 4 al máximo desarrollo. Se estructura de la siguiente forma:

1. IDENTIDAD
 - 1.1. Objetivos
 - 1.1.1. Identificación de los objetivos
 - 1.1.2. Conocimiento de los objetivos
 - 1.1.3. Actuación según los objetivos
 - 1.2. Pertinencia

- 1.2.1. Integración en el equipo
- 1.3. Rol
 - 1.3.1. Adopción
 - 1.3.2. Ejercicio
- 1.4. Adaptabilidad
 - 1.4.1. Propuestas para la adaptación
 - 1.4.2. Adaptación a la actividad
- 1.5. Clima de trabajo
 - 1.5.1. Relaciones interpersonales
 - 1.5.2. Condiciones de trabajo
- 1.6. Compromiso
 - 1.6.1. Implicación en el equipo
- 2. COMUNICACIÓN
 - 2.1. Información
 - 2.1.1. Búsqueda externa de información
 - 2.1.2. Búsqueda interna de información
 - 2.1.3. Transmisión de información
 - 2.2. Interacción personal
 - 2.2.1. Actitud personal
- 3. EJECUCIÓN
 - 3.1. Planificación
 - 3.1.1. Identificación de tareas
 - 3.1.2. Secuencia de tareas
 - 3.1.3. Distribución de tareas
 - 3.1.4. Previsión de recursos necesarios
 - 3.2. Toma de decisión
 - 3.2.1. Análisis de la información para la toma de decisiones
 - 3.2.2. Participación
 - 3.2.3. Consenso
 - 3.3. Realización de las tareas
 - 3.3.1. Cumplimiento de las tareas asignadas
 - 3.3.2. Intercambio de información sobre las dificultades surgidas
 - 3.3.3. Participación en la resolución de contingencias
 - 3.4. Seguimiento

- 3.4.1. Coordinación con el equipo
- 3.4.2. Autoseguimiento de tareas
- 4. REGULACIÓN
 - 4.1. Resolución de conflictos
 - 4.1.1. Detección de conflictos
 - 4.1.2. Propuestas alternativas
 - 4.1.3. Resolución del conflicto
 - 4.2. Negociación
 - 4.2.1. Utilización de estrategias
 - 4.2.2. Logro de acuerdos
 - 4.3. Mejora
 - 4.3.1. Propuestas de mejora
 - 4.3.2. Implementación de los procesos de mejora

El cuestionario IBA, para el Análisis del Comportamiento Individual (Individual Behavior Analysis, IBA) propuesto por Harris (1995, 2001) como se menciona en Bonavia *et al.* (2015) evalúa las habilidades individuales necesarias para un buen desempeño dentro de un trabajo en grupo o equipo, aplica el método de evaluación 360°, está conformado por 36 ítems con una escala Likert de cinco elementos (1=siempre, 2=Con frecuencia, 3=En ocasiones, 4=Rara vez y 5=Nunca).

KSA (Knowledge, Skill and Ability) Teamwork Test, en español Conocimientos-Habilidades-Destrezas, planteado por Stevens y Champions (1994) el test en cuestión no es de libre acceso, sin embargo, se estructura de la siguiente forma:

- INTERPERSONAL - INTERPERSONALES (KSAs)
 - Conflict Resolution - Resolución de Conflictos (Elementos 1,2,3)
 - Collaborative Problem Solving - Resolución Colaborativa de Problemas (Elementos 4 y 5)
 - Communication - Comunicación (Elementos 6,7,8,9,10)
- SELF-MANAGEMENT- AUTOGESTIÓN (KSAs)
 - Goal Setting and Performance Management - Establecimiento de Metas y Gestión del Desempeño (Elementos 11 y 12)
 - Planning and Task Coordination - Planificación y Coordinación de Tareas (Elementos 13 y 14)

“*Team Effectiveness Questionnaire*” en español *Cuestionario de eficacia del equipo*, este cuestionario en idioma inglés desarrollado por la University of Colorado (2022) a su vez adaptado de “*Team Effectiveness Diagnostic*” creado por London Leadership Academy, National Health Service, examina la eficacia del equipo en 56 ítems incluidos dentro de 8 dimensiones: *Purpose and goals, Roles, Team processes, Team relationships, Intergroup relations, Problem solving, Passion and commitment, Skills and learning* en español *Propósito y metas, Roles, Procesos de equipo, Relaciones de equipo, Relaciones intergrupales, Resolución de problemas, Pasión y compromiso, Habilidades y aprendizaje*, utiliza una escala tipo Likert de 5 niveles (5= totalmente de acuerdo, 4=De acuerdo, 3=Neutral, 2=En desacuerdo y 1=Totalmente en desacuerdo).

Teamwork Skills Questionnaire (TSQ) en español, *Cuestionario de habilidades de trabajo en equipo* creado por O’Neill *et al.*, (1999) como se menciona en De Prada, Mareque y Pino-Juste (2022) evalúa el nivel de habilidad individual necesario para participar de forma efectiva en el trabajo en equipo, así como de los demás componentes que influyen en esta competencia, en los que se integra seis habilidades blandas clave (*coordinación, toma de decisiones, liderazgo, desarrollo interpersonal, adaptabilidad y comunicación*) a través de 36 ítems cada uno con una escala tipo Likert (1=Casi nunca, 2=A veces, 3=A menudo y 4=Casi siempre). Este cuestionario se puede encontrar en Brungardt (2009) de la página 140-142.

Como se mostró anteriormente, se da cuenta que han sido desarrollados diversos y suficientes instrumentos respecto a la evaluación de la capacidad de trabajo en equipo, no obstante se observa que no existen criterios específicos universales a ser evaluados entre todos ellos, pues las categorías y conceptos establecidos suelen variar, siendo en realidad algunos completamente equiparables, pero denominados con distinto nombre o con características o elementos extras, pues dividir el trabajo en equipo dentro de sus variables más fundamentales es una tarea compleja siendo el propio lenguaje otra barrera para lograrlo, a día de hoy no existe un consenso, es por ello que de acuerdo a los intereses de cada investigación estos suelen variar.

Capítulo III. Metodología

De acuerdo con el trabajo de Hamui-Sutton (2013), la característica principal de utilizar los métodos mixtos es poder combinar lo cuantitativo y lo cualitativo en un mismo estudio, esto permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, a diferencia de recurrir sólo al método cuantitativo o cualitativo por separado; en cuanto al desarrollo de la actividad de trabajo en grupo, se ha considerado que la metodología mixta permite subsanar limitaciones de ambos métodos así como abordar mejor el concepto multidimensional y multifactorial de la competencia de trabajo en equipo, que se utilizó como la variable más importante, al mismo tiempo se dibuja un panorama más amplio que fortalece la validez de la interpretación de los resultados.

De la misma forma, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consideran que esta metodología implica también la integración y discusión conjunta de lo cuantitativo y lo cualitativo, para obtener metainferencias, debido a la complejidad de la problemática planteada, es entendido desde una realidad intersubjetiva que integra tanto la parte subjetiva (Prácticas, preferencias y opiniones) como objetiva (Estadística), lo que permite una mejor comprensión, facilitando una comprensión holística del fenómeno.

La metodología de la investigación se desarrolló de forma secuencial, es decir, se recurrió a dos momentos importantes al utilizar los métodos cuantitativos y cualitativos.

3.1. Primera fase: Cuantitativa

Para la recolección de datos cuantitativos, se utilizó un instrumento diseñado con base en la rúbrica de Torrelles (2011) la cual tuvo cambios sustanciales en los elementos de trabajo en equipo, ya que el instrumento de dicha autora tuvo un mayor énfasis en el ámbito productivo, no tanto el académico; más para efectos de su aplicación a estudiantes de educación superior de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, se hicieron adaptaciones al contexto académico principalmente en la forma de expresar los indicadores por cada nivel respetando la estructura, lo que derivó de una adecuación más puntual para aplicarlo a los

estudiantes de la licenciatura, resultando en la Rúbrica CTE cuyas siglas significan Competencia de Trabajo en Equipo (véase el Apéndice A). Se diseñó un cuestionario denominado Cuestionario CTE (véase el Apéndice B), con el objetivo de conocer las Prácticas y preferencias durante el trabajo en equipo a manera de complemento para conocer dicha competencia. En esta fase se utilizó el paquete estadístico SPSS 22 así como Excel, para el almacenamiento y tratamiento de los datos en bases de datos.

Se aplicaron ambos instrumentos en formato impreso para cada estudiante “Rúbrica CTE” y “Cuestionario CTE” de forma presencial, para lo cual se les dieron instrucciones de llenado, en el periodo del 24 al 28 de octubre del 2022, momento previo de dos semanas al inicio de evaluación del 3° parcial, para evitar interrupciones, así como para evaluar con base a la experiencia de trabajo en equipo de dicho semestre. Al finalizar se solicitó el apoyo de 5 voluntarios, se tomaron sus nombres y datos de contacto.

Posteriormente, se solicitó a cada docente la lista de estudiantes con su nombre completo, así como conocer si es que estos se integraban en equipos base, posteriormente con otros datos como la edad y el sexo provenientes de los instrumentos se conformó en Excel la “Lista de estudiantes 1.ºII-4.ºI-6.ºI LCE UAEH” a cada estudiante se le designó un número natural para contabilizar los estudiantes por cada semestre.

Una vez establecidos los datos cuantitativos en SPSS, para dar más confiabilidad a la captura de datos en las bases de datos, se volvió a verificar la certeza de dichos datos a través de una nueva revisión y contrastación con los datos capturados, así mismo se procedió a generar gráficos de barras que mostraran las frecuencias en porcentaje del nivel obtenido por semestre y presentar los resultados de forma comparada, esto se realizó por cada uno de los 32 elementos que conforman el Instrumento CTE así como de los 36 elementos cuantitativos del Cuestionario CTE.

De la misma forma, con ayuda de Excel y cálculos simples se obtuvieron las frecuencias generales de todos los semestres, permitiendo obtener un nivel de competencia de trabajo en equipo a nivel individual por cada estudiante, el cual consistía en un número con decimales, el cual para fines de representación se

promediaron al nivel más cercano de competencia. Estos datos se introdujeron en el programa estadístico SPSS (versión 22), para generar gráficos similares a los anteriores, pero a nivel general de la muestra tomada.

A partir de los resultados del Cuestionario CTE se elaboró una síntesis para rescatar las principales tendencias de frecuencia de cada elemento según semestre, lo que representó las: "*Prácticas y preferencias durante el trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes*", además de aprovechar este espacio para introducir la discusión respecto a los hallazgos de otros estudios similares.

3.2. Segunda fase: Cualitativa

En esta fase se estableció contacto de los voluntarios mediante la aplicación de teléfono *WhatsApp*, en donde se establecieron las pautas para la comunicación asincrónica y sincrónica con los participantes del estudio: se realizó una breve presentación y agradecimiento por la participación, se acordó un horario y fecha para realizar la entrevista, así como la modalidad dando la opción de realizarlo de forma presencial o en línea mediante *Skype*, de las cuales 14 fueron presenciales y solo 1 mediante *Skype*, se realizaron durante el periodo del 24 de octubre al 4 de noviembre de 2022.

Durante cada entrevista se dieron instrucciones, así como del contenido general a abordar en la entrevista mediante una ilustración impresa, de los 15 mismos componentes presentes en la Rúbrica CTE para permitir su posterior triangulación.

Respecto a la transcripción de los datos cualitativos se realizó un análisis que consistió en identificar y señalar con subrayado de diversos colores diferentes aspectos a considerar como: No relevante para el análisis; Preguntas Extras; Aspectos positivos-negativo-neutros relevantes competencia de trabajo en equipo; Prácticas habituales; Preferencias, creencias u opinión; Información relevante de otra área. Una vez concluido, se reunió en un solo archivo todas las mismas categorías de forma sintética, sólo se rescató lo subrayado, rescatando la marca de tiempo y el estudiante para su fácil ubicación dentro de la entrevista, este archivo se nombró "Primer análisis cualitativo".

Posteriormente, se realizó un “Segundo análisis cualitativo” en el que se rescataron aspectos esenciales y palabras o frases clave del “Primer análisis cualitativo” por cada categoría de la competencia de trabajo en equipo, así como de los subtemas agregados a partir de las preguntas extra, en este archivo se eliminó todo tipo de subrayado de colores previo, pues de nueva cuenta con ayuda del subrayado de distintos colores se encontraron similitudes y diferencias entre las opiniones de los estudiantes por semestre, buscando Identificar las prácticas más comunes y cuantificar cuantos las compartieron, así como las menos comunes. Una vez identificados los patrones y frecuencias de todos los elementos, en la parte inferior de los mismos se contabilizó las respuestas de los estudiantes por cada pregunta a manera de prosa, de esta forma “# estudiantes de #total de estudiantes señalaron que...”.

Finalmente, se ordenaron los resultados por dimensiones y componentes, dando como resultado una Síntesis de los datos cualitativos, en la cual se incorporaron por cada dimensión de la CTE las similitudes y diferencias por semestre representado en tablas, y en cada una de ellas se agregó una conclusión, esto último se ubicó dentro de la tesis como parte de los resultados cualitativos.

Una vez analizados los datos ya tratados, se procedió a la triangulación de las categorías de análisis de los resultados cualitativos y cualitativos.

3.2.1. Triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos

La modalidad del método empleado para el análisis de los datos, ha sido la Triangulación, que le dio una mayor validez al análisis general a partir de la combinación de los resultados provenientes de instrumentos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de proporcionar una visión más completa y profunda de la competencia de trabajo en equipo, buscando evitar sesgos provenientes de la sobreestimación del nivel de competencia por parte de los estudiantes en la aplicación de la rúbrica mediante la autoevaluación como lo señala al respecto Gallego y Rodríguez (2017) al concluir en su estudio que los estudiantes universitarios no poseen una buena competencia para la evaluación de manera natural, debido a que

suelen auto sobrevalorar su nivel de competencia, en contraste con el nivel que sus pares y docentes consideran que estos tienen.

Esta investigación pretendió considerar algunas de las debilidades y áreas de oportunidad comentadas por estudios anteriores sobre la evaluación de la competencia de trabajo equipo, como lo son el uso de un solo método, ya sea el cuantitativo o el cualitativo por separado, así como del énfasis predominante en la percepción y no en la evidencia que demuestre dicha competencia (Mas *et al.* 2018; Asún *et al.* 2019; Crespí y García-Ramos, 2021). Por ello, de forma general se buscó, a través de la aplicación de un método mixto, indagar información sobre la percepción de los estudiantes, de la siguiente forma:

A partir de la Síntesis de ambos resultados, se elaboró un cuadro de doble entrada en donde se plasmaron los datos cualitativos y cuantitativos, debajo de ello se creó un espacio para la contrastación entre ambos, generando así la Triangulación que representa de mejor manera el: “*Nivel de competencia de trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes*”, este resultado de la contrastación se anexó al apartado de Discusión de esta tesis desglosado por dimensiones y componentes en la que se les asignó un nivel de competencia de los cuatro existentes, siendo contrastando dichos resultados con los hallazgos de otros estudios similares.

3.3. Alcance del estudio

El alcance del estudio fue descriptivo, y analítico, lo que permitió conocer el nivel del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, así como de las prácticas y preferencias predominantes, al recoger los datos que mostraran los diferentes niveles de competencia de trabajo en equipo, los cuales se describieron y analizaron al recoger los datos de los diferentes informantes clave, lo que demostró datos relevantes sobre diversos indicadores, procesos y conceptos, así como de las Prácticas y preferencias de trabajo en equipo.

3.4. Definición de variables

La Variable dependiente (VD) *Competencia de trabajo en equipo* como la Variable independiente (VI) *Prácticas y preferencias* son variables cualitativas que

divididas en indicadores son más fácilmente cuantificables, la primera es sumamente compleja, pues integra las posibilidades de la interacción humana, entendiéndose como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, teniendo así un impacto en múltiples áreas del ser humano. A continuación, se muestra a que refiere cada una:

(VD) *Competencia de trabajo en equipo*: es entendida en este trabajo como la competencia genérica y transversal que puede desarrollarse mediante procesos educativos, e integra el conjunto de conocimientos (declarativos, procedimentales, y explicativos), habilidades, destrezas, actitudes y valores, para trabajar de forma colaborativa-cooperativa en equipo de manera eficaz y autónoma con otras personas en múltiples contextos, ya sean educativos, sociales o laborales-profesionales, por ello es multidimensional.

Torrelles (2011) integra 4 dimensiones para la evaluación de esta competencia, mismas que serán consideradas para la operacionalización de esta variable dentro de esta investigación, en las cuales se integran diversas subcategorías, las cuales son llamadas componentes y fueron integradas en la Rúbrica CTE, estas integran elementos los cuales a su vez plantean cuatro indicadores de nivel por cada uno de ellos en una escala nominal del 1-4 donde el 1 representa el nivel más bajo y el 4 el nivel más alto, permitiendo estimar el nivel de competencia.

(VI) *Prácticas y preferencias de trabajo en equipo*: Es entendida como los factores externos dentro del ámbito académico que repercuten en el trabajo en equipo y por tanto en su ejecución, tales como las *preferencias* individuales que cada uno de los integrantes de un equipo posee. Adicionalmente, pero englobado junto a las preferencias como factores externos a la competencia de trabajo en equipo, se encuentran las *prácticas*, las cuales corresponden a todos los tipos de formas de trabajo existentes y practicados al momento de trabajar en equipo tanto por estudiantes como docentes, en síntesis, son todas las acciones realizadas que tienen una repercusión en el trabajo en equipo sin formar parte de la competencia de trabajo en equipo en todo momento.

3.5. Hipótesis o supuestos

H1: Los niveles (1, 2 y 3) de la competencia genérica *liderazgo colaborativo* corresponderá con el semestre esperado según lo indicado en el diseño curricular, mostrando una progresión del logro de la competencia.

H2: Los niveles (1, 2, 3 y 4) de la *competencia de trabajo en equipo (VD)* mostrarán un progresivo mejor nivel de la competencia en los estudiantes más avanzados de manera generalizada, respecto a los estudiantes iniciales conforme se progresa en los semestres.

3.6. Contexto

La investigación se desarrolló en la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se encuentra adscrita al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), ubicada en el municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

3.7. Población y criterios de selección

La población total del estudio fue la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, que estuvo conformada por 368 estudiantes divididos entre los 8 semestres que integran la licenciatura y los diferentes grupos en el periodo julio-diciembre 2022, siendo el 65.5% 241 mujeres y el 34.5% 127 hombres. De la población total de 368 se contó con 84 participantes, lo que representó el 22.8%.

Los criterios de selección de esta muestra fueron determinados con base en el desarrollo esperado de la competencia genérica *Liderazgo colaborativo*, la cual establece tres niveles a desarrollar según semestre, Nivel 1 (1.º, 2º y 3º semestre) Nivel 2 (4.º y 5º semestre) Nivel 3 (6.º, 7º y 8º semestre). (UAEH, 2014, p.60). Por lo que se tomó al 1.º semestre como representativo del Nivel 1, el 4º del Nivel 2 y el 6.º del Nivel 3, lo que permitió lograr los objetivos establecidos, no se seleccionó al 7º u 8º semestre debido a que durante ese transcurso se llevan materias optativas, mientras se realizan prácticas profesionales y servicio social, lo que divide a los estudiantes en diversas aulas según su optativa de preferencia, a pesar de pertenecer a un mismo grupo, lo que hubiese dificultado la aplicación de los instrumentos, así

como no poder representar una experiencia compartida del trabajo en equipo debido a su dispersión.

Se tomó la decisión de considerar una muestra de los siguientes tres semestres y materias según la disponibilidad docente, pues se contactó con un docente de 1.º, 4.º y 6.º semestre, se les preguntó si dentro de su materia estaban trabajando en equipo y en caso afirmativo, fueron invitados a ser parte de la investigación, siéndoles explicados los ejes esenciales del mismo, posteriormente se agregaron a una lista elaborada en Excel, donde se integraron datos como (semestre y grupo, nombre del profesor, materia impartida, y cantidad aproximada de estudiantes), se acordó una fecha y hora con cada docente para poder aplicar los instrumentos de manera presencial durante su clase en el periodo del 24-28 de octubre del 2022. De tal forma que las materias seleccionadas fueron las siguientes, 1.ºII Psicología de la Educación (29 estudiantes participantes de 31) 4.ºI Formación de Profesores e Instructores (34 estudiantes participantes de 37) 6.ºI Taller de Investigación Educativa (21 estudiantes participantes de 34), la falta de estudiantes totales por cada grupo se debió a su inasistencia el día de la aplicación de los instrumentos.

De los estudiantes que participaron, les fue asignado la denominación “Es+(#número)” de esta forma “Es1”, “Es2”... hasta el estudiante “Es84” para permitir su identificación sin vulnerar su anonimato en este estudio.

Basándose en las técnicas e instrumentos a emplear, se generó una muestra y otra submuestra de personas de la misma población, la Licenciatura estudiada, según:

- “*Rúbrica CTE*” y “*Cuestionarios CTE*” : 84 estudiantes participantes de 1.ºII, 4.ºI y 6.ºI.
 - Dentro de cada materia se preguntó si existían equipos de base conformados previamente, y de esta forma se enumeraron los equipos, siendo la excepción los estudiantes de 1.ºII quienes no habían conformado equipos base.

- *Entrevista semiestructurada*: conformado por 15 estudiantes de los 84 participantes, quienes accedieron a participar de forma voluntaria, siendo 5 por cada semestre 1.ºII, 4.ºI y 6.ºI.

3.8. Técnicas e instrumentos de investigación

Se emplearon tres técnicas con su respectivo instrumento para obtener resultados cuantitativos y cualitativos, como se observa a continuación:

1. *Autoevaluación mediante rúbrica (Cuantitativo)*: permitió evaluar la autopercepción del nivel de adquisición de la competencia de trabajo en equipo de forma global, mediante la Rúbrica CTE de elaboración propia con base en la rúbrica RUTE creada por Torrelles (2011).
2. *Entrevista semiestructurada (Cualitativo)*: permitió una aproximación flexible, detallada y personal de la percepción de los estudiantes al momento de trabajar en equipo, así como de la posibilidad de incluir elementos que se escapan a las dimensiones e indicadores incluidos en la rúbrica para la competencia de trabajo en equipo, mostrando de esta forma las inquietudes y problemas reales que afrontan los estudiantes.
3. *Encuesta (Cuantitativo)*: permitió evidenciar mediante la aplicación de cuestionario las prácticas y preferencias existentes al momento de trabajar en equipo en clase desde la perspectiva de los estudiantes, no pretendió evaluar, directamente, la competencia de los estudiantes, sino el contexto de prácticas que influye en la ejecución de la misma.

3.8.1. Instrumentos

1. *Rúbrica CTE (Rúbrica de Trabajo en Equipo)* de elaboración propia con base en la rúbrica RUTE (Rúbrica de Trabajo en Equipo) creada por Torrelles (2011). (Cuantitativo): Rúbrica de autoevaluación, dirigida a estudiantes, véase el Apéndice A.
2. *Guión entrevista semiestructurada CTE (Cualitativo)*: de elaboración propia, dirigido a los estudiantes con base a los elementos e indicadores presentes en la Rúbrica CTE, véase el Apéndice C.

3. *Cuestionario CTE (Cuestionario de Competencia de Trabajo en Equipo)* (*Cuantitativo*): de elaboración propia, dirigido a estudiantes, véase el Apéndice B.

3.8.2. Piloteo y validación de los instrumentos

Los tres instrumentos se pilotearon y validaron con la ayuda de estudiantes de la misma licenciatura de diversos semestres. La *Rúbrica CTE* se basó en el instrumento RUTE de Torrelles (2011) y se hizo una adaptación al contexto educativo de educación superior, de igual forma se pilotó con 6 estudiantes (véase el Apéndice E). Asimismo, el *Cuestionario CTE* se validó con 3 estudiantes (véase el Apéndice D), y la Entrevista CTE se pilotó con una estudiante cuyos comentarios permitieron reestructurar y mejorar el guion de entrevista, así como en el caso de los instrumentos cuantitativos permitieron la adecuación respecto a cuestiones de claridad, contenido y forma, resultando en las versiones finales y aplicadas.

Capítulo VI. Resultados cuantitativos

Ese apartado contiene los resultados provenientes de los siguientes instrumentos Rúbrica CTE y Cuestionario CTE ordenados según las 4 dimensiones y 15 componentes establecidos para la competencia de trabajo en equipo, en la que mediante diversos gráficos y tablas se comentan a detalle los resultados obtenidos por semestre, así como la tendencia general entre 1.º, 4.º y 6.º semestre.

La Figura 5 muestra la cantidad de estudiantes que participaron de manera general por sexo, tanto en la aplicación de la Rúbrica CTE como del Cuestionario CTE, fue predominante la presencia de mujeres debido a la propia naturaleza de la licenciatura en Ciencias de la Educación, se ubica en una proporción de casi 3 a 1.

Figura 5

Total de estudiantes participantes de la investigación según sexo

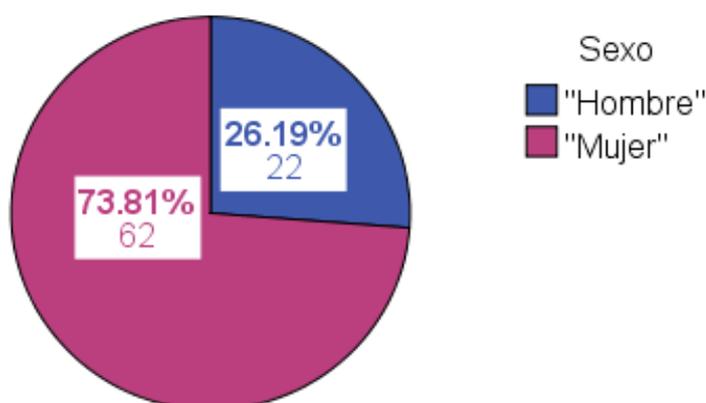


Gráfico de elaboración propia

A continuación, en la Figura 6 se muestra los participantes por semestre y grupo según sexo.

Figura 6

Total de estudiantes participantes por semestre y grupo según sexo

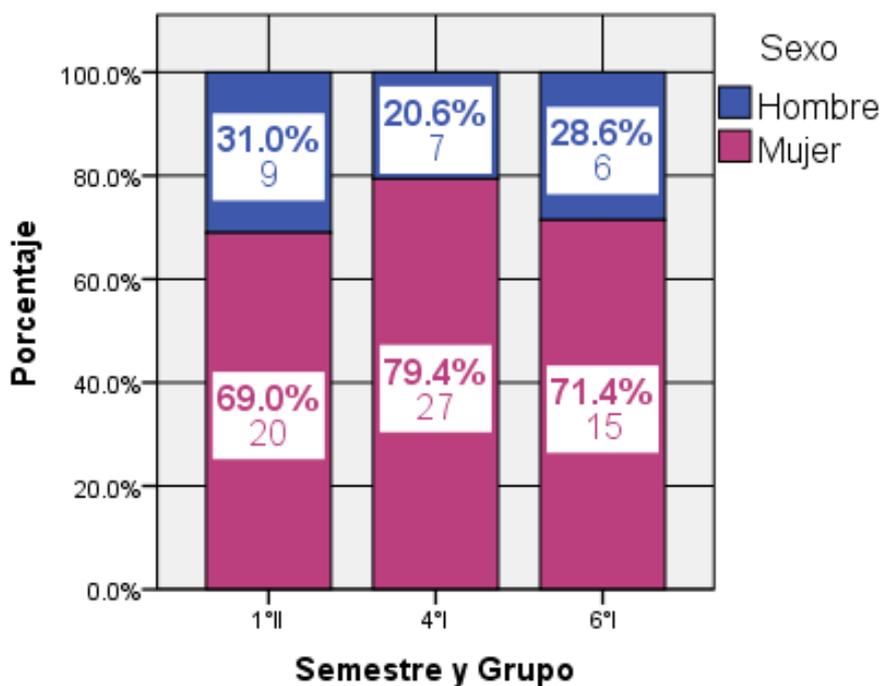


Gráfico de elaboración propia

4.1. Rúbrica CTE

La Rúbrica CTE se diseñó con base en 4 niveles para la Competencia de trabajo en equipo a partir de 32 elementos y 4 categorías que los contienen, siendo de esta forma asociado según sus características con la clasificación elaborada por Katzenbach y Smith (1993b) en la curva de desempeño del equipo:

Tabla 3

Nivel de competencia de trabajo en equipo clasificación

Clasificación	Nivel	Definición breve
Equipo de alto desempeño	4	Posee todas las características del equipo real, pero lo lleva a otro nivel, en donde la pertenencia, la empatía, el entendimiento y compromiso son aún mayores
Equipo real	3	Es un verdadero equipo, posee un compromiso común, trabaja colectivamente, posee habilidades complementarias y establece interdependencia positiva
Equipo potencial	2	Debe poner más énfasis en el trabajo colectivo y en la responsabilidad mutua
Pseudo equipo	1	Su desempeño es menor del que podrían lograr los individuos por sí mismos

Para conocer a fondo esta clasificación véase la página 39 de este trabajo en donde se describen todas las características con mayor detalle.

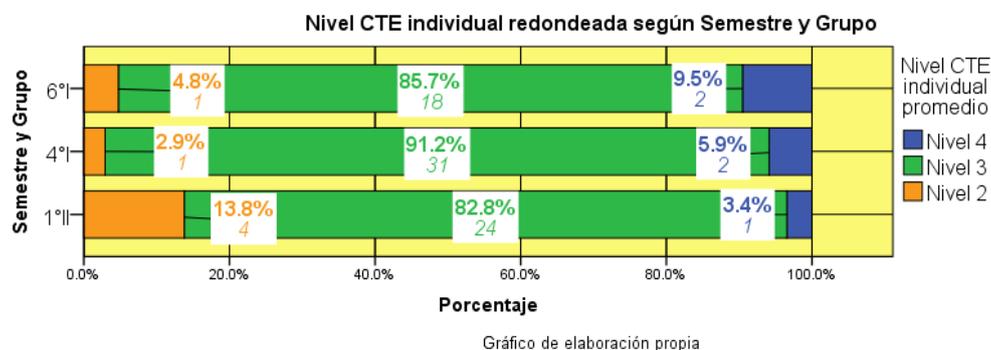
Las características propias de cada nivel se ubican en la Rúbrica CTE, aunque es preciso señalar que no se evaluó al equipo como entidad en conjunto, sino a los individuos y su propia percepción de nivel respecto a todos los elementos incluidos, por lo cual en algunos puede obtener un nivel 4, mientras que en otros un nivel 2, por ejemplo.

4.1.1. Generales

A continuación, se muestran los resultados de la autopercepción de competencia de trabajo en equipo de los estudiantes por semestre.

Figura 7

Nivel de competencia de trabajo en equipo individual según semestre y grupo



De acuerdo a la Figura 7, se observa que en el 1.º semestre el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel 4, fue de 3.4% el porcentaje mínimo de ese nivel, mientras que presenta el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel 2 con un 13.8%, respecto a 4.º y 6.º, aunque la mayoría se ubicó en el nivel 3, con un 82.8%.

En 4.º el 5.9% se ubicó en el nivel 4 un aumento respecto a 1.º, de la misma forma el nivel 2 disminuyó positivamente, pues solo el 2.9% se ubicó ahí, mientras que el nivel 3, presentó el porcentaje más grande de todos los grados con 91.2%.

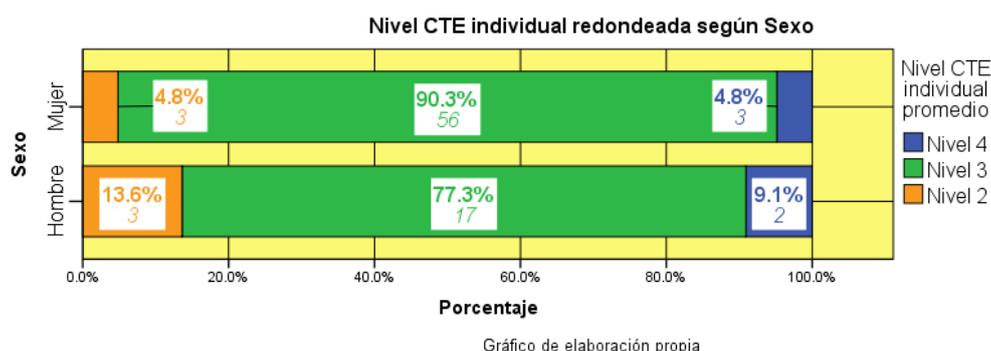
En 6.º el 9.5% se ubicó en el nivel 4, un aumento respecto a 4.º y 1.º, el 85.7% se ubicó en el nivel 3, y solo el 4.8% se ubicó en el nivel 2.

De forma general el nivel promedio de 1.º fue 2.92, el de 4.º 3.04 y el de 6.º fue 3.08, se observó un crecimiento de .04 entre los grados, lo que indica una mejora progresiva, aunque no es muy significativa, por lo que no se evidencia una progresión significativa de nivel de competencia de trabajo en equipo en los estudiantes.

Aunque cabe señalar que una mayor muestra y la participación de semestres intermedios podrían dar más fiabilidad a esta progresión.

Figura 8

Nivel de competencia de trabajo en equipo individual según sexo



Es destacable en la Figura 8 que las mujeres obtienen un mejor nivel promedio respecto a los hombres hablando del nivel 3, pues el 90.3% se ubicó ahí, mientras que en los hombres solo el 77.3%, respecto al nivel 2, las mujeres presentaron un mejor resultado, pues es menor el porcentaje de 4.8% frente al 13.6% de los hombres, por último es destacable que a pesar de la diferencia significativa de la muestra, donde una mayoría son mujeres, el 9.1% de hombres obtuviera el nivel 4, frente al 4.8% de mujeres.

La Tabla 4 muestra el promedio de nivel de competencia de trabajo en equipo sin redondear obtenido por cada elemento de la “Rúbrica CTE” según grado.

Tabla 4

Nivel de competencia de trabajo en equipo por elemento según grado

Elemento	1.ºII	4.ºI	6.ºI	Promedio	Elemento	1.ºII	4.ºI	6.ºI	Promedio
1.1.1 Definición de los objetivos de trabajo en equipo	2.07	2.68	2.38	2.39	3.1.4 Previsión de recursos necesarios	2.83	3.06	3.05	2.98
1.1.2 Conocimiento-actuación de los objetivos	3.14	3.29	3.33	3.25	3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones	2.9	2.88	2.71	2.85
1.2.1 Integración en el	3.28	3.21	3.43	3.29	3.2.2 Participación	3.21	3.06	3.24	3.15

equipo									
1.3.1 Adopción de rol en el equipo	2.9	3	3.57	3.11	3.2.3 Consenso	2.93	2.88	3.24	2.99
1.3.2 Ejercicio de rol en el equipo	3	2.97	3.14	3.02	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas	2.93	3	3.19	3.02
1.3.3 Liderazgo en el equipo	2.38	2.62	2.43	2.49	3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	2.9	3.12	2.95	3
1.4.1 Imprevistos y propuestas para la adaptación	2.83	3.26	2.86	3.01	3.3.3 Participación en la resolución de problemas	2.83	3.12	3	2.99
1.4.2 Adaptaciones oportunas en la actividad	2.69	2.68	2.76	2.7	3.4.1 Coordinación y organización con el equipo	2.83	2.82	3.19	2.92
1.5.1 Relaciones interpersonales	3.14	3.29	3.29	3.24	3.4.2 Autogestión de las tareas	2.86	2.94	2.9	2.9
1.6.1 Implicación en el equipo	3	3.24	3.19	3.14	4.1.1 Detección de conflictos	2.97	2.97	2.95	2.96
2.1.1 Búsqueda externa de información	3.17	3.12	3.19	3.15	4.1.2 Propuestas alternativas	2.97	3.15	3.14	3.08
2.1.2 Solicitud de información dentro del equipo	3.1	3.44	3.29	3.29	4.1.3 Resolución del conflicto	3.1	3.26	3.1	3.17
2.2.1 Actitud personal	3.24	3.44	3.38	3.36	4.2.1 Utilización de estrategias	2.79	3.03	3.1	2.96
3.1.1 Identificación de tareas	3.34	3.21	3.33	3.29	4.2.2 Logro de acuerdos	2.9	3	3.14	3
3.1.2 Secuenciación de tareas	2.59	2.47	2.76	2.58	4.3.1 Propuestas de mejora dentro del equipo	3	3.15	3.14	3.1
3.1.3 Distribución de tareas	3.1	3.26	3.24	3.2	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora	2.66	2.74	3.1	2.8
Promedio Nivel (CTE) individual por Semestre						2.92	3.04	3.08	

Tabla de elaboración propia

La Tabla 5 muestra el promedio de nivel de competencia de trabajo en equipo redondeado obtenido por cada elemento de la “Rúbrica CTE” según grado.

Tabla 5

Nivel de competencia de trabajo en equipo redondeado por elemento según grado

Elemento	1.ºII	4.ºI	6.ºI	Elemento	1.ºII	4.ºI	6.ºI
1.1.1 Definición de los objetivos de trabajo en equipo	2	3	2	3.1.4 Previsión de recursos necesarios	3	3	3
1.1.2 Conocimiento-actuación de los objetivos	3	3	3	3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones	3	3	3
1.2.1 Integración en el equipo	3	3	3	3.2.2 Participación	3	3	3
1.3.1 Adopción de rol en el equipo	3	3	4	3.2.3 Consenso	3	3	3
1.3.2 Ejercicio de rol en el equipo	3	3	3	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas	3	3	3

1.3.3 Liderazgo en el equipo	2	3	2	3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	3	3	3
1.4.1 Imprevistos y propuestas para la adaptación	3	3	3	3.3.3 Participación en la resolución de problemas	3	3	3
1.4.2 Adaptaciones oportunas en la actividad	3	3	3	3.4.1 Coordinación y organización con el equipo	3	3	3
1.5.1 Relaciones interpersonales	3	3	3	3.4.2 Autogestión de las tareas	3	3	3
1.6.1 Implicación en el equipo	3	3	3	4.1.1 Detección de conflictos	3	3	3
2.1.1 Búsqueda externa de información	3	3	3	4.1.2 Propuestas alternativas	3	3	3
2.1.2 Solicitud de información dentro del equipo	3	3	3	4.1.3 Resolución del conflicto	3	3	3
2.2.1 Actitud personal	3	3	3	4.2.1 Utilización de estrategias	3	3	3
3.1.1 Identificación de tareas	3	3	3	4.2.2 Logro de acuerdos	3	3	3
3.1.2 Secuenciación de tareas	3	2	3	4.3.1 Propuestas de mejora dentro del equipo	3	3	3
3.1.3 Distribución de tareas	3	3	3	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora	3	3	3
Promedio Nivel (CTE) individual por Semestre					3	3	3

Tabla de elaboración propia

La Tabla 6 muestra el desempeño obtenido por los estudiantes en el nivel de competencia de trabajo en equipo por elemento ordenados de mayor nivel a menor, de esta forma los primeros 8 (en Verde), son los que mejor desempeño mostraron, los siguientes 16 mostraron un desempeño regular (en Naranja), y los últimos 8 mostraron el peor desempeño (en Rojo) respecto a los 32 elementos comparados.

Es destacable que el mayor desempeño lo obtuvieron los siguientes elementos: 2.2.1 Actitud personal, 1.2.1 Integración en el equipo, 2.1.2 Solicitud de información dentro del equipo, 3.1.1 Identificación de tareas, 1.1.2 Conocimiento-Actuación de los objetivos, 1.5.1 Relaciones interpersonales, 3.1.3 Distribución de Tareas y 4.1.3 Resolución del conflicto.

Mientras que el menor desempeño lo obtuvieron los siguientes elementos: 3.4.1 Coordinación y organización con el equipo, 3.4.2 Autogestión de las tareas, 3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones, 4.3.2 Implementación de los procesos de mejora, 1.4.2 Adaptaciones oportunas en la actividad, 3.1.2

Secuenciación de tareas, 1.3.3 Liderazgo en el equipo, 1.1.1 Definición de los objetivos de trabajo en equipo.

Tabla 6

Resultados en promedio nivel de competencia de trabajo en equipo ordenados

Elemento	De mayor a menor						
2.2.1	3.36	2.1.1	3.15	1.4.1	3.01	3.4.1	2.92
1.2.1	3.29	3.2.2	3.15	3.3.2	3	3.4.2	2.9
2.1.2	3.29	1.6.1	3.14	4.2.2	3	3.2.1	2.85
3.1.1	3.29	1.3.1	3.11	3.2.3	2.99	4.3.2	2.8
1.1.2	3.25	4.3.1	3.1	3.3.3	2.99	1.4.2	2.7
1.5.1	3.24	4.1.2	3.08	3.1.4	2.98	3.1.2	2.58
3.1.3	3.2	1.3.2	3.02	4.1.1	2.96	1.3.3	2.49
4.1.3	3.17	3.3.1	3.02	4.2.1	2.96	1.1.1	2.39

Tabla de elaboración propia

4.1.2. Específicos

Las siguientes figuras muestran un análisis detallado por cada elemento presente dentro de los 15 componentes y las 4 dimensiones, según el semestre y los niveles obtenidos de competencia de trabajo en equipo.

4.1.2.1. Identidad (1).

4.1.2.1.1. Objetivos (1.1) [1.1.1; 1.1.2].

Figura 9

1.1.1 Definición de los objetivos de trabajo en equipo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No establece objetivos propios, solo desarrolla el trabajo según lo indicado.	Contribuye a establecer objetivos, aunque son ambiguos y poco claros.	Contribuye a establecer objetivos en común, estos son generales y claros.	Contribuye a establecer objetivos en común, estos son específicos, medibles, claros y significativos.

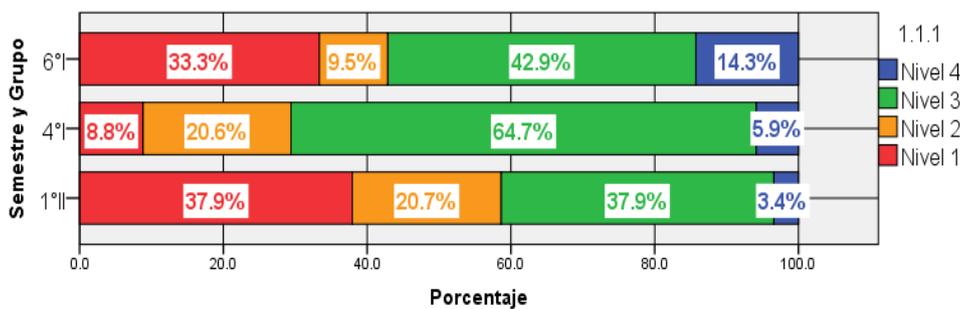


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 8 respecto a la definición de objetivos, en 1.ºII es destacable que el 37.9% de estudiantes no establece objetivos propios, solo desarrolla el trabajo según lo indicado, el 37.9% se ubicó en el nivel 3, en donde contribuye a establecer objetivos en común, estos son generales y claros; el 20.7% se ubicó en el nivel 2, en donde contribuye a establecer objetivos, aunque son ambiguos y poco claros, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 4 en donde contribuye a establecer objetivos en común, estos son específicos, medibles, claros y significativos.

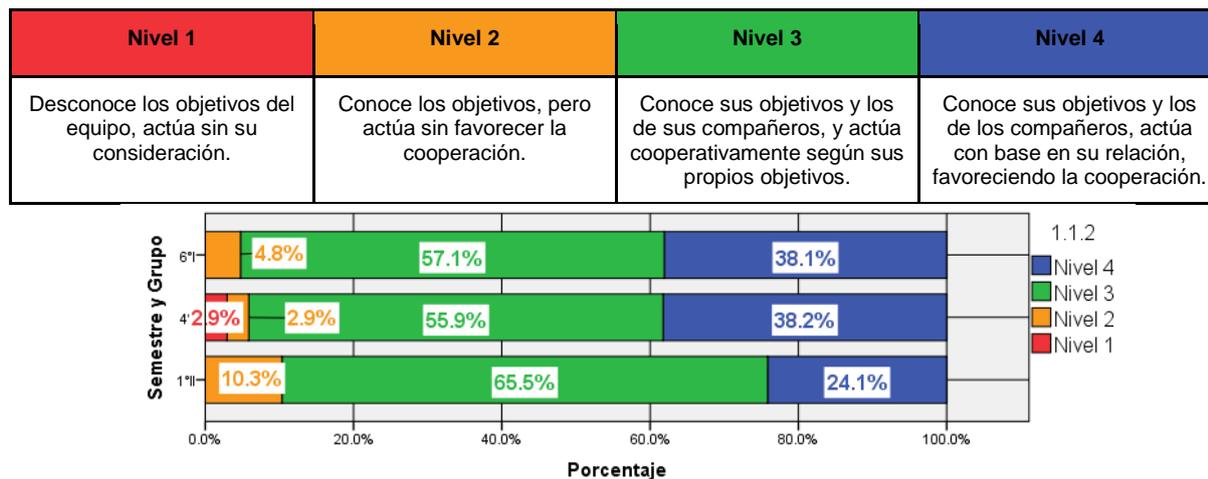
En 4.ºI destaca el 64.7% se ubicó en el nivel 3, un aumento positivo respecto a 1.º, el nivel 2 permaneció similar, el 8.8% se ubicó en el nivel 1, una disminución significativa positiva, mientras solo el 5.9% se ubicó en el nivel 4 un ligero aumento positivo.

En 6.ºI es destacable el 42.9% que se ubicó en el nivel 3, una disminución respecto a 4.º, el 33.3% se ubicó en el nivel 1, un aumento significativo negativo respecto a 4.º, el 14.3% se ubicó en el nivel 4, la cifra más alta de todos los grados, el 9.5% se ubicó en el nivel 2 una disminución positiva.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.07, a 4.º con 2.68, sin embargo en 6.º se nota una disminución a 2.38, dando en promedio a nivel licenciatura 2.39, que se redondeó al nivel 2, indicando que la mayoría de estudiantes establece un objetivo u objetivos para el trabajo en equipo, no obstante, estos son ambiguos y poco claros. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 10

1.1.2 Conocimiento-actuación de los objetivos



Como se muestra en la Figura 10 respecto al conocimiento-actuación de los objetivos planteados por el equipo, en 1.ºI es destacable que el 65.5% de los estudiantes se ubicó en el nivel 3 señalando que la mayoría conoce sus objetivos y los del resto, además de actuar cooperativamente, aunque sea solo para lograr sus propios objetivos, el 24,1% se ubicó en el nivel 4 favoreciendo la cooperación no solo con base en sus objetivos, mientras solo el 10.3% se ubicó en el nivel 2 es decir conoce los objetivos, pero actúa sin favorecer la cooperación.

En 4.ºI destaca el 59.9% de estudiantes que se encuentran en el nivel 3 lo que representa una disminución respecto a 1.º, sin embargo esta diferencia es buena cuando se considera el 38.2% de estudiantes que se encuentran en el nivel 4, representando un aumento significativo, aunque el 2.9% señalo estar en el nivel 1, es decir desconoce los objetivos del equipo, así como otro 2.9% señalo estar en el nivel 2, lo que representa una disminución respecto a 1.º, pero este grado es el único que presenta el nivel 1.

En 6.ºI es destacable el 57.1% de estudiantes que se encuentran en el nivel 3, mientras el nivel 4 permanece estable a comparación de 4.º, finalmente el 4.8% señaló encontrarse en el nivel 2, una disminución respecto a 4.º y 1.º.

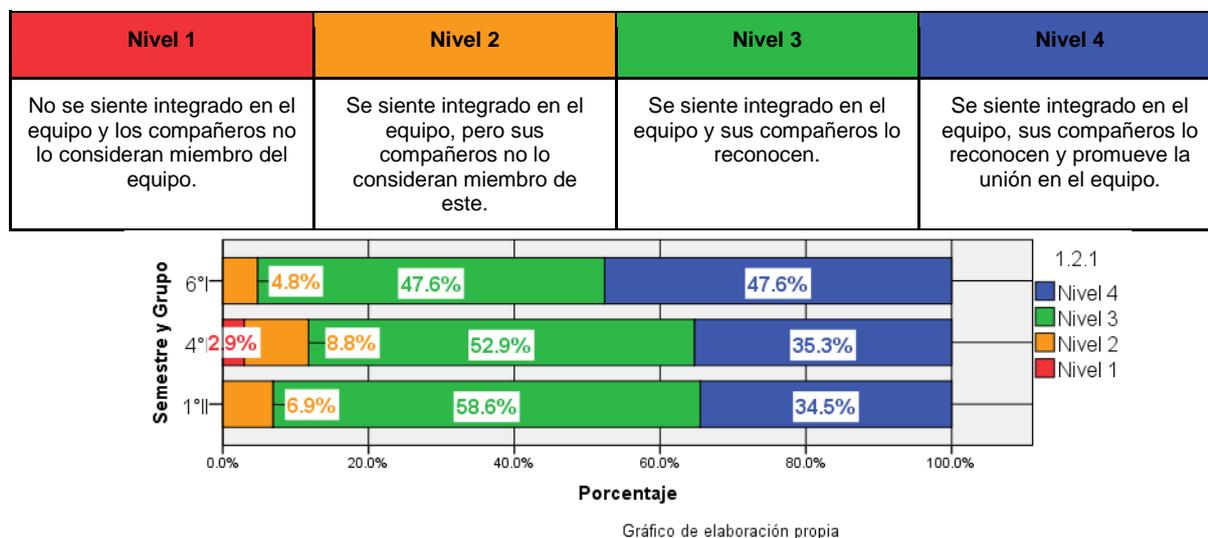
De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.14, a 4.º con 3.29, 6.º con 3.33, dando en promedio a nivel licenciatura 3.25, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría conoce tanto sus objetivos como los de los demás,

actúa cooperativamente, pero persigue solo sus objetivos. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.1.2. Pertenencia (1.2) [1.2.1].

Figura 11

1.2.1 Integración en el equipo



Como se muestra en la Figura 11 respecto a la integración en el equipo, en 1.ºI es destacable que el 58.6% de los estudiantes se encuentra en el nivel 3 lo que significa que se sienten integrados en el equipo y sus compañeros los reconocen como parte del mismo, mientras un 34.5% se encuentra en el nivel 4 por lo que además del sentido de pertenencia, también se promueve la unión del mismo, solo el 6.9 señala que el resto del equipo no lo considera miembro.

En 4.ºI destaca el 52.9% de estudiantes que se ubican en el nivel 3, una ligera disminución en comparación con 1.º, mientras que en el nivel 4 se ubicó el 35.3% ligeramente superior a 1.º, es destacable que el nivel 2 aumenta, pues el 8.8% se ubicó ahí, mientras de forma negativa el 2.9% señaló no sentirse parte del equipo y no ser reconocido por los demás, siendo el único grado en donde es señalado esto.

En 6.ºI es destacable que tanto el nivel 4 y 3 poseen 47.6%, lo que para el nivel 4 representa un crecimiento positivo, y aunque para el nivel 3 representa un ligero retroceso, solo el 4.8% se sitúa en el nivel 2, el porcentaje menor de todos los grados.

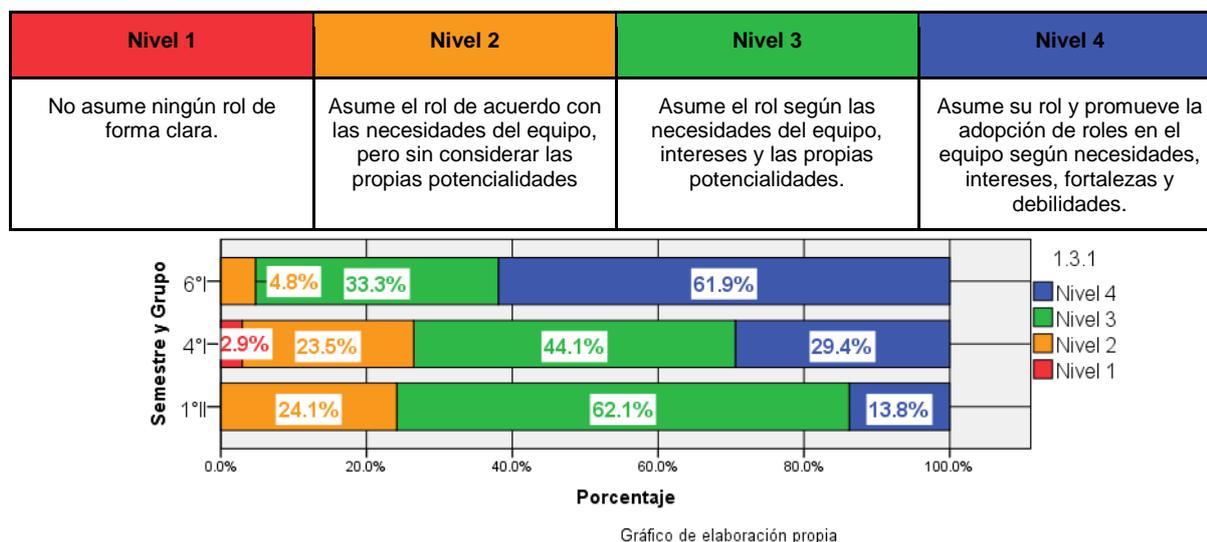
De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.28, a 4.º con 3.21 y 6.º con 3.43, dando en promedio a nivel licenciatura 3.29, que se redondeó al nivel 3, por otra parte, el crecimiento del nivel 4 a través de los grados es significativo,

no obstante la fluctuación en los demás, hace que el nivel 3 sea predominante de forma general, indicando que la mayoría de estudiantes se siente integrado en el equipo y a su vez es reconocido por sus compañeros, sin la cualidad del máximo nivel de promover la unión. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.1.3. Rol (1.3) [1.3.1; 1.3.2; 1.3.3].

Figura 12

1.3.1 Adopción de rol en el equipo



Como se muestra en la Figura 12 respecto a la adopción del rol en el equipo, en 1.ºI es destacable que el 62.1% se encuentra en el nivel 3, es decir asumen el rol según las necesidades del equipo, pero considerando sus intereses y propias potencialidades, el 24.1% señaló el nivel 2, pues colocaron que asumen el rol según las necesidades, pero sin que esté en concordancia con sus potencialidades, mientras solo el 13.8% señaló el nivel 4 en donde además de asumir cada uno su rol, ayudan a los demás a adoptarlo, no solo con base en las necesidades e intereses, sino en las fortalezas y debilidades.

En 4.ºI destaca el 44.1% de estudiantes que se ubican en el nivel 3, una disminución respecto a 1.º, sin embargo en el nivel 4 se presenta un incremento de más del doble respecto a 1.º, con 29.4%, en contraparte el 23.5% se ubica en el nivel 2 una ligera disminución, aunque se presenta el nivel 1 en un 2.9% que señala que no se asume ningún rol de forma clara.

En 6.ºI es destacable, el 61.9% se ubica en el nivel 4, lo que representa un incremento de poco más del doble, mientras un 33.3% se ubica en el nivel 3 y solo un 4.8% se ubica en el nivel 2, esto representa un incremento positivo.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.9, a 4.º con 3, 6.º con 3.57, dando en promedio a nivel licenciatura 3.11, que se redondeó al nivel 3, por otra parte se evidencia un crecimiento constante y muy significativo entre los grados, indicando que la mayoría asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades, sin la cualidad del máximo nivel de considerar a las fortalezas y debilidades. Se evidencia un desarrollo gradual de 1.º a 6.º, aunque el aumento de 1.º a 4.º no es tan significativo.

Figura 13

1.3.2 Ejercicio de rol en el equipo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Actúa sin ajustarse a su rol	Actúa de acuerdo con su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.

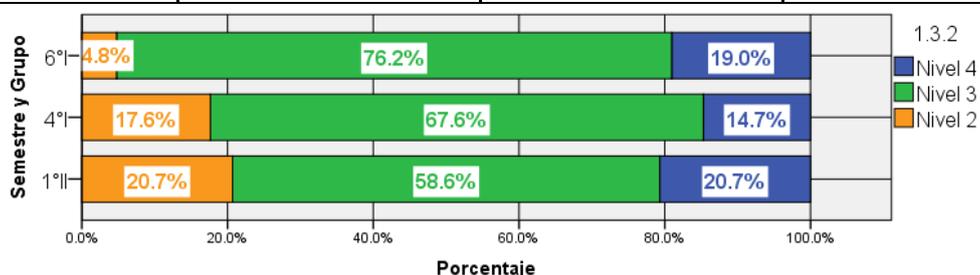


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 13 respecto al Ejercicio de rol en el equipo, en 1.ºII es destacable que el 58.6% se encuentra en el nivel 3, es decir, la mayor parte de estudiantes desarrollan su rol de forma coordinada con el resto del equipo, mientras que el 20.7% se encuentra en el nivel 4 por lo que además de ejercer su rol de forma coordinada promueven el desarrollo de los demás roles, mientras el restante 20.7% se encuentra en el nivel 2, por lo que actúa de acuerdo a su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.

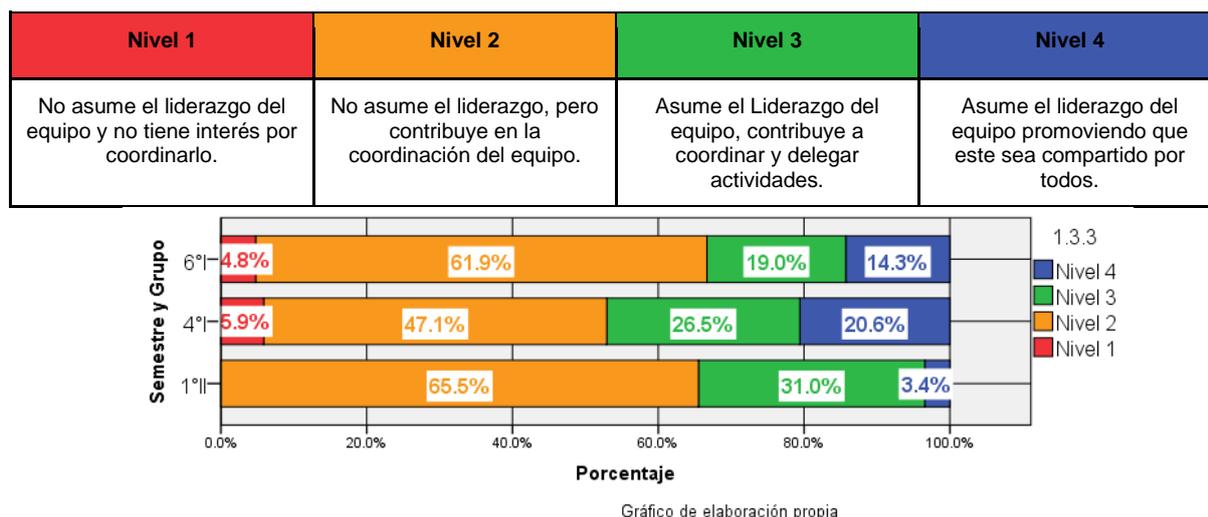
En 4.ºI destaca el 67.6% de estudiantes que se encuentran en el nivel 3, un ligero aumento respecto a 1.º, mientras que el nivel 2 disminuyó, lo cual es positivo, pues disminuye la falta de coordinación, aunque no es tan significativa, mientras el 14.7% se encuentra en el nivel 4, lo que representa una disminución negativa.

En 6.ºI es destacable el 76.2% que se encuentra en el nivel 3, la cifra más alta, mientras el nivel 4 con 19% aumenta respecto a 4.º y se aproxima al de 1.º, mientras solo el 4.8% señaló el nivel 2, la cifra más baja de los grados.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3, a 4.º con 2.97, 6.º con 3.14, dando en promedio a nivel licenciatura 3.02, que se redondeó al nivel 3, indicando que los estudiantes de forma general desarrollan su rol de forma coordinada con el equipo, sin por ello desarrollar el de los demás roles. Aunque el nivel 4 fluctúa a través de la progresión de semestres, el aumento del nivel 3 y la disminución del nivel 2 son significativos. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 14

1.3.3 Liderazgo en el equipo



Como se muestra en la Figura 14 respecto al Liderazgo en el equipo, en 1.º es destacable que el 61.9% se encuentra en el nivel 2 lo que significa que los estudiantes no asumen dicho liderazgo sin embargo contribuyen en la organización del equipo, el 31% se encuentra en el nivel 3, lo que se traduce en que asumen el liderazgo, contribuyendo a coordinar y delegar actividades mientras solo un 3.4% se encuentra en el nivel 4, en el que se promueve un liderazgo compartido entre todos los miembros del equipo.

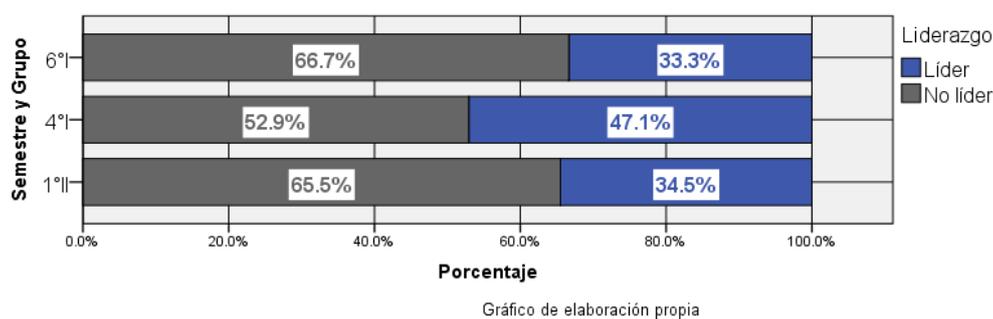
En 4.º destaca el 47.1% de estudiantes que se ubican en el nivel 2, una disminución positiva respecto a 1.º, en segundo lugar el 26.5% se ubica en el nivel 3 una reducción ligeramente significativa, mientras que el nivel 4 presenta un gran aumento a 20.6%, no obstante es interesante que se presenta por primera vez con un 5.9% al nivel 1, en donde no se demuestra un interés por asumir el rol de liderazgo, lo que puede ser consecuencia de una mala percepción del mismo.

En 6.º es destacable el 61.8% que se ubican en el nivel 2, seguido por el 19% en nivel 3, el 14.3% en nivel 4 y finalmente el 4.8% en el nivel 1, lo que representa una disminución del nivel 3 y 4 respecto a 4.º.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.38, a 4.º con 2.62, 6.º con 2.43, dando en promedio a nivel licenciatura 2.49, que se redondeó al nivel 2, indicando que la mayoría de estudiantes no asume el liderazgo, aunque sí contribuyen en la coordinación del mismo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 15

Estudiantes que señalaron ejercer el liderazgo por semestre y grupo



Es relevante observar en la Figura 15 que es predominante no ejercer el liderazgo dentro de un equipo, pues en 1.º este porcentaje es de 65.5, en 4.º de 52.9% y en 6.º de 66.7%, mientras que asumir el liderazgo representa en 1.º un 34.5%, en 4.º un 47.1% y en 6.º un 33.3%, por lo que se puede intuir que 1 de cada 3 personas asume el liderazgo en 1.º y 6.º, mientras en 4.º esta relación aumenta a casi 2 de cada 4 personas.

4.1.2.1.4. Adaptabilidad (1.4) [1.4.1; 1.4.2].

Figura 16

1.4.1 Imprevistos y propuestas para la adaptación

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No identifica problemas o imprevistos durante el trabajo en equipo.	Identifica problemas durante el trabajo en equipo, pero no sugiere propuestas de cambio.	Identifica problemas o posibles imprevistos durante el trabajo y sugiere propuestas de cambio al equipo.	Identifica problemas e imprevistos durante el trabajo, valora posibles riesgos y sugiere propuestas de cambio en conjunto con el equipo.

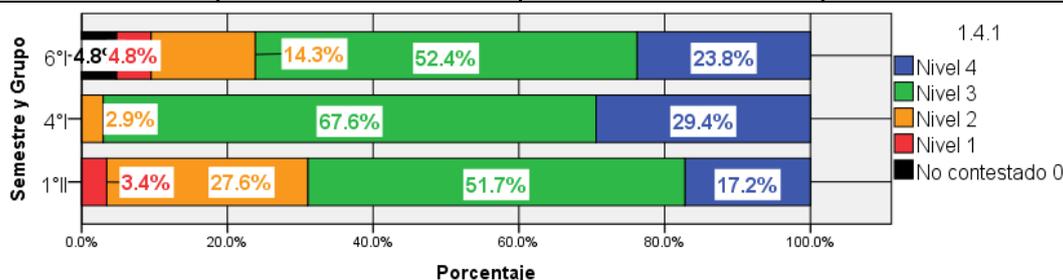


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 16 respecto a los Imprevistos y propuestas para la adaptación, en 1.ºI es destacable que el 51.7% se ubica en el nivel 3 identificando problemas e imprevistos durante el trabajo, incluso sugiriendo propuestas de cambio al equipo, el 27.6% se ubica en el nivel 2 logrando identificar los problemas, pero sin sugerir propuestas de cambio, mientras un 17.2% se ubica en el máximo nivel, el nivel 4 en donde además de identificar problemas e imprevistos, valora posibles riesgos, y sugiere propuestas en conjunto con el equipo, por otro lado solo el 3.4% del nivel 1 comento que no identifica problemas o imprevistos, durante el trabajo en equipo.

En 4.ºI destaca el 67.6% de estudiantes se encuentra en el nivel 3 lo que representa un aumento respecto a 1.º, el 29.4% se encuentra en el nivel 4, lo que representa un considerable aumento, tan solo el 2.9% señaló el nivel 2, una disminución positiva.

En 6.ºI es destacable el 52.4% que se encuentra en el nivel 3, una ligera disminución respecto a 4.º, mientras que el 23.8% se encuentra en el nivel 4 tiene una ligera disminución negativa, el 14.3% se ubica en el nivel 2 una disminución positiva, sin embargo un 4.8% se sitúa en el nivel 1 el mayor porcentaje, en la misma proporción se muestra para datos no contestados.

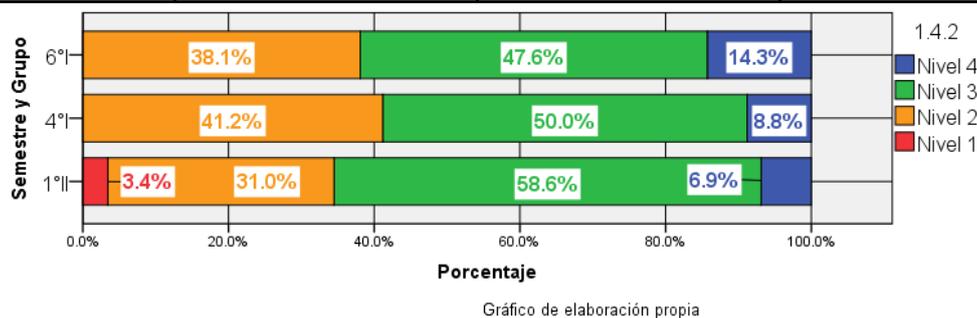
De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.83, a 4.º con 3.26, 6.º con 2.86, dando en promedio a nivel licenciatura 3.01, que se redondeó al

nivel 3, indicando que de forma general los estudiantes identifican los problemas o imprevistos durante el trabajo, son capaces de sugerir propuestas de cambio al equipo aunque solo a nivel individual y no en conjunto. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 17

1.4.2 Adaptaciones oportunas en la actividad

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No realiza adaptaciones con base al contexto y complejidad de la tarea.	Realiza adaptaciones en situaciones y contextos estructurados, con base a las propuestas de cambio propias.	Realiza adaptaciones en situaciones y contextos poco estructurados, con base a las propuestas de cambio de la mayoría del equipo.	Realiza adaptaciones oportunas según gran variedad de contextos inciertos, asumiendo riesgos con base a las propuestas de cambio de todos los miembros del equipo.



Como se muestra en la Figura 17 respecto a las adaptaciones oportunas en la actividad, en 1.ºII es destacable que el 58.6% se encuentra en el nivel 3 lo que indica que los estudiantes son capaces de realizar adaptaciones en situaciones y contextos poco estructurados, con base a las propuestas de cambio de la mayoría del equipo, un 31% señaló el nivel 2, en donde se realizan las adaptaciones y contextos, pero en contextos estructurados, con base a las propuestas de cambio propias, el 6.9% señaló el nivel 4 en donde se realizan adaptaciones oportunas en una variedad de contextos inciertos, incluso asumiendo riesgos con base en las propuestas de cambio colectivas, solo un 3.4% señaló no realizar adaptaciones con base al contexto y complejidad de la tarea.

En 4.ºI destaca el 50% de estudiantes que se ubican en el nivel 3, lo que representa una ligera disminución respecto a 1.º, el 41.2% se ubica en el nivel 2, lo que representa un aumento significativo negativo, mientras un 8.8% se ubicó en el nivel 4, lo que representa un aumento positivo.

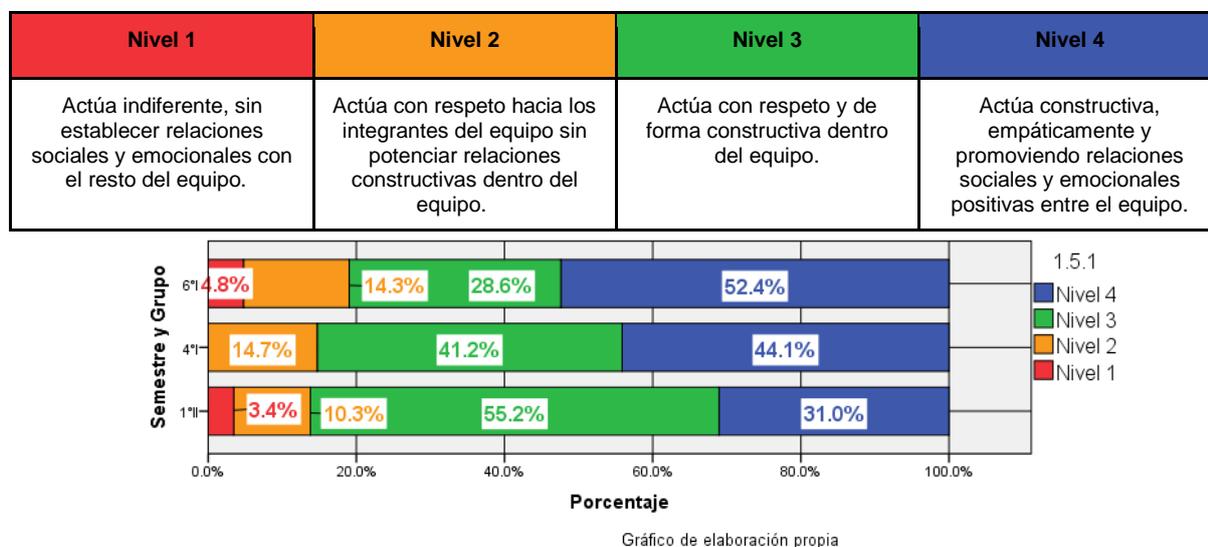
En 6.ºI es destacable el 47.5% que se ubica en el nivel 3, una ligera disminución respecto a 4.º, el 38.1% disminuye ligeramente en el nivel 2, mientras el nivel 4 se ubica en el 14.3% lo que es la cifra más alta de todos los grados.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.69, a 4.º con 2.68, 6.º con 2.76, dando en promedio a nivel licenciatura 2.7, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes es capaz de realizar adaptaciones en situaciones y contextos poco estructurados, con base a las propuestas de cambio de la mayoría del equipo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.1.5. Clima de trabajo (1.5) [1.5.1].

Figura 18

1.5.1 Relaciones interpersonales



Como se muestra en la Figura 18 respecto a las relaciones interpersonales, en 1.ºII es destacable que el 55.2% se ubica en el nivel 3 en donde se actúa con respeto y de forma constructiva, mientras el 31% se ubica en el nivel 4 donde además de actuar constructivamente, lo es siendo empático y promoviendo las relaciones sociales y emocionales positivas, por otro lado el 10.3% se ubicó en el nivel 2, lo que indica que aunque actúan con respeto no potencian relaciones constructivas, solo el 3.4% señalo actuar indiferente sin establecer relaciones sociales y emocionales con el resto del equipo.

En 4.ºI destaca el 44.1% de estudiantes que se ubican en el nivel 4, un aumento significativo respecto a 1.º, el 41.2% en el nivel 3 una disminución que se

comprende debido al aumento del nivel 4, el 14.7% señaló el nivel 2, un aumento poco significativo negativo y ningún porcentaje en el nivel 1.

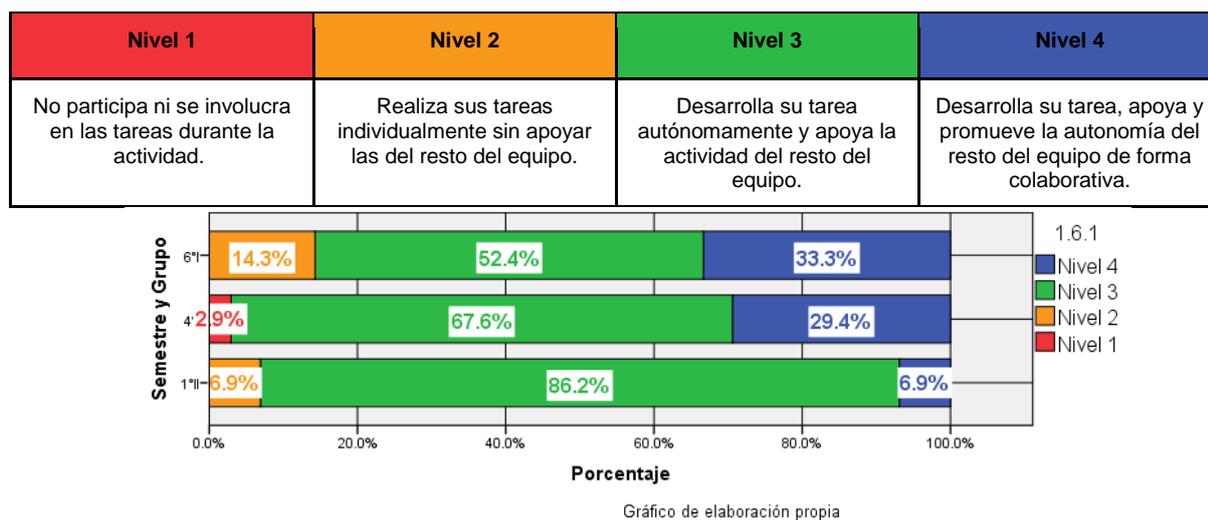
En 6.º es destacable el 52.4% que se ubicó en el nivel 4, es decir 1 de cada 2 personas, el porcentaje más elevado del nivel 4, el 28.6% en el nivel 3, lo que representa una disminución significativa respecto a 4.º y 1.º, el 14.3% se ubicó en el nivel 2 próximo a 4.º, y solo el 4.8% el porcentaje más alto, señaló el nivel 1.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.14, a 4.º con 3.29, 6.º con 3.29, dando en promedio a nivel licenciatura 3.24, que se redondeó al nivel 3, indicando que actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo sin la cualidad del máximo nivel de promover relaciones sociales y emocionales positivas en el equipo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel, aunque cabe resaltar que el nivel 4 mostró un incremento significativo de 1.º a 6.º.

4.1.2.1.6. Compromiso (1.6) [1.6.1].

Figura 19

1.6.1 Implicación en el equipo



Como se muestra en la Figura 19 respecto a la Implicación en el equipo, en 1.ºII es destacable que el 86.2% se ubica en el nivel 3, lo que indica que los estudiantes desarrollan su tarea autónomamente y apoyan la actividad del resto del equipo, el 6.9% se ubicó en el nivel 4, lo que indica que desarrollan su tarea, pero apoyan y promueven la autonomía del resto del equipo de forma colaborativa, solo el 6.9% señaló el nivel 2 en donde realizan las tareas individualmente sin apoyar las del resto del equipo.

En 4.ºI destaca el 67.6% de estudiantes que se ubican en el nivel 3, una disminución que se comprende debido al aumento del nivel 4 a un 29.4%, un aumento de 4 veces respecto a 1.º, y solo el 2.9% se ubicó en el nivel 1 en donde comentaron que no participan ni se involucran en las tareas durante la actividad.

En 6.ºI es destacable el 52.4% que se ubica en el nivel 3, una disminución significativa negativa respecto a 4.º y 1.º, mientras el 33.3% se ubicó en el nivel 4, el más alto de todos los grados, no obstante un 14.3% también el más alto de los grados se ubicó en el nivel 2.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3, a 4.º con 3.24, 6.º con 3.19, dando en promedio a nivel licenciatura 3.14, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes son capaces de desarrollar su tarea autónomamente mientras apoyan la actividad del resto del equipo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.2. Comunicación (2).

4.1.2.2.1. Información (2.1) [2.1.1; 2.1.2].

Figura 20

2.1.1 Búsqueda externa de información

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No aporta información para desarrollar la actividad.	Aporta información no relevante o no confiable, sin sus fuentes de origen.	Aporta información confiable y relevante, así como sus fuentes de origen.	Aporta información muy confiable, relevante y comparte las estrategias de búsqueda, así como sus fuentes de origen.

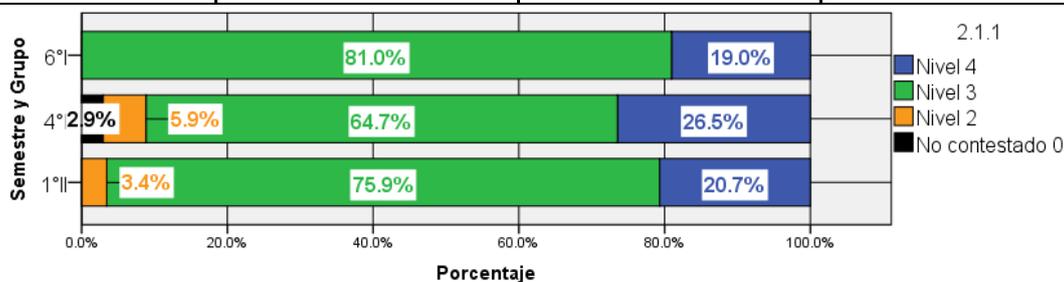


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 20 respecto a la Búsqueda externa de información, en 1.ºI es destacable que el 75.9% indica el nivel 3 en donde son capaces de aportar información confiable y relevante, así como sus fuentes de origen, el 20.7% se ubicó en el nivel 4, por lo que además de aportar lo anterior en una mejora

calidad comparten sus estrategias de búsqueda con los demás, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 2, indicando que aportan información no relevante o no confiable sin sus fuentes de origen.

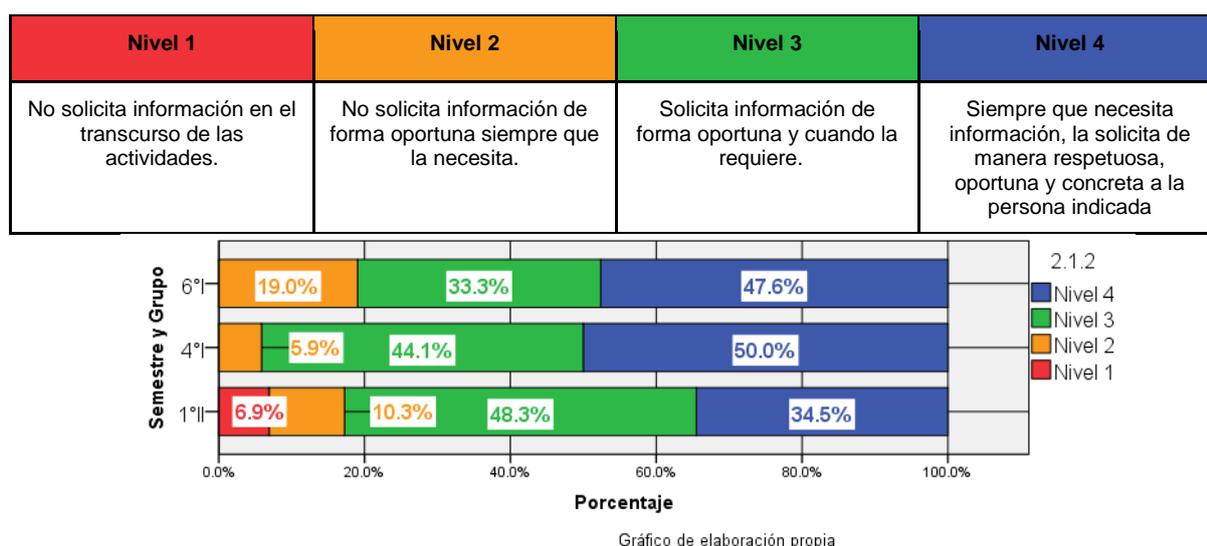
En 4.ºI destaca el 64.7% de estudiantes que se ubica en el nivel 3, una disminución significativa respecto a 1.º, sin embargo existe un aumento significativo en el nivel 4 a 26.5%, la mayor cifra de todos los grados, aunque el 5.9% señalo encontrarse en el nivel 2, y el 2.9% no contestó este nivel

En 6.ºI es destacable el 81% que se ubicó en el nivel 3, mientras el 19% se ubicó en el nivel 4, una disminución significativa respecto a 4.º y 1.º, no obstante no se indican estudiantes en el nivel 2 o 1.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.17, a 4.º con 3.12, 6.º con 3.19, dando en promedio a nivel licenciatura 3.15, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes son capaces de aportar información confiable y relevante así como sus fuentes de origen. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 21

2.1.2 Solicitud de información dentro del equipo



Como se muestra en la Figura 21 Respecto a la Solicitud de información dentro del equipo, en 1.ºII es destacable que el 48.3% se ubicó en el nivel 3, solicitan información de forma oportuna y cuando la requieren, el 34.5% se ubicó en el nivel 4, donde además de lo anterior, lo realizan de manera respetuosa a la persona indicada, el 10.3%, se ubicó en el nivel 2, no solicitan información de forma oportuna siempre

que lo necesita, solo el 6.9% se ubicó en el nivel 1, no solicitan ningún tipo de información, siendo este el único grado en el que se señaló.

En 4.ºI destaca el 50% de estudiantes se ubicó en el nivel 4 es decir 1 de cada 2 estudiantes, un aumento significativo positivo respecto a 1.º, el 44.1% se ubicó en el nivel 3, una ligera disminución, y solo el 5.9% se ubicó en el nivel 2, una disminución positiva.

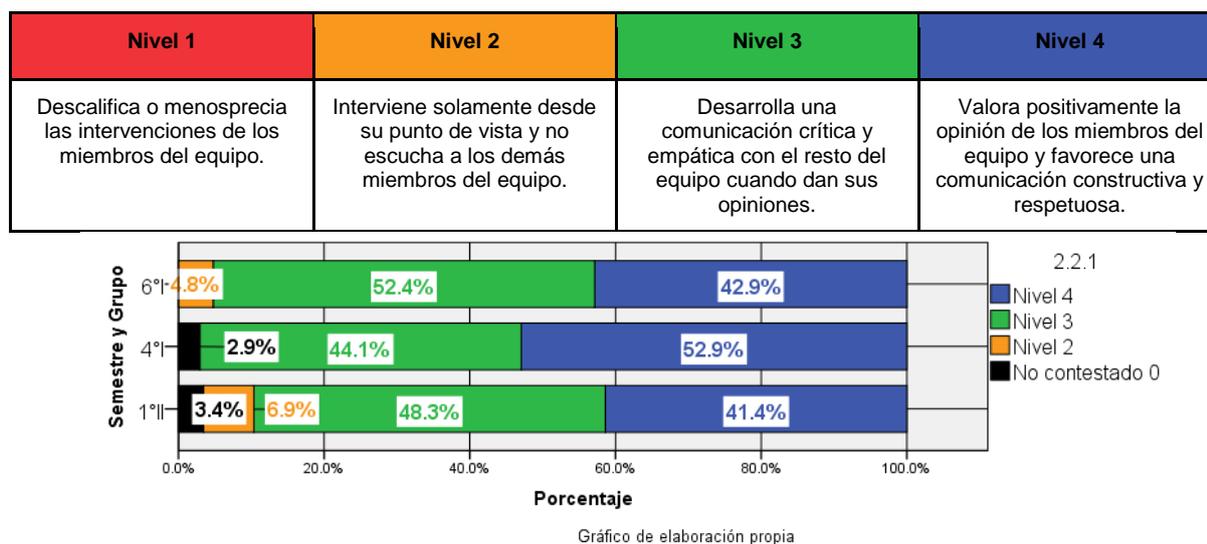
En 6.ºI es destacable el 47% que se ubicó en el nivel 4, una cifra similar a 4.º, el 33.3% se ubicó en el nivel 3, una disminución significativa negativa respecto a 4.º y 1.º, el 19% se ubicó en el nivel 2 la cifra más alta de todos los grados un aumento negativo.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.1, a 4.º con 3.44, 6.º con 3.29, dando en promedio a nivel licenciatura 3.29, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes solicitan información de forma oportuna cuando la requieren. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.2.2. Interacción personal (2.2) [2.2.1].

Figura 22

2.2.1 Actitud personal



Como se muestra en la Figura 22 respecto a la actitud personal, en 1.ºII es destacable que el 48.3% se ubicó en el nivel 3, desarrollan una comunicación crítica y empática con el resto del equipo cuando dan sus opiniones, el 41.4% se ubicó en el nivel 4, valoran positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorecen una comunicación constructiva y respetuosa, el 6.9% se ubicó en el nivel 2, intervienen

solamente desde su punto de vista y no escuchan a los demás miembros del equipo, solo el 3.4% no contestó.

En 4.ºI destaca el 52.9% de estudiantes se ubicó en el nivel 4, es decir 1 de cada 2, un aumento significativo respecto a 1.º, el 44.1% se ubicó en el nivel 3 y solo el 2.9% no contestó.

En 6.ºI es destacable el 52.4% que se ubicó en el nivel 3, un aumento ligero respecto a 4.º y 1.º, el 42.9% se ubicó en el nivel 4, una disminución respecto a 4.º, y solo el 4.8% se ubicó en el nivel 2, una disminución positiva.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.24, a 4.º con 3.44, 6.º con 3.38, dando en promedio a nivel licenciatura 3.36, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes son capaces de desarrollar una comunicación crítica y empática con el resto del equipo cuando dan sus opiniones. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.3. Ejecución (3).

4.1.2.3.1. Planificación (3.1) [3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4].

Figura 23

3.1.1 Identificación de tareas

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar de forma superficial.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas así como su alcance y propone estrategias para poderlas realizar.

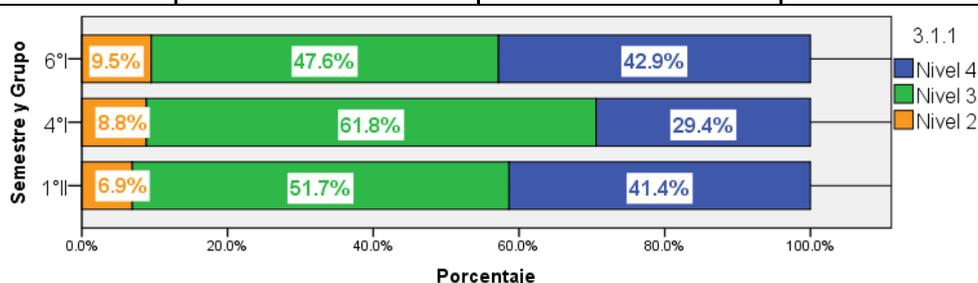


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 23 respecto a la identificación de tareas, en 1.ºII es destacable que el 51.7% de estudiantes se ubicó en el nivel 3, en donde son capaces de identificar las tareas pertinentes para desarrollar la actividad, el 41.4% se ubicó en el nivel 4, en donde además de lo anterior se proponen estrategias para

poderlas realizar, solo el 6.9% se ubicó en el nivel 2, en donde se identifican las tareas a desarrollar de forma superficial.

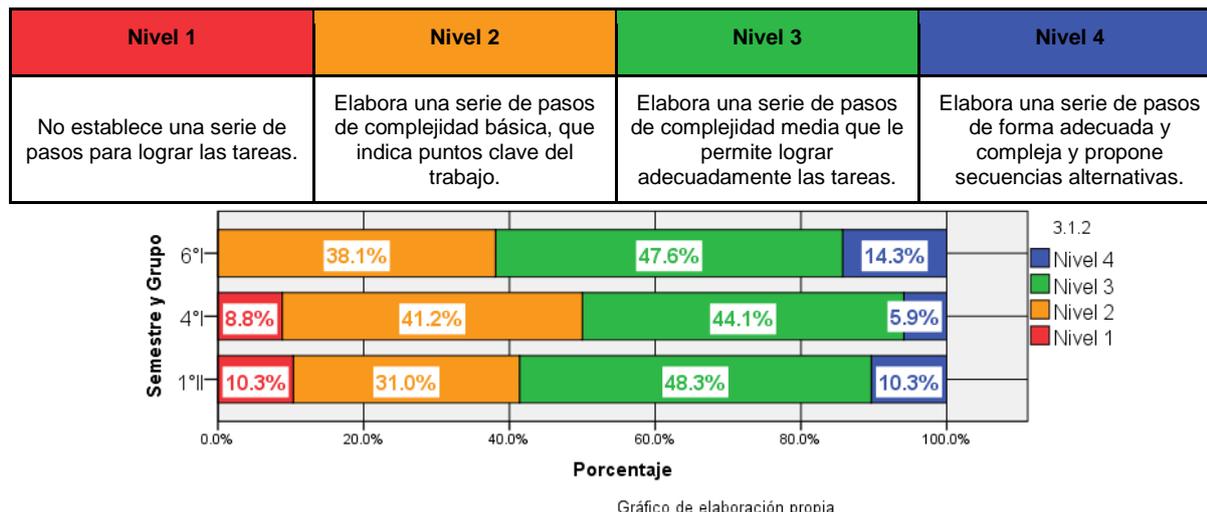
En 4.ºI destaca el 61.8% se ubicó en el nivel 3, un aumento significativo positivo respecto a 1.º, ahora bien el 29.4% que se ubicó en el nivel 4, represento una disminución negativa, un retroceso al nivel 3, solo el 8.8% se ubicó en el nivel 2, un ligero aumento negativo.

En 6.ºI es destacable el 47.6% que se ubicó en el nivel 3, una disminución respecto a 4.º y 1.º, el 42.9% se ubicó en el nivel 4, un aumento positivo respecto a 4.º, y un muy pequeño aumento respecto a 1.º, solo el 9.5% se ubicó en el nivel 2, un muy ligero aumento negativo respecto a 4.º y 1.º.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.34, a 4.º con 3.21, 6.º con 3.33, dando en promedio a nivel licenciatura 3.29, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes son capaces de identificar las tareas pertinentes para desarrollar la actividad. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 24

3.1.2 Secuenciación de tareas



Como se muestra en la Figura 24 respecto a la secuenciación de tareas, en 1.ºII es destacable que el 47.6% de estudiantes se ubicó en el nivel 3, en donde elaboran una serie de pasos de complejidad media que les permite lograr adecuadamente las tareas, el 31% se ubicó en el nivel 2, en donde elaboran una serie de pasos pero de complejidad básica, que indica los puntos clave del trabajo, el 10.3% se ubicó en el nivel 4, en donde elaboran una serie de pasos de forma adecuada y

compleja y proponen secuencias alternativas, mientras el 10.3% se ubicó en el nivel 1, en donde no se establece una serie de pasos para lograr las tareas.

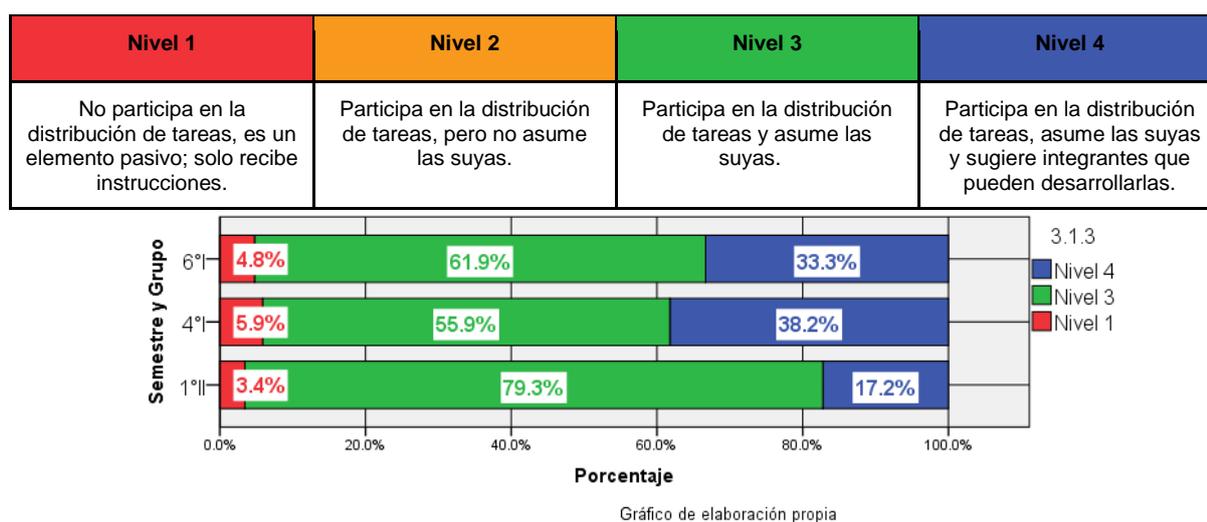
En 4.ºI destaca el 44.1% se ubicó en el nivel 3, una ligera disminución negativa respecto a 1.º, el 41.2% se ubicó en el nivel 2 un aumento significativo negativo, el 8.8% se ubicó en el nivel 1, una disminución ligera positiva, el 5.9% se ubicó en el nivel 4, una disminución negativa significativa respecto a 1.º.

En 6.ºI es destacable, el 47% se ubicó en el nivel 3, similar a lo encontrado en 1.º, el 38.1% se ubicó en el nivel 3 una disminución positiva respecto a 4.º, pero un aumento negativo respecto a 1.º, sin embargo el 14.3% se ubicó en el nivel 4, la mayor cifra de todos los grados.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.59, a 4.º con 2.47, 6.º con 2.76, dando en promedio a nivel licenciatura 2.58, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayor parte de estudiantes son capaces de elaborar una serie de pasos de complejidad media que les permite lograr adecuadamente las tareas. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 25

3.1.3 Distribución de tareas



Como se muestra en la Figura 25 respecto a la distribución de tareas, en 1.ºII es destacable que el 79.3% se ubicó en el nivel 3, en donde participan en la distribución de tareas y asumen las suyas, el 17.2% se ubicó en el nivel 4, en donde participan en la distribución de tareas, asumen las suyas, pero además sugieren integrantes que pueden desarrollarlas, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde

no participan en la distribución de tareas, son un elemento pasivo, pues solo reciben instrucciones.

En 4.ºI destaca el 55.9% que se ubicó en el nivel 3, una reducción respecto a 1.º, no obstante se entiende al considerar el aumento al 38.2% de quienes se ubicaron en el nivel 4 un aumento muy significativo positivo, solo el 5.9% se ubicó en el nivel 1.

En 6.ºI es destacable, el 61.9% se ubicó en el nivel 3, un ligero aumento respecto a 4.º, el 33.3% se ubicó en el nivel 4, el cual es próximo al de 4.º, solo el 4.8% se ubicó en el nivel 1.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.1, a 4.º con 3.26, 6.º con 3.24, dando en promedio a nivel licenciatura 3.2, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes participan en la distribución de tareas y asumen las suyas. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 26

3.1.4 Previsión de recursos necesarios

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No anticipa materiales y recursos para la actividad.	Anticipa los materiales y recursos necesarios, sin considerar su obtención.	Anticipa los materiales y recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los materiales y recursos necesarios, así como la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.

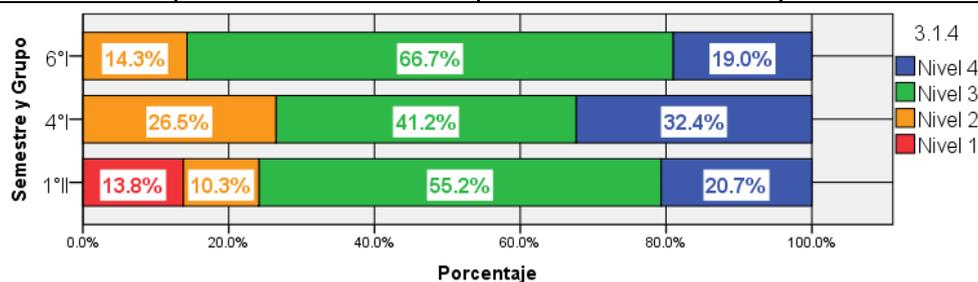


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 26 respecto a la previsión de recursos necesarios, en 1.ºII es destacable que el 55.2% de estudiantes se ubicó en el nivel 3, en donde se anticipan los materiales y recursos necesarios y la forma de obtenerlos, el 20.7% se ubicó en el nivel 4, en donde además de lo anterior se prevé posibles recursos alternativos, el 13.8% se ubicó en el nivel 1, en donde no se anticipan materiales y recursos para la actividad, mientras el 10.3% se ubicó en el nivel 2, en donde se anticipan los materiales y recursos necesarios, sin considerar su obtención.

En 4.ºI destaca el 41.2% se ubicó en el nivel 3, una disminución significativa que se comprende al considerar el aumento significativo positivo del nivel 4 al 32.4%, y el nivel 2 al 26.5%.

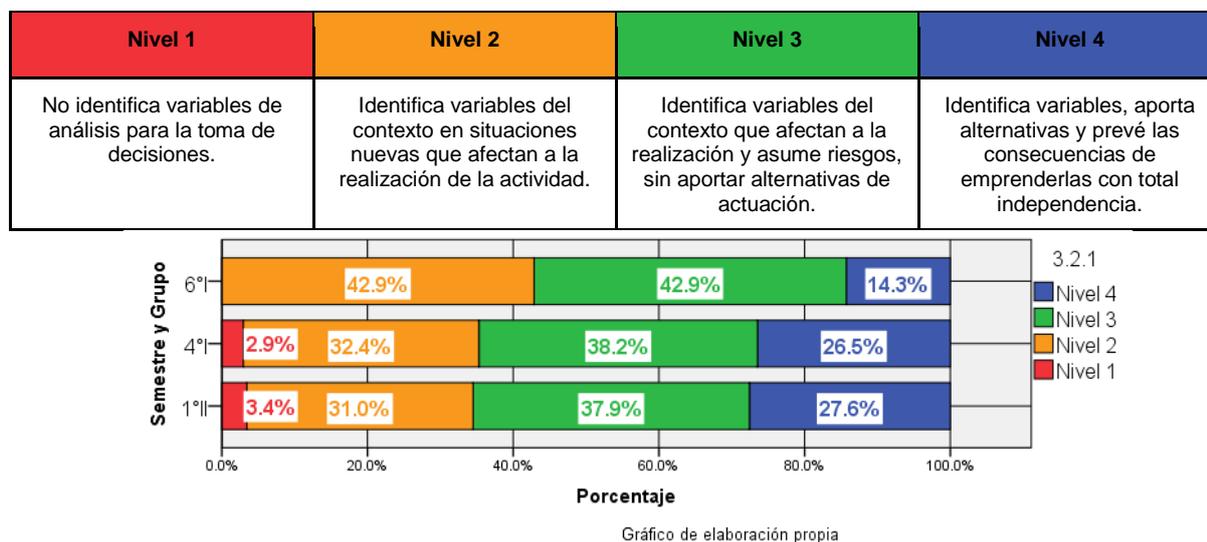
En 6.ºI es destacable, el 66.7% se ubicó en el nivel 3, el porcentaje más alto de todos los niveles, a pesar del aumento del nivel 3, también existe una reducción del nivel 4 al 19%, mientras por el lado positivo existe una disminución del nivel 2 a 14.3%.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.83, a 4.º con 3.06, 6.º con 3.05, dando en promedio a nivel licenciatura 2.98, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes anticipa los materiales y recursos necesarios y la forma de obtenerlos. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.3.2. Toma de decisión (3.2) [3.2.1; 3.2.2; 3.2.3].

Figura 27

3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones



Como se muestra en la Figura 27 Respecto al Análisis de la información para la toma de decisiones, en 1.ºII es destacable que el 37.2% que se ubicó en el nivel 3, en donde identifican variables del contexto que afectan a la realización y asumen riesgos, sin aportar alternativas de actuación, el 31% se ubicó en el nivel 2, en donde identifican variables del contexto en situaciones nuevas que afectan a la realización de la actividad, el 27.6% se ubicó en el nivel 4, en donde además de lo anterior, aportan alternativas y prevén consecuencias de emprenderlas con total

independencia, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde no identifican variables de análisis para la toma de decisiones.

En 4.ºI destaca el 38.2% de estudiantes que se ubicaron en el nivel 3, muy similar respecto a 1.º, lo mismo sucedió con el nivel 4 con 26.5%, el nivel 2 con 32.4% y el nivel 1 con 2.9%.

En 6.ºI es destacable el 42.9% que se ubicó en el nivel 2 un aumento negativo, el 42.9% se ubicó en el nivel 3 un aumento positivo aunque el nivel 4 experimentó una significativa disminución al 14.3%.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.9, a 4.º con 2.88, 6.º con 2.71, dando en promedio a nivel licenciatura 2.85, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes identifican variables del contexto que afectan a la realización y asumen riesgos, sin aportar alternativas de actuación. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 28

3.2.2 Participación

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la realización que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante la realización del trabajo.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para hacer adaptaciones durante la realización del trabajo.

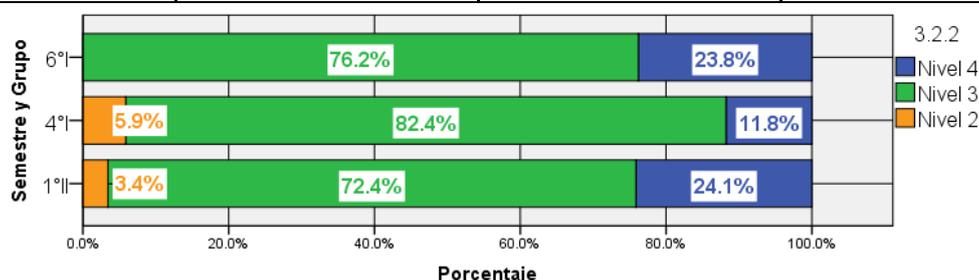


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 28 respecto a la participación, en 1.ºII es destacable que el 72.4% se ubicó en el nivel 3, en donde aportan alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante la realización del trabajo, el 24.1% se ubicó en el nivel 4, en donde sintetizan las aportaciones pertinentes del equipo para hacer adaptaciones durante la realización del trabajo, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 2, en donde hacen aportaciones durante la realización que no contribuyen a la toma de decisiones.

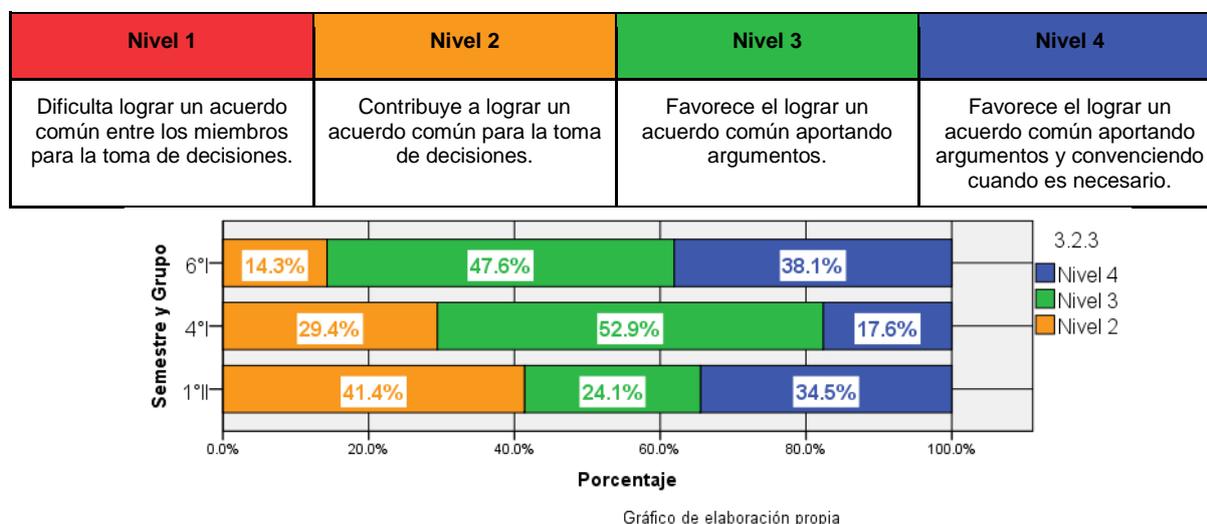
En 4.ºI destaca el 82.4% que se ubicó en el nivel 3 un aumento positivo respecto a 1.º, sin embargo el nivel 4 disminuyó a 11.8%, mientras el 5.9% se ubicó en el nivel 2.

En 6.ºI es destacable el 76.2% que se ubicó en el nivel 3 y el 23.8% que se ubicó en el nivel 4, demostrando una recuperación y ausencia de niveles inferiores.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.21, a 4.º con 3.06, 6.º con 3.24, dando en promedio a nivel licenciatura 3.15, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante la realización del trabajo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 29

3.2.3 Consenso



Como se muestra en la Figura 29 respecto al consenso, en 1.ºII es destacable que el 41.4% se ubicó en el nivel 2, en donde contribuyen a lograr un acuerdo común para la toma de decisiones, el 34.5% se ubicó en el nivel 4, en donde favorecen el lograr un acuerdo común aportando argumentos y convenciendo cuando es necesario, y el 24.1% se ubicó en el nivel 3, en donde favorecen el lograr un acuerdo común aportando argumentos.

En 4.ºI destaca el 52.9% de estudiantes que se ubicó en el nivel 3, un aumento significativo respecto a 1.º, de esta forma se observó una disminución positiva del nivel 2 al 29.4%, no obstante el nivel 4 experimentó de igual forma una disminución significativa al 17.6%.

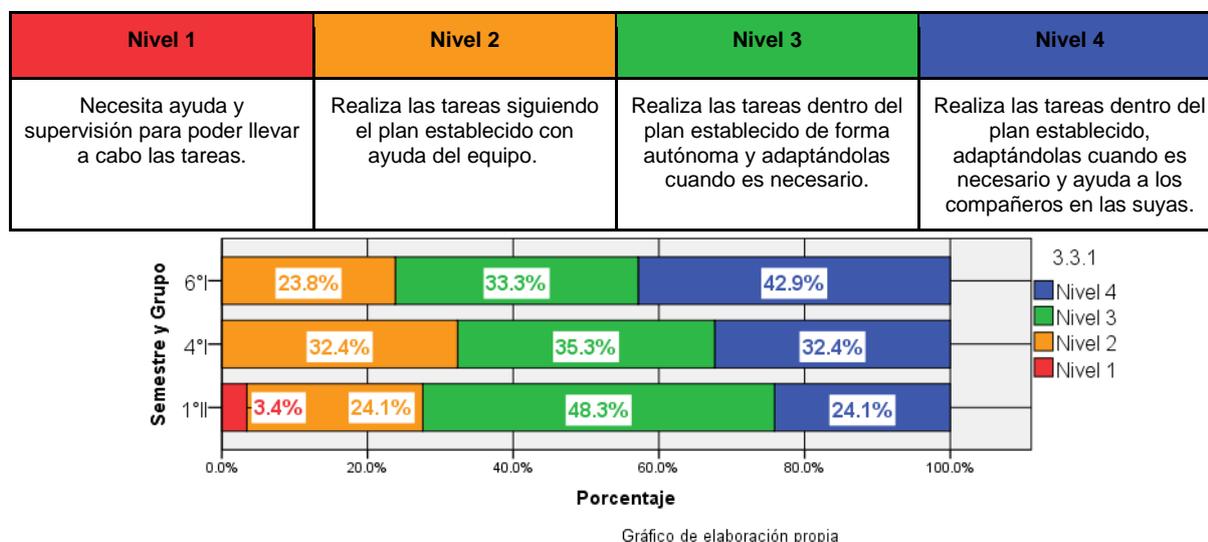
En 6.º es destacable el 47.6% que se ubicó en el nivel 3 un aumento positivo respecto a 1.º aunque no frente a 4.º, de igual forma el nivel 4 experimentó un aumento positivo a 38.1%, mientras el nivel 2 presentó una disminución positiva a 14.3%.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.93, a 4.º con 2.88, 6.º con 3.24, dando en promedio a nivel licenciatura 2.99, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes favorece el lograr un acuerdo común aportando argumentos. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.3.3. Realización de las tareas (3.3) [3.3.1; 3.3.2; 3.3.3].

Figura 30

3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas



Como se muestra en la Figura 30 respecto al cumplimiento de las tareas asignadas, en 1.ºII es destacable que el 48.3% se ubicó en el nivel 3, en donde realizan las tareas dentro del plan establecido de forma autónoma y adaptándolas cuando es necesario, el 24.1% se ubicó en el nivel 4, en donde además de lo anterior ayudan a los compañeros en las suyas, el 24.1% se ubicó en el nivel 2, en donde realizan las tareas siguiendo el plan establecido con ayuda del equipo, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.

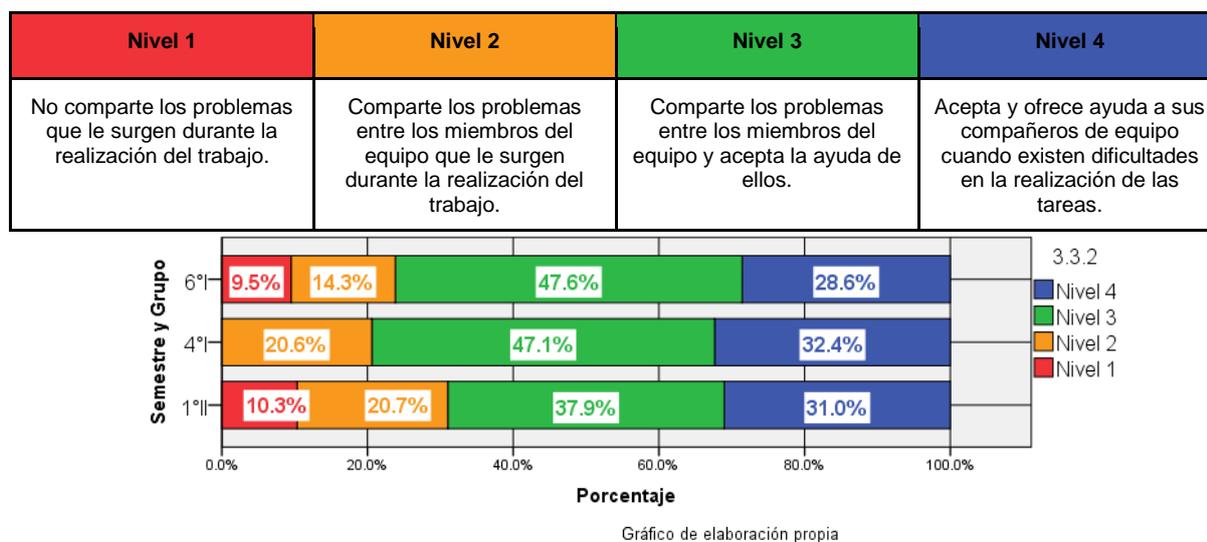
En 4.ºI destaca el 35.3% de estudiantes que se ubicó en el nivel 3, una reducción respecto a 1.º, el 32.4% se ubicó en el nivel 4, un aumento positivo, el 32.4% se ubicó en el nivel 2, un aumento negativo bastante significativo.

En 6.º es destacable el 42.9% que se ubicó en el nivel 4, el más alto de todos los grados, el 33.3% se ubicó en el nivel 2 un porcentaje similar a 4.º, mientras el nivel 2 experimentó una disminución positiva a 23.8%.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.93, a 4.º con 3, 6.º con 3.19, dando en promedio a nivel licenciatura 3.02, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes realizan las tareas dentro del plan establecido de forma autónoma y adaptándolas cuando es necesario. Se evidencia un desarrollo gradual de nivel, aunque no está totalmente definido.

Figura 31

3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas



Como se muestra en la Figura 31 respecto al intercambio de información sobre las dificultades surgidas, en 1.º II es destacable que el 37.9% se ubicó en el nivel 3, en donde se comparten los problemas entre los miembros del equipo y acepta la ayuda de ellos, el 31% se ubicó en el nivel 4, en donde acepta y ofrece ayuda a sus compañeros de equipo cuando existen dificultades en la realización de las tareas, el 20.7% se ubicó en el nivel 2, en donde comparte los problemas entre los miembros del equipo que le surgen durante la realización del trabajo, mientras solo el 10.3% se ubicó en el nivel 1 en donde no comparten los problemas que le surgen durante la realización del trabajo.

En 4.º I destaca el 47.1% que se ubicó en el nivel 3, un aumento positivo respecto a 1.º, el 32.4% se ubicó en el nivel 4, mientras el 20.6% se ubicó en el nivel

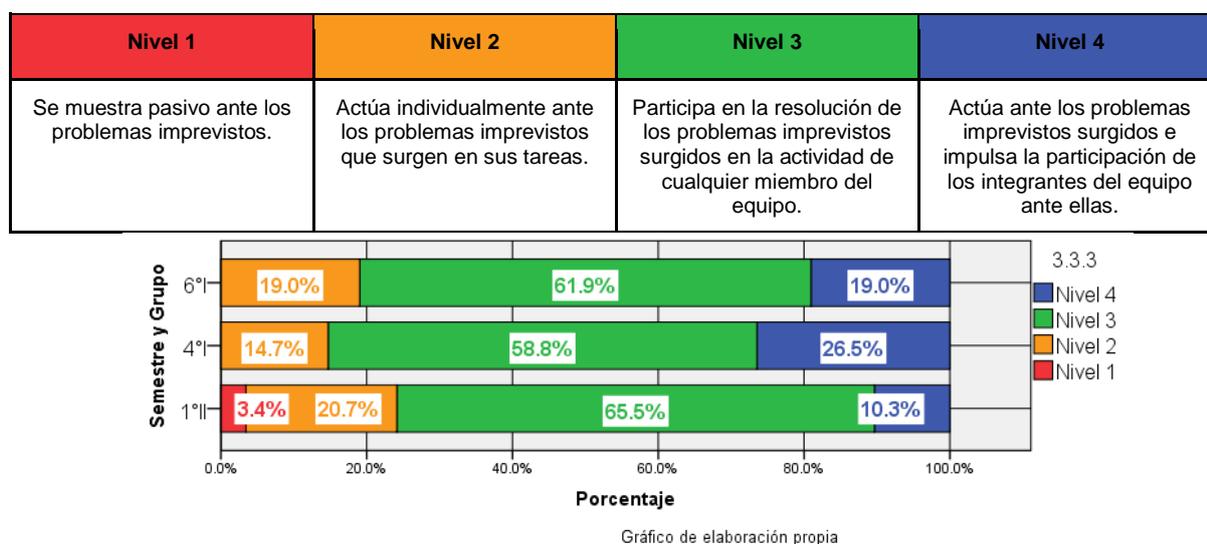
2 manteniendo ambos una gran similitud con 1.º, con la diferencia positiva de no presentar nivel 1.

En 6.ºI es destacable el 47.6% que se ubicó en el nivel 3, un ligero aumento positivo similar respecto a 4.º y 1.º, el 28.6% se ubicó en el nivel 4 una ligera disminución, el 14.3% se ubicó en el nivel 2, solo el 9.5% se ubicó en el nivel 1.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.9, a 4.º con 3.12, 6.º con 2.95, dando en promedio a nivel licenciatura 3, indicando que la mayoría de estudiantes comparte los problemas entre los miembros del equipo y acepta la ayuda de ellos. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 32

3.3.3 Participación en la resolución de problemas



Como se muestra en la Figura 32 respecto a la participación en la resolución de problemas, en 1.ºII es destacable que el 65.5% que se ubicó en el nivel 3, en donde participan en la resolución de los problemas imprevistos surgidos en la actividad de cualquier miembro del equipo, el 20.7% se ubicó en el nivel 2, en donde actúan individualmente ante los problemas imprevistos que surgen en sus tareas, el 10.3% se ubicó en el nivel 4, en donde actúan ante los problemas imprevistos surgidos e impulsan la participación de los integrantes del equipo ante ellas, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde se muestran pasivos ante los problemas imprevistos.

En 4.ºI destaca el 58.8% que se ubicó en el nivel 3, una disminución respecto a 1.º, si bien se comprende debido al aumento positivo del nivel 4 a 26.5%, mientras el Nivel 2 experimentó una disminución positiva a 14.7%.

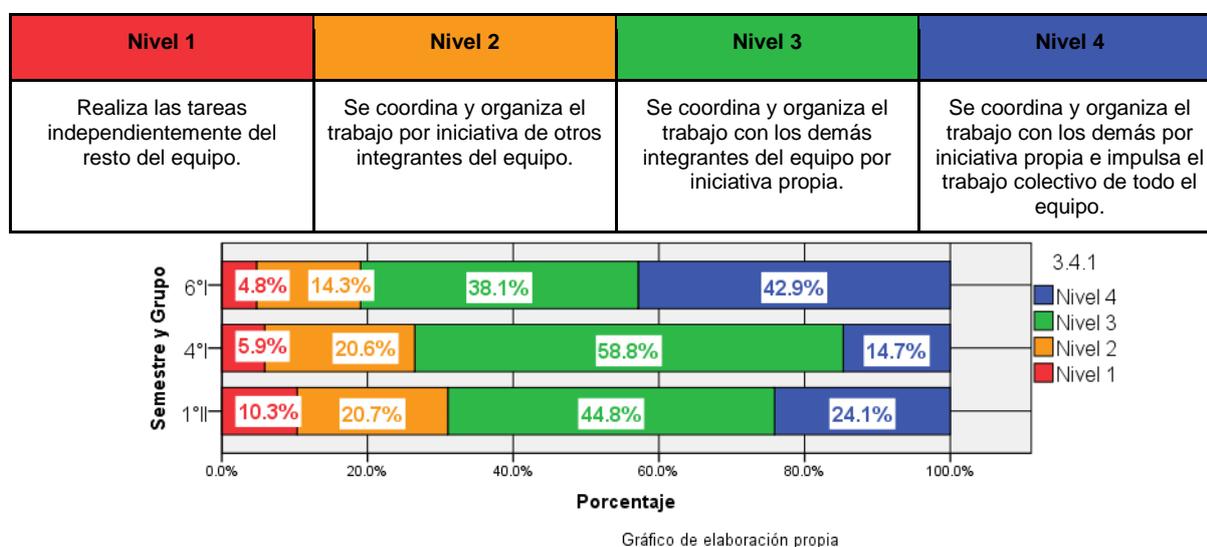
En 6.ºI es destacable el 61.9% que se ubicó en el nivel 3, cifra similar a 4.º y 1.º, en cambio el nivel 4 experimentó una disminución negativa respecto a 4.º y 1.º, mientras el nivel 2 experimentó un aumento negativo respecto a 4.º.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.83, a 4.º con 3.12, 6.º con 3, dando en promedio a nivel licenciatura 2.99, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes participa en la resolución de los problemas imprevistos surgidos en la actividad de cualquier miembro del equipo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.3.4. Seguimiento (3.4) [3.4.1; 3.4.2].

Figura 33

3.4.1 Coordinación y organización con el equipo



Como se muestra en la Figura 33 respecto a la coordinación y organización con el equipo, en 1.ºII es destacable que el 44.8% se ubicó en el nivel 3, en donde coordinan y organizan el trabajo con los demás integrantes del equipo por iniciativa propia, el 24.1% se ubicó en el nivel 4, en donde coordinan y organizan el trabajo con los demás por iniciativa propia e impulsan el trabajo colectivo de todo el equipo, el 20.7% se ubicó en el nivel 2, en donde se coordina y organiza el trabajo por iniciativa de otros integrantes del equipo, solo el 10.3% se ubicó en el nivel 1, en donde realizan las tareas independientemente del resto del equipo.

En 4.ºI destaca el 58.8% que se ubicó en el nivel 3, un aumento positivo y significativo respecto a 1.º, el nivel 2 permanece similar a 1.º con 20.6%, sin embargo

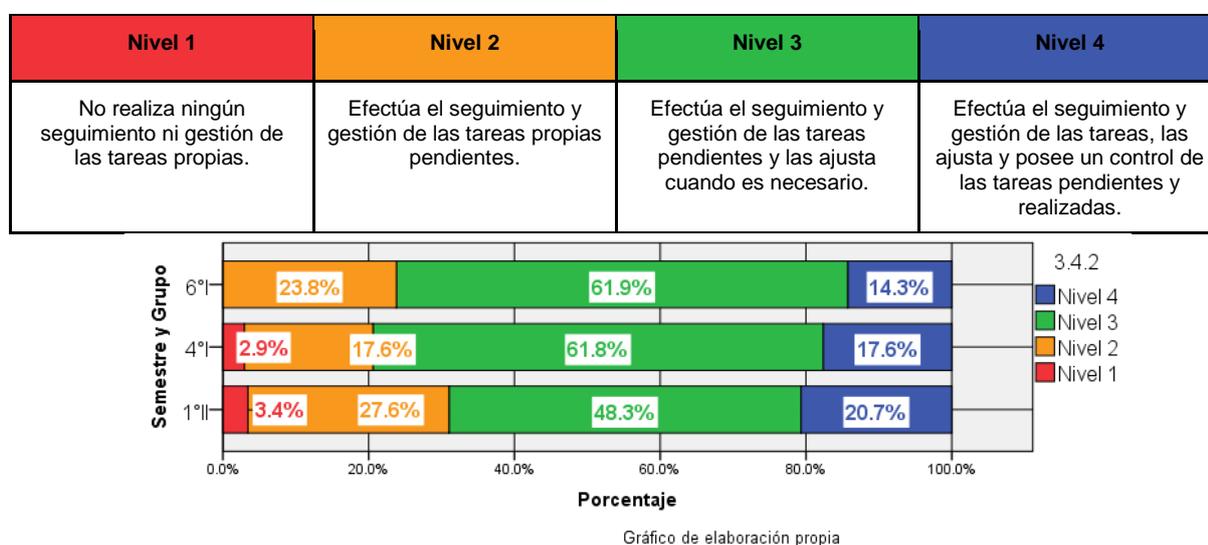
el nivel 4 experimentó una disminución negativa a 14.7%, solo el 5.9% se ubicó en el nivel 1, una disminución positiva.

En 6.º es destacable el 42.9% que se ubicó en el nivel 4, un gran aumento respecto a 4.º y 1.º, el 38.1% se ubicó en el nivel 3, lo que se explica por el crecimiento del nivel 4, el 14.3% se ubicó en el nivel 2 y solo el 4.8% se ubicó en el nivel 1, ambos representan una reducción positiva.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.83, a 4.º con 2.82, 6.º con 3.19, dando en promedio a nivel licenciatura 2.92, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes se coordina y organiza el trabajo con los demás integrantes del equipo por iniciativa propia. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 34

3.4.2 Autogestión de las tareas



Como se muestra en la Figura 34 respecto a la autogestión de las tareas, en 1.ºII es destacable que el 48.3% se ubicó en el nivel 3, en donde efectúan el seguimiento y gestión de las tareas pendientes y las ajustan cuando es necesario, el 27.6 se ubicó en el nivel 2, en donde efectúan el seguimiento y gestión de las tareas propias pendientes, el 20.7% se ubicó en el nivel 4, en donde efectúan el seguimiento y gestión de las tareas, las ajustan y poseen un control de las tareas pendientes y realizadas, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde no realizan ningún seguimiento ni gestión de las tareas propias.

En 4.ºI destaca el 61.8% que se ubicó en el nivel 3, un aumento positivo significativo respecto a 1.º, el nivel 2 experimentó una disminución significativa positiva a 17.6%, mientras el nivel 4 experimentó una ligera disminución negativa a 17.6%, mientras solo el 2.9% se ubicó en el nivel 1.

En 6.ºI es destacable el 61.9% que se ubicó en el nivel 3, una cifra similar a 4.º, no obstante el nivel 2 experimentó un aumento negativo a 23.8%, mientras el nivel 4 disminuyó negativamente a 14.3%, de forma positiva no se presentó el nivel 1.

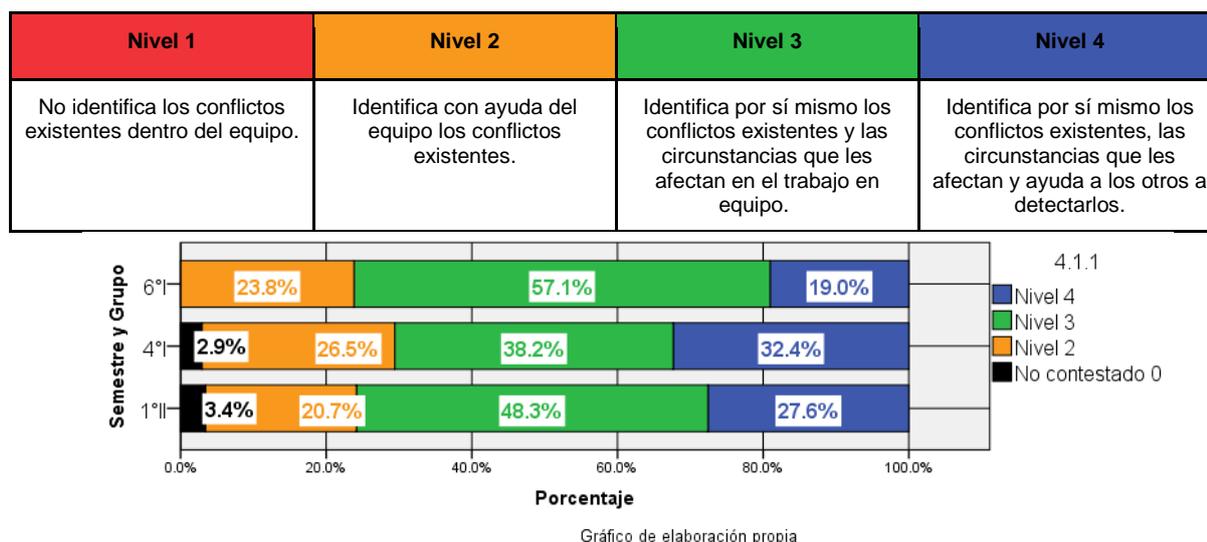
De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.86, a 4.º con 2.94, 6.º 2.9, dando en promedio a nivel licenciatura 2.9, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes efectúa el seguimiento y gestión de las tareas pendientes y las ajusta cuando es necesario. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.4. Regulación (4).

4.1.2.4.1. Resolución de conflictos (4.1) [4.1.1; 4.1.2; 4.1.3].

Figura 35

4.1.1 Detección de conflictos



Como se muestra en la Figura 35 respecto a la detección de conflictos, en 1.ºII es destacable que el 48.3% se ubicó en el nivel 3, en donde identifican por sí mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan en el trabajo en equipo, el 27.6% se ubicó en el nivel 4, en donde identifican por sí mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayudan a los otros a detectarlos, el

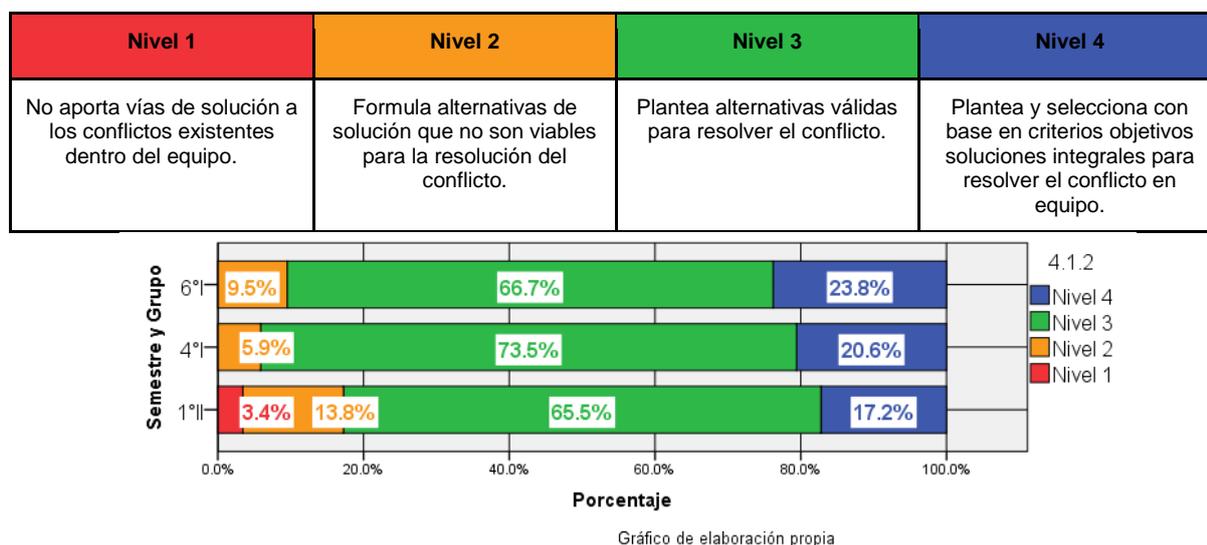
20.7% se ubicó en el nivel 2, en donde identifican con ayuda del equipo los conflictos existentes, mientras el 3.4% no contestó.

En 4.ºI destaca el 38.2% que se ubicó en el nivel 3, una disminución significativa respecto a 1.º, el 32.4% se ubicó en el nivel 4, un aumento positivo, mientras el 26.5% se ubicó en el nivel 2, un aumento negativo, el 2.9% no contestó. En 6.ºI es destacable el 57.1% que se ubicó en el nivel 3, siendo esta la cifra más alta de ese nivel, el 23.8% se ubicó en el nivel 2, una cifra similar a 4.º y 1.º, aunque el nivel 4 experimentó una disminución negativa significativa.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.97, a 4.º con 2.97, 6.º con 2.95, dando en promedio a nivel licenciatura 2.96, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes identifica por sí mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan en el trabajo en equipo. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 36

4.1.2 Propuestas alternativas



Como se muestra en la Figura 36 respecto a las propuestas alternativas, en 1.ºII es destacable que el 65.5% se ubicó en el nivel 3, en donde plantean alternativas válidas para resolver el conflicto, el 17.2% se ubicó en el nivel 4, en donde se plantean y seleccionan con base en criterios objetivos soluciones integrales para resolver el conflicto en equipo, el 13.8% se ubicó en el nivel 2, en donde se formulan alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto, sólo el 3.4% se ubicó

en el nivel 1, en donde no aportan vías de solución a los conflictos existentes dentro del equipo.

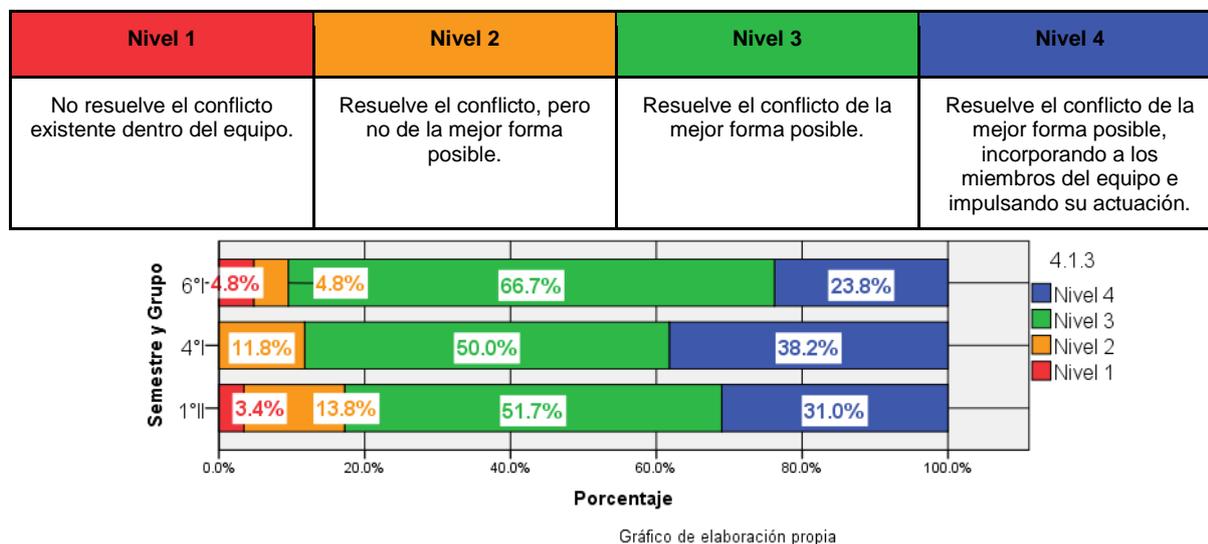
En 4.ºI destaca el 73.5% que se ubicó en el nivel 3, un aumento positivo respecto a 1.º, el 20.6% se ubicó en el nivel 4, un ligero aumento positivo, mientras solo el 5.9% se ubicó en el nivel 2, una disminución positiva.

En 6.ºI es destacable el 66.7% que se ubicó en el nivel 3, el 23.8% se ubicó en el nivel 4, un aumento positivo, mientras el 9.5% se ubicó en el nivel 2, un ligero aumento negativo.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.97, a 4.º con 3.15, 6.º con 3.14, dando en promedio a nivel licenciatura 3.08, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de los estudiantes plantean alternativas válidas para resolver el conflicto. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 37

4.1.3 Resolución del conflicto



Como se muestra en la Figura 37 respecto a la resolución del conflicto, en 1.ºII es destacable que el 51.7% se ubicó en el nivel 3, en donde resuelven el conflicto de la mejor forma posible, el 31% se ubicó en el nivel 4, en donde resuelven el conflicto de la mejor forma posible, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación, el 13.8% se ubicó en el nivel 2, en donde se resuelve el conflicto, pero no de la mejor forma posible, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde no se resuelve el conflicto existente dentro del equipo.

En 4.ºI destaca el 50% que se ubicó en el nivel 3, el 38.2% se ubicó en el nivel 4, un aumento positivo, mientras el 11.8% se ubicó en el nivel 2, una disminución positiva respecto a 1.º.

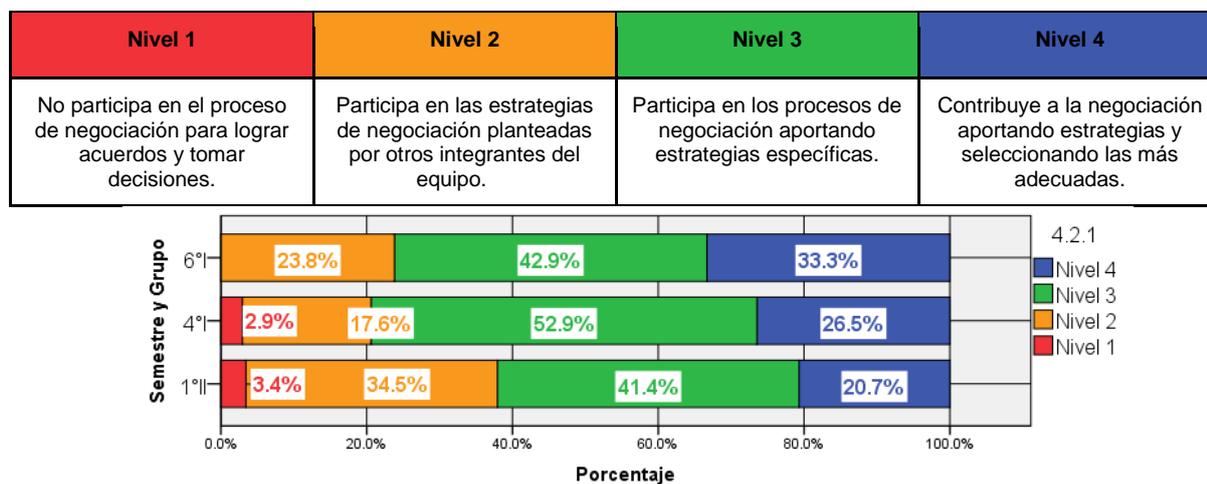
En 6.ºI es destacable el 66.7% que se ubicó en el nivel 3, la cifra más alta del nivel de los grados, el 23.8% se ubicó en el nivel 4 una disminución significativa negativa, solo el 4.8% se ubicó en el nivel 2, así mismo el 4.8% se ubicó en el nivel 1.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3.1, a 4.º con 3.26, 6.º con 3.1, dando en promedio a nivel licenciatura 3.17, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de los estudiantes resuelven el conflicto de la mejor forma posible. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.1.2.4.2. Negociación (4.2) [4.2.1; 4.2.2].

Figura 38

4.2.1 Utilización de estrategias



Como se muestra en la Figura 38 respecto a la utilización de estrategias, en 1.ºII es destacable que el 41.4% se ubicó en el nivel 3, en donde participan en los procesos de negociación aportando estrategias específicas, el 34.5% se ubicó en el nivel 2, en donde participan en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo, el 20.7% se ubicó en el nivel 4, en donde contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas, solo el 3.4% se ubicó en el nivel 1, en donde no participan en el proceso de negociación para lograr acuerdos y tomar decisiones.

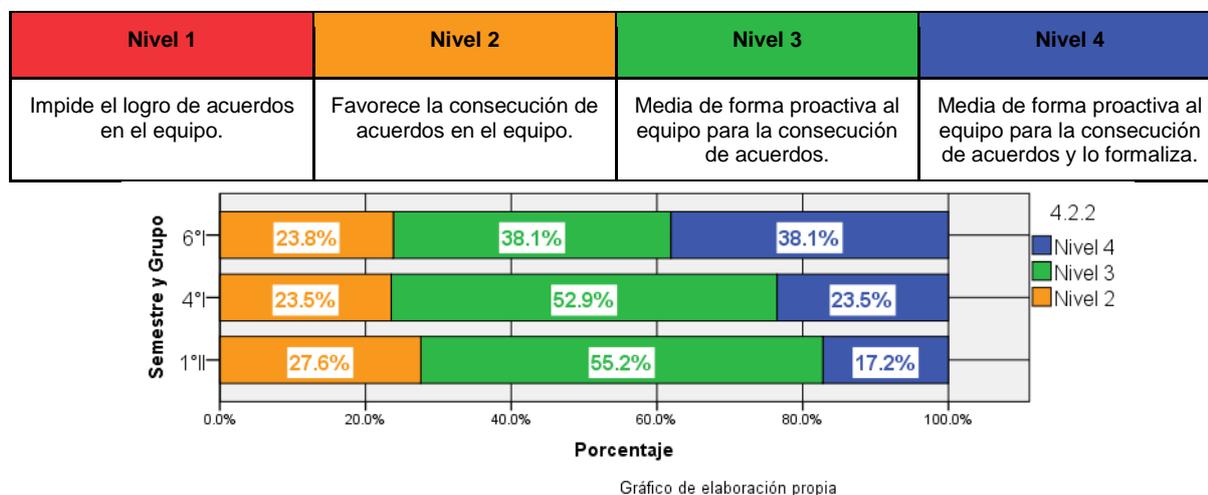
En 4.ºI destaca el 52.9% que se ubicó en el nivel 3, un aumento positivo significativo respecto a 1.º, el 53.5% se ubicó en el nivel 4, un aumento positivo, el 17.6% se ubicó en el nivel 2, una disminución positiva, solo el 2.9% se ubicó en el nivel 1.

En 6.ºI es destacable el 42.9% que se ubicó en el nivel 3, el 33.3% se ubicó en el nivel 4, la mayor cifra de todos los grados, el 23.8% se ubicó en el nivel 2 una disminución positiva respecto a 1.º pero no a 4.º.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.79, a 4.º con 3.03, 6.º con 3.1, dando en promedio a nivel licenciatura 2.96, se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de estudiantes participan en los procesos de negociación aportando estrategias específicas. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 39

4.2.2 Logro de acuerdos



Como se muestra en la Figura 39 respecto al logro de acuerdos, en 1.ºII es destacable que el 55.2% se ubicó en el nivel 3, en donde se media de forma proactiva al equipo para la consecución de acuerdos, el 27.6% se ubicó en el nivel 2, en donde se favorece la consecución de acuerdos en el equipo, y el 17.2% se ubicó en el nivel 4, en donde se media de forma proactiva al equipo para la consecución de acuerdos y lo formalizan.

En 4.ºI destaca el 52.9% que se ubicó en el nivel 3, mientras que el nivel 4 presentó un aumento positivo a 23.5%, y el nivel 2 una disminución positiva a 23.5%.

En 6.ºI es destacable el 38.1% que se ubicó en el nivel 4, la cifra más alta de este nivel en todos los grados, el 38.1% se ubicó en el nivel 3, lo que representa una

disminución que se comprende debido al aumento del nivel 4, mientras el 23.8% se ubicó en el nivel 2.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.9, a 4.º con 3, 6.º con 3.14, dando en promedio a nivel licenciatura 3, indicando que la mayoría de estudiantes median de forma proactiva al equipo para la consecución de acuerdos. Es evidente un desarrollo gradual.

4.1.2.4.3. Mejora (4.3) [4.3.1; 4.3.2].

Figura 40

4.3.1 Propuestas de mejora dentro del equipo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No formula propuestas de mejora frente a procesos ineficientes.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Formula propuestas de mejora que son viables.	Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.

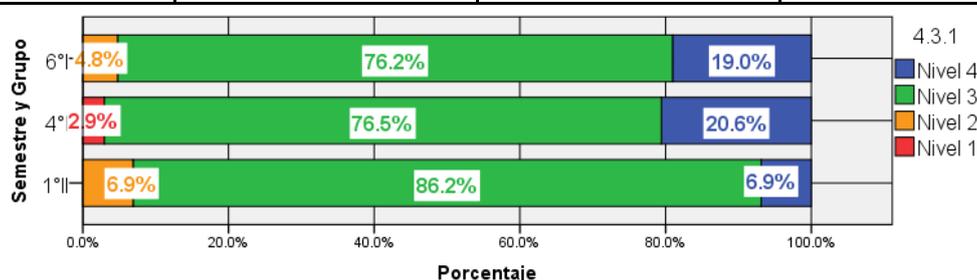


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 40 respecto a las propuestas de mejora dentro del equipo, en 1.ºII es destacable que el 86.2% se ubicó en el nivel 3, en donde formulan propuestas de mejora que son viables, mientras el 6.9% se ubicó en el nivel 4, en donde formulan propuestas de mejora viables y diseñan estrategias para implementarlas, mientras el 6.9% restante se ubicó en el nivel 2 en donde formulan propuestas de mejora que no son viables.

En 4.ºI destaca el 76.5% que se ubicó en el nivel 3, una ligera disminución respecto a 1.º, sin embargo se comprende dicha disminución, pues el nivel 4 aumentó positivamente a 20.6%, mientras solo el 2.9% se ubicó en el nivel 1.

En 6.ºI es destacable el 76.2% que se ubicó en el nivel 3, una cifra similar a 4.º y menor que 1.º, el 19% se ubicó en el nivel 4, una muy pequeña disminución respecto a 4.º, y tan solo el 4.8% se ubicó en el nivel 2.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 3, a 4.º con 3.15, 6.º con 3.14, dando en promedio a nivel licenciatura 3.1, que se redondeó al nivel 3, indicando que la mayoría de los estudiantes formulan propuestas de mejora que son viables. No es evidente un desarrollo gradual de nivel.

Figura 41

4.3.2 Implementación de los procesos de mejora

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
No participa de manera directa en la implementación de las propuestas de mejora para el equipo.	Participa en la implementación de las propuestas de mejora.	Participa en la implementación de las propuestas de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias y propuestas de mejora dentro del equipo.

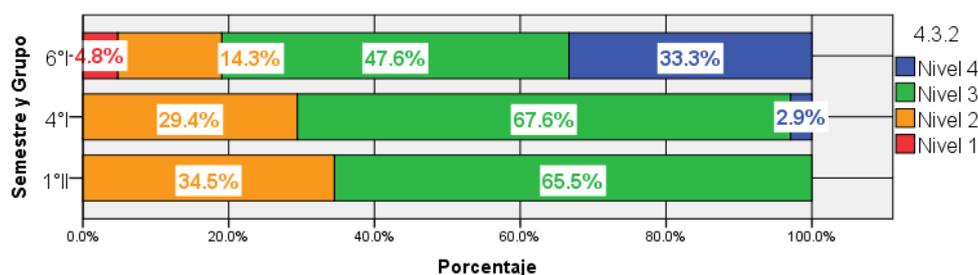


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 41 respecto a la Implementación de los procesos de mejora, en 1.ºII es destacable que el 65.6% se ubicó en el nivel 3, en donde participan en la implementación de las propuestas de mejora e impulsa la participación del equipo, el 34.5% se ubicó en el nivel 2, en donde participan en la implementación de las propuestas de mejora.

En 4.ºI destaca el 67.6% que se ubicó en el nivel 3 cifra similar respecto a 1.º, el 29.4% se ubicó en el nivel 2, una ligera disminución positiva, mientras solo el 2.9% se ubicó en el nivel 4, en donde dirigen la implementación de las estrategias y propuestas de mejora dentro del equipo.

En 6.ºI es destacable el 47.6% que se ubicó en el nivel 3, una disminución que se comprende cuando se observa el gran aumento positivo que tuvo el nivel 4 a 33.3% la cifra más alta, el 14.3% se ubicó en el nivel 2, una disminución positiva, mas el 4.8% se ubicó en el nivel 1, en donde no participan de manera directa en la implementación de las propuestas de mejora para el equipo.

De forma general, se notó una progresión en 1.º semestre de 2.66, a 4.º con 2.74, 6.º con 3.1, dando en promedio a nivel licenciatura 2.8, que se redondeó al nivel

3, indicando que la mayoría de los estudiantes participan en la implementación de las propuestas de mejora e impulsan la participación del equipo. Es evidente un desarrollo gradual de nivel.

4.2. Cuestionario CTE

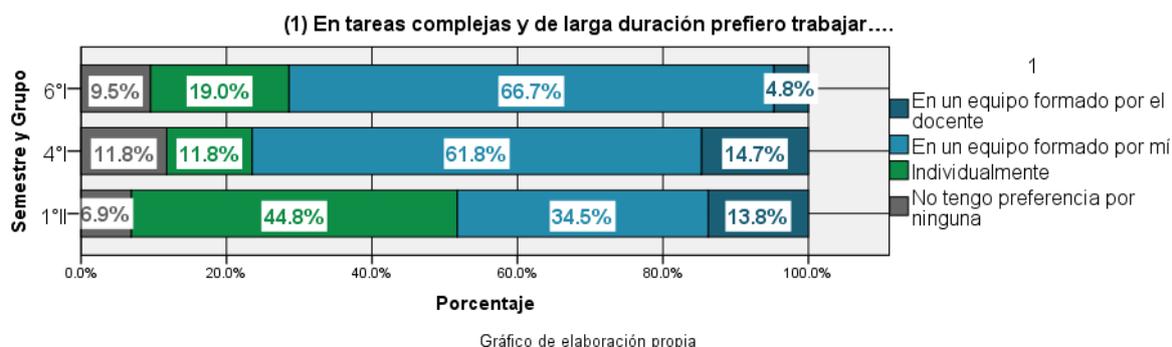
A continuación, se muestran los resultados específicos y contrastados por semestre de cada elemento presente en el Cuestionario CTE, que representa diversos apartados con el fin de conocer las preferencias y prácticas predominantes y existentes.

4.2.1. Específicos

4.2.1.1. Preferencias (1-3).

Figura 42

Elemento 1 cuestionario CTE

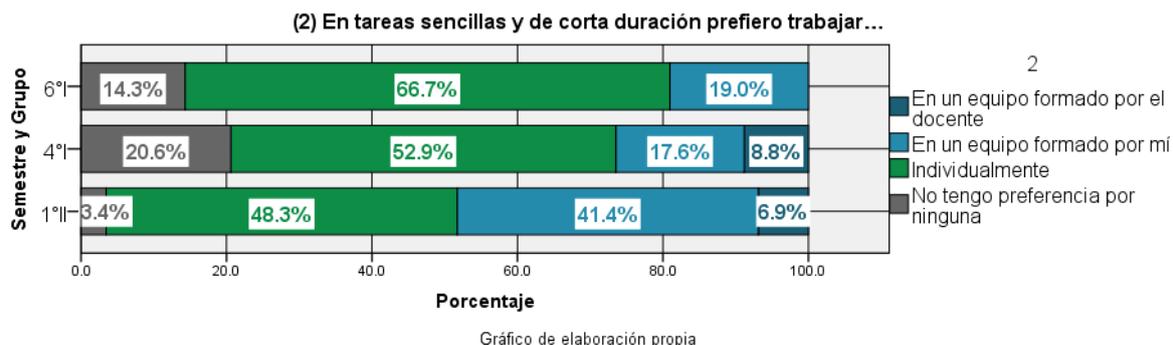


Como se muestra en la Figura 42 en tareas complejas y de larga duración de forma general, todos los estudiantes prefieren trabajar en un 53.57% en un equipo formado por ellos, el 25% individualmente, el 11.9% en un equipo formado por el docente, y el 9.52% no tiene ninguna preferencia.

Es destacable el gran porcentaje de preferencia por trabajar individualmente en 1.° frente al predominio del trabajo en un equipo formado por los mismos estudiantes presente en 4.° y 6.°, así como el bajo porcentaje general de estudiantes que prefieren dejar en manos del docente formar su equipo.

Figura 43

Elemento 2 cuestionario CTE

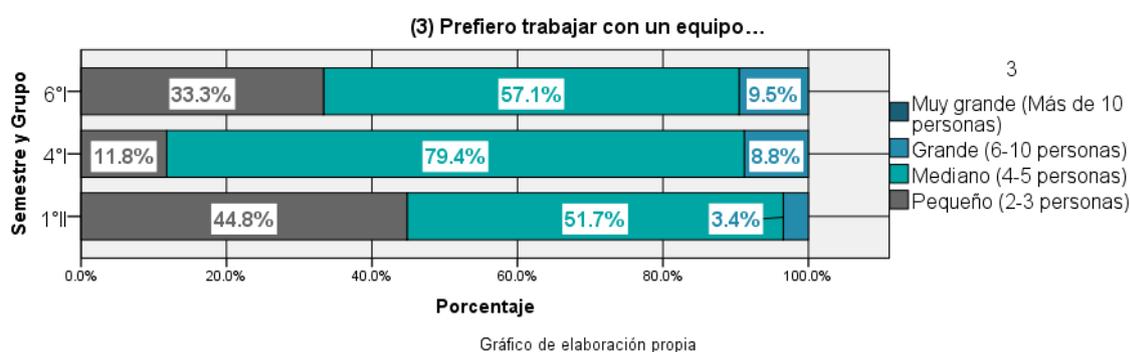


Como se muestra en la Figura 43 en tareas sencillas y de corta duración de forma general, todos los estudiantes prefieren trabajar en un 54.76% individualmente, el 26.19% en un equipo formado por ellos, el 13.1% no tiene ninguna preferencia y el 5.95% en un equipo formado por el docente.

Es destacable en 1.º la igualdad aproximada entre trabajar en equipo e individualmente, no obstante conforme se progresa a 4.º aumenta el porcentaje de estudiantes que prefieren trabajar individualmente, lo mismo sucedió en 6.º, siendo destacable que en este ningún estudiante señaló tener preferencia por un equipo formado por el docente.

Figura 44

Elemento 3 cuestionario CTE



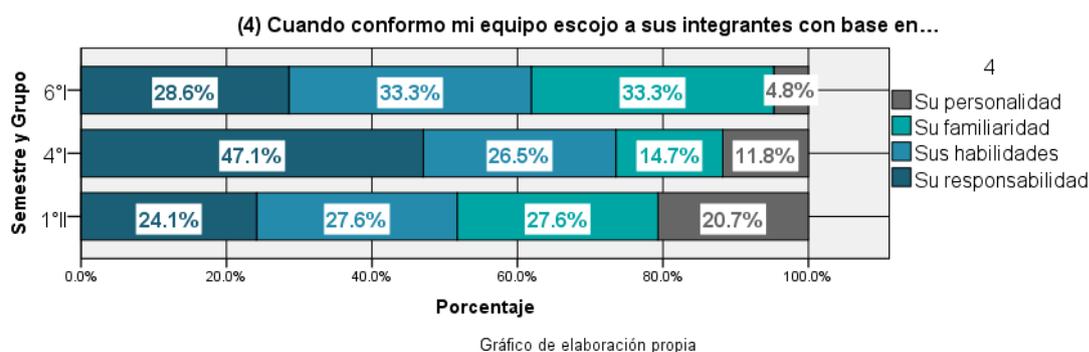
Como se muestra en la Figura 44 de forma general, todos los estudiantes prefieren trabajar con un equipo en un 64.29% Mediano (4-5 personas), el 28.57% Pequeño (2-3 personas), y el 7.14 Grande (6-10 personas) ninguno señaló preferencia por uno Muy grande (Más de 10 personas).

Es destacable el predominio general de equipos medianos, sin embargo en 1.º el equipo pequeño también considera un porcentaje equiparable, en 4.º disminuye el equipo Pequeño y aumenta el equipo Grande, en 6.º la proporción de equipos pequeños vuelve a aumentar.

4.2.1.2. Prácticas (4-34).

Figura 45

Elemento 4 cuestionario CTE



Como se muestra en la Figura 45 de forma general, los estudiantes conforman sus equipos con base en un 34.52% Responsabilidad, el 28.57% Habilidades, el 23.81% Familiaridad y el 13.10% Personalidad.

Es destacable, en 1.º, la igualdad aproximada entre todas las opciones, personalidad, familiaridad, habilidades y responsabilidad, aunque en 4.º existe un predominio de la responsabilidad y las habilidades, es decir, del compromiso y la capacidad frente a la familiaridad y personalidad, en 6.º sucedió algo similar a 4.º aunque la familiaridad aumentó de forma equiparable a la responsabilidad y las habilidades.

Figura 46

Elemento 5 cuestionario CTE

(5) ¿Cuántas personas suelen conformar tus equipos?

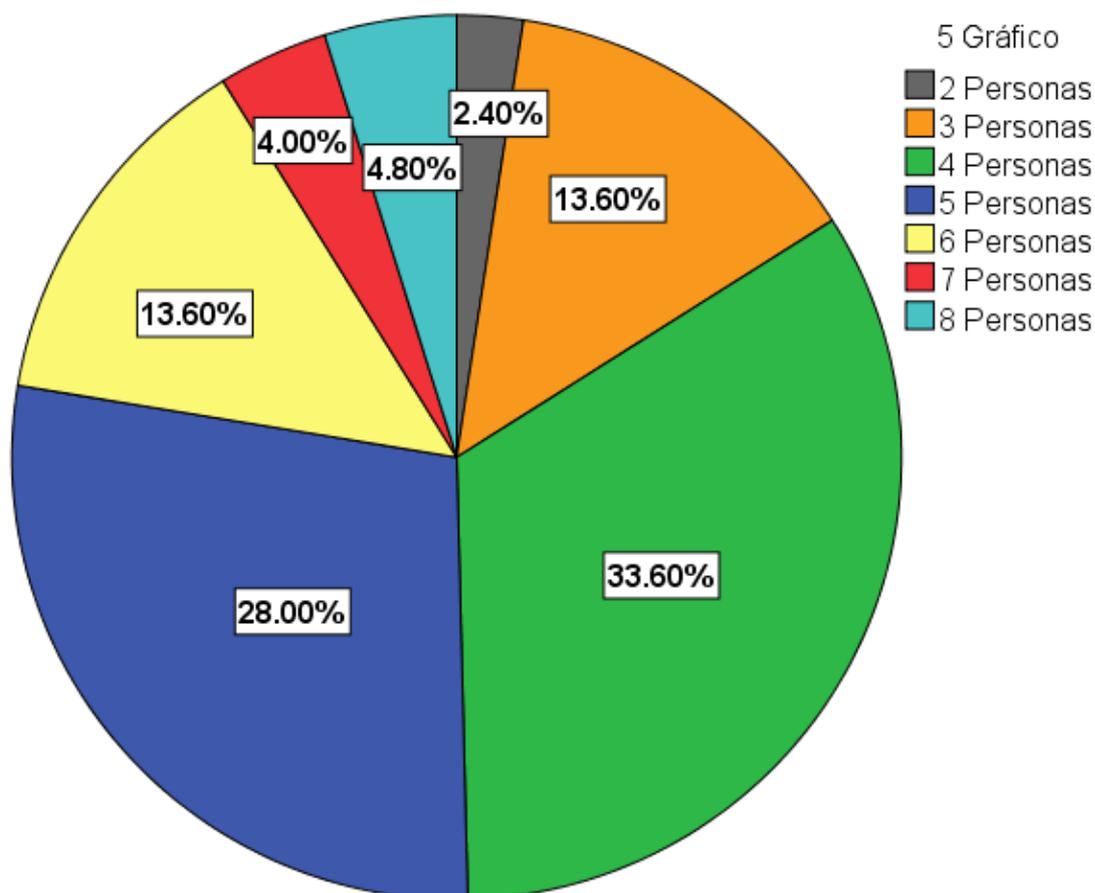


Gráfico de elaboración propia

Como se muestra en la Figura 46 en la pregunta abierta 5 respecto a ¿Cuántas personas suele conformar sus equipos?, los estudiantes señalaron de forma general, en rangos y números individuales, los cuales fueron procesados de la siguiente forma, los rangos fueron contados como número individual dentro de los que el rango abarcó, por ejemplo si se colocó el rango 4-6 y esto lo colocaron 3 personas, los datos a considerar serían los siguientes: 4,4,4,5,5,5,6,6,6 para de esta forma poder promediar individualmente el predominio, el cual fue el siguiente:

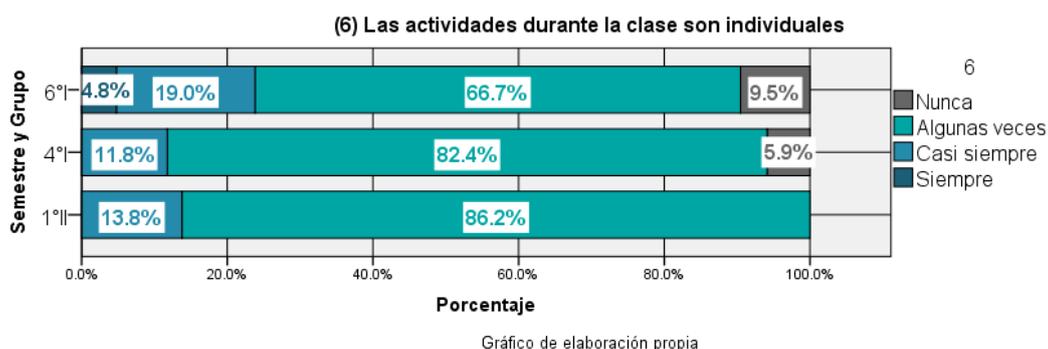
No se consideró en el porcentaje a 4 estudiantes que no colocaron nada en la pregunta, ubicándose de esta forma el número personas que suelen conformar un equipo de forma descendente según porcentaje:

- 4 personas 33.6%
- 5 personas 28%
- 6 personas 13.6%
- 3 personas 13.6%
- 8 personas 4.8%
- 7 personas 4%
- 2 personas 2.4%

Es destacable el predominio de equipos conformados por 4 y 5 personas, pues en conjunto conforman un 51.6% es decir que 5 de cada 10 estudiantes prefiere equipos Medianos de 4-5 personas, los equipos Grandes 6-10 personas conformaron el 22.4%, los equipos Pequeños de 2-3 personas conformaron el 16%, mientras que nadie señaló conformar equipos muy Grande de más de 10 personas.

Figura 47

Elemento 6 cuestionario CTE

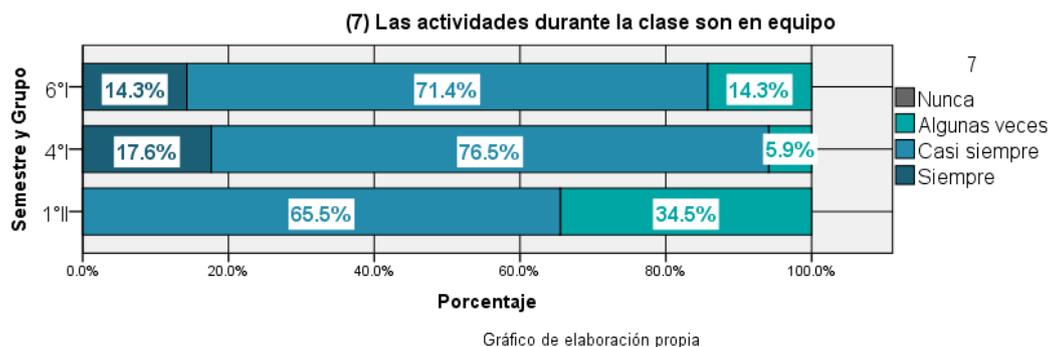


Como se muestra en la Figura 47, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que las clases son individuales son el 79.76% Algunas veces, el 14.29% Casi siempre, el 4.76% Nunca, y el 1.19% Siempre.

Es destacable en 1.º la gran predominancia de algunas veces frente a casi siempre, lo que indica actividades individuales de forma regular, en 4.º es una situación similar a 1.º, pero en esta un porcentaje niega que todas las actividades sean individuales, en 6.º ese mismo porcentaje aumenta, sin embargo una pequeña parte señala que las actividades siempre son individuales mientras aumenta la frecuencia casi siempre.

Figura 48

Elemento 7 cuestionario CTE

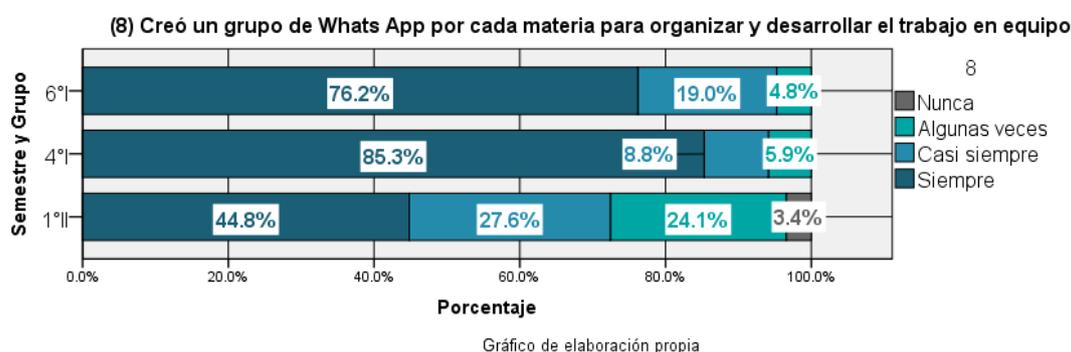


Como se muestra en la Figura 48, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que las clases son en equipo de forma general, en un 71.43% Casi siempre, el 17.86% Algunas veces, y el 10.71% Siempre, ninguno marcó Nunca.

Es destacable en 1.º la predominancia de casi siempre frente a algunas veces, siendo ambas afirmativas de la regularidad de actividades en equipo, en 4.º disminuye la frecuencia algunas veces, mientras aumenta la frecuencia siempre y casi siempre, lo mismo sucede en 6.º con la diferencia de que también aumentó ligeramente la frecuencia algunas veces.

Figura 49

Elemento 8 cuestionario CTE



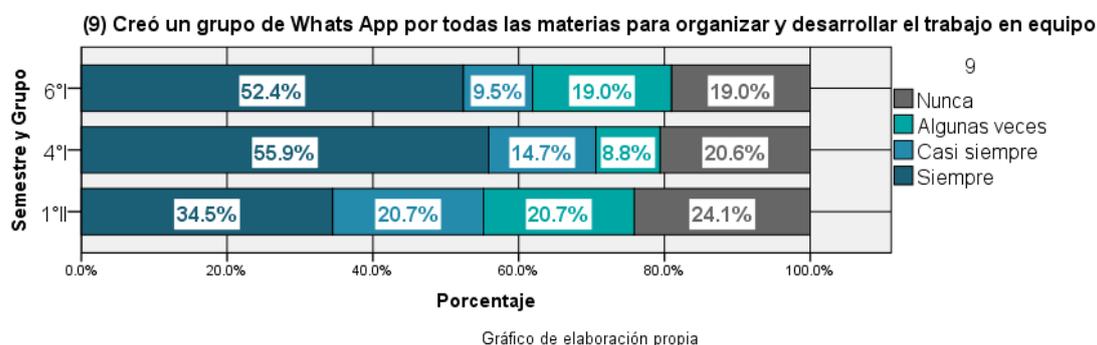
Como se muestra en la Figura 49, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que crean un grupo de WhatsApp para cada materia cuando trabajan en equipo de forma general, es en un 69.05% Siempre, el 17.86% Casi siempre, el 11.9% Algunas veces, y solo el 1.19% Nunca.

Es destacable en 1.º la predominancia de Siempre, no obstante Casi siempre y Algunas veces tienen un porcentaje significativo, incluso es el único grado en el que

se indicó Nunca, en 4.º es una práctica totalmente común, al igual que en 6.º, pues más de 7 de cada 10 siempre lo hace en ambos casos.

Figura 50

Elemento 9 cuestionario CTE

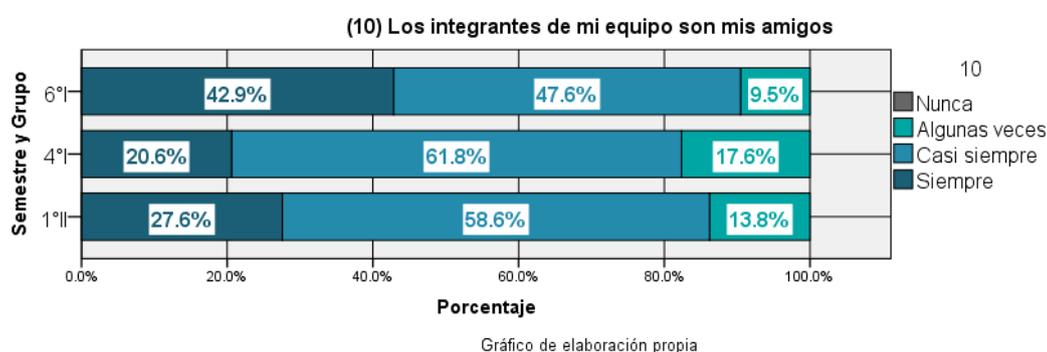


Como se muestra en la Figura 50, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general con la que crean un grupo de WhatsApp por todas las materias cuando trabajan en equipo es en un 47.62% Siempre, el 21.43% Nunca, el 15.48% Casi siempre y el 15.48% Algunas veces.

Es destacable que en 1.º todas las frecuencias tienen porcentajes similares, en 2º aumenta el predominio de Siempre, aunque es destacable un porcentaje significativo que nunca lo hace, lo mismo sucede con 6.º.

Figura 51

Elemento 10 cuestionario CTE

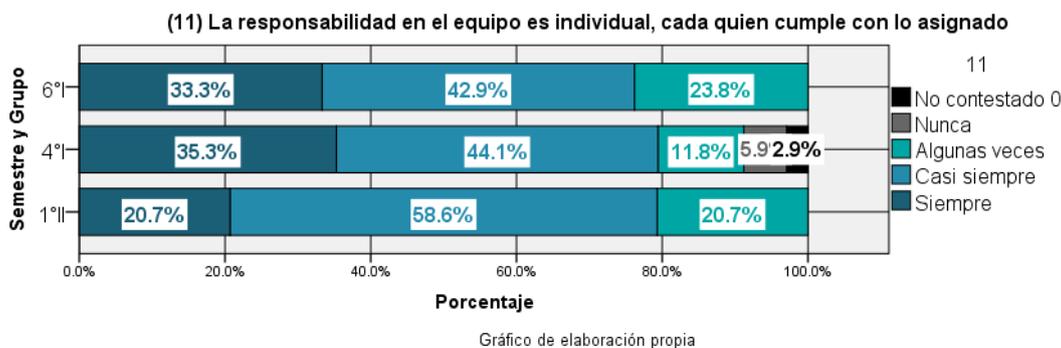


Como se muestra en la Figura 51, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que los integrantes de su equipo son sus amigos, de forma general, es en un 57.14% Casi siempre, el 28.57% Siempre, y el 14.29% Algunas veces.

Es destacable que en ningún grado se señaló que los integrantes del equipo nunca son amigos, en 1.º existe una predominancia porque los integrantes del equipo algunas veces son sus amigos, lo mismo sucede en 4.º de forma similar, aunque en 6.º se equipara de manera significativa el que los integrantes del equipo siempre son amigos.

Figura 52

Elemento 11 cuestionario CTE

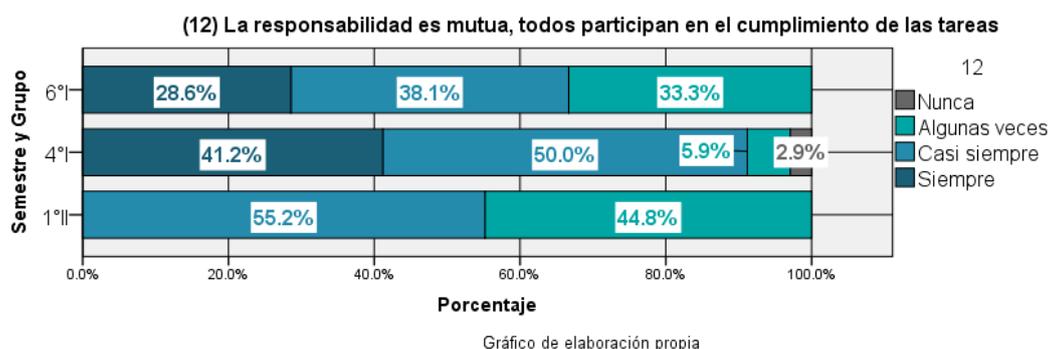


Como se muestra en la Figura 52 Los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general con la que la responsabilidad en el equipo es individual, en donde cada quien cumple con lo asignado es en un 48.81% Casi siempre, el 29.76% Siempre, el 17.86% Algunas veces, y el 2.38% Nunca, mientras el 1.19% no contestó.

Es destacable que en todos los grados existen porcentajes similares, en 1.º es menor el porcentaje de la frecuencia Siempre comparado con 4.º y 6.º, es curioso que solo en 4.º se colocó que la responsabilidad en el equipo nunca es individual.

Figura 53

Elemento 12 cuestionario CTE



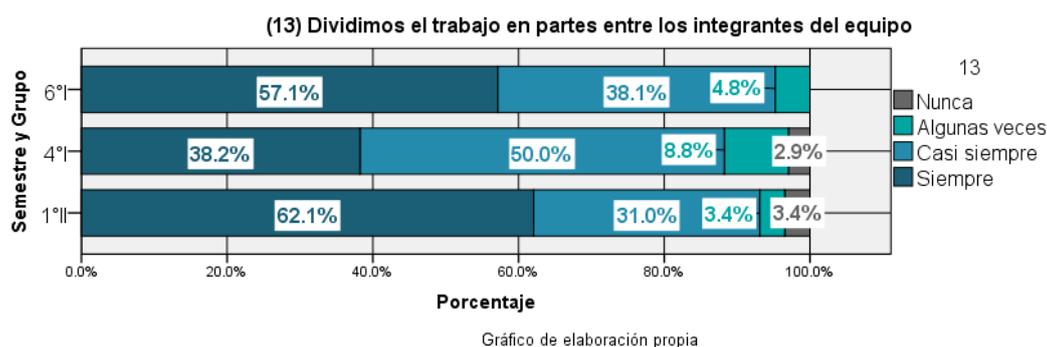
Como se muestra en la Figura 53, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que de forma general la responsabilidad es mutua, en donde todos participan

en el cumplimiento de las tareas, es en un 48.81% Casi siempre, el 26.19% Algunas veces, el 23.81% Siempre, y solo el 1.19% Nunca.

Es destacable que en 1.º nadie señaló Nunca y Siempre, son equiparables la responsabilidad mutua, pues señalaron casi siempre y algunas veces, en 4.º existe la mayor frecuencia de todos los grados de responsabilidad mutua, en 6.º Siempre, Casi siempre y Algunas veces tiene porcentajes equiparables, aunque es predominante la responsabilidad mutua.

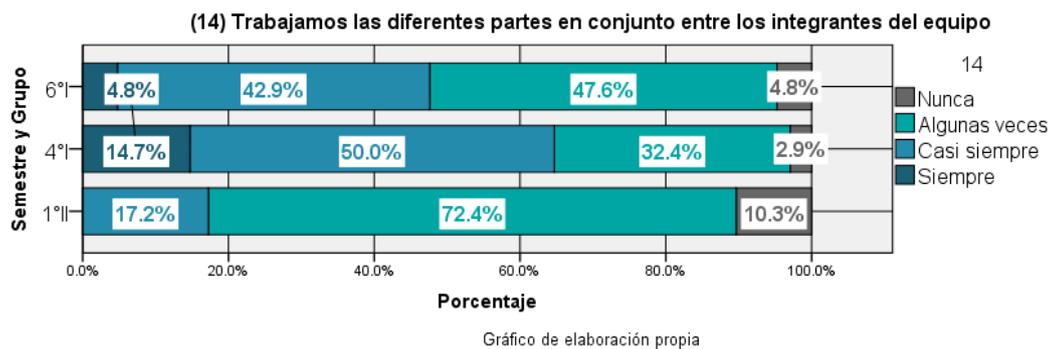
Figura 54

Elemento 13 cuestionario CTE



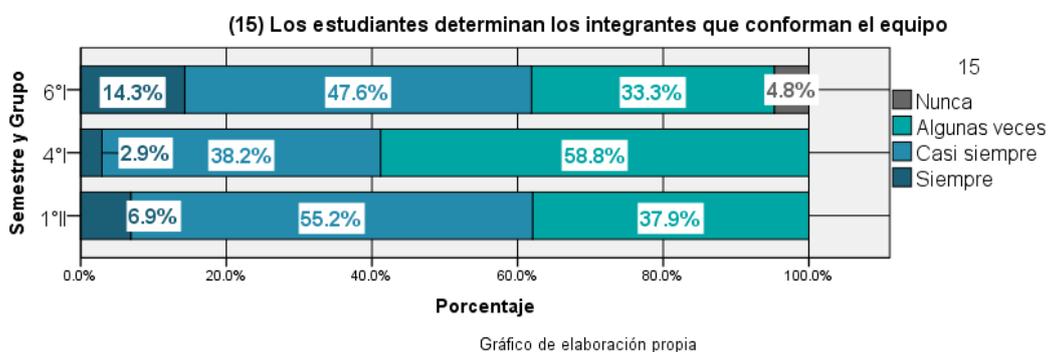
Como se muestra en la Figura 54, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que de forma general dividen el trabajo en partes entre los integrantes del equipo es en un 51.19% Siempre, el 40.48% Casi siempre, el 5.95% Algunas veces, y el 2.38% Nunca.

Es destacable que más de 8 de cada 10 estudiantes en todos los grados señalaron dividir el trabajo en partes y entre integrantes Siempre o Casi siempre, siendo mínimo el Algunas veces y el Nunca, en 6.º incluso no se menciona Nunca.

Figura 55*Elemento 14 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 55, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que de forma general trabajan las diferentes partes en conjunto entre los integrantes del equipo es en un 50% Algunas veces, el 36.9% Casi siempre, el 7.14% Siempre, y el 5.95% Nunca.

Es destacable que en 1.º y 6.º es predominante que algunas veces o nunca se trabaje en conjunto, sin embargo estos porcentajes aumentan en 6.º y sobre todo en 4.º. 1 de cada 2 estudiantes señaló trabajar las diferentes partes en conjunto algunas veces.

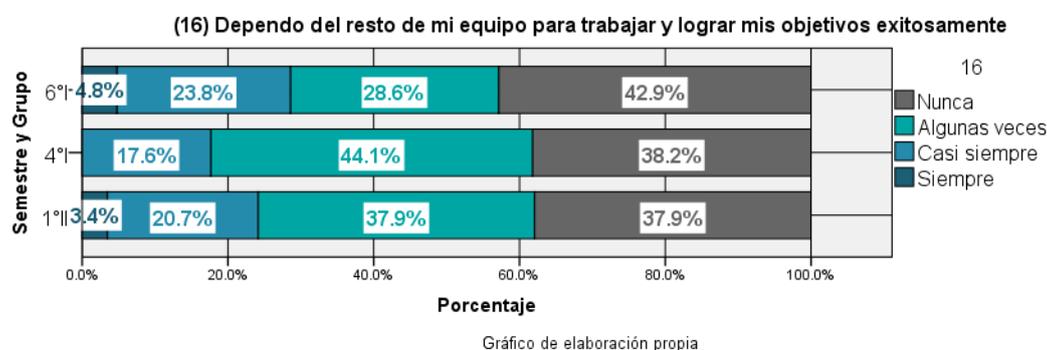
Figura 56*Elemento 15 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 56, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que de forma general determinan los integrantes que conforman el equipo es en un 46.43% Casi siempre, el 45.24% Algunas veces, el 7.14% Siempre, y el 1.19% Nunca.

Es destacable que en 1.º y 6.º es predominante que los estudiantes Casi siempre o Siempre determinen los integrantes que conforman su equipo, no obstante en 4.º es predominante que los estudiantes Algunas veces determinan los integrantes que conforman su equipo.

Figura 57

Elemento 16 cuestionario CTE

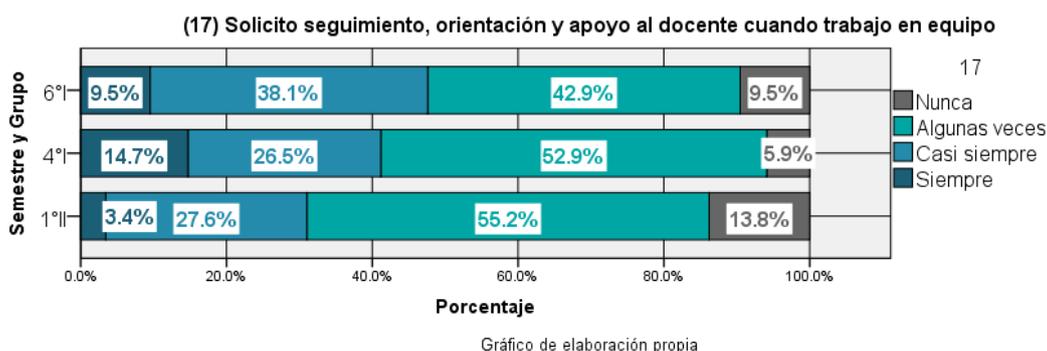


Como se muestra en la Figura 57, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que de forma general dependen del resto de su equipo para trabajar y lograr sus objetivos exitosamente es en un 39.29% Nunca, el 38.1% Algunas veces, el 20.24% Casi siempre, y el 2.38% Siempre.

Es destacable que los porcentajes en todos los grados son muy similares y no muestran una gran variación a través de los mismos, incluso existe una pequeña progresión a través de los grados en nunca depender del resto del equipo, una misma proporción señaló que solo algunas veces dependen del resto del equipo.

Figura 58

Elemento 17 cuestionario CTE



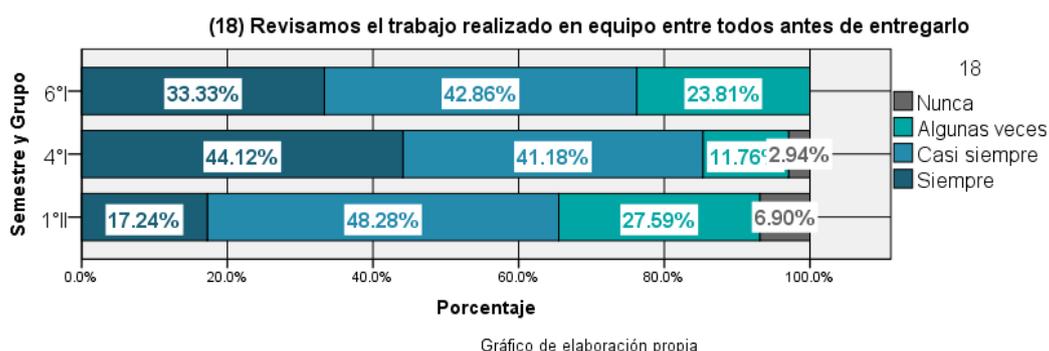
Como se muestra en la Figura 58, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que de forma general solicitan seguimiento, orientación y apoyo al docente

cuando trabajan en equipo es en un 51.19% Algunas veces, el 29.76% Casi siempre, el 9.52% Siempre, mientras el otro 9.52% Nunca.

Es destacable que la mayoría solo algunas veces solicitó seguimiento, orientación y apoyo al docente, aunque se nota una mayor solicitud del mismo conforme se progresa en los grados debido al aumento de la frecuencia Siempre y Casi siempre.

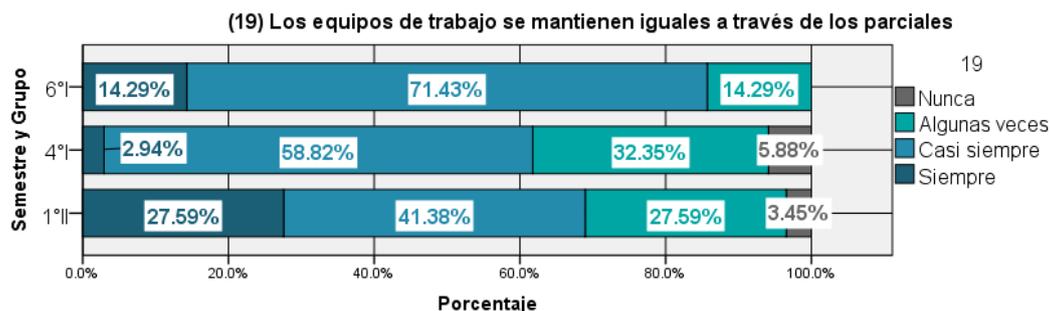
Figura 59

Elemento 18 cuestionario CTE



Como se muestra en la Figura 59, los estudiantes señalaron que la frecuencia con la que, de forma general, revisaron el trabajo realizado en equipo entre todos antes de entregarlo es en un 44.05% Casi siempre, el 32.14% Siempre, el 20.24% Algunas veces, y sólo el 3.57% Nunca.

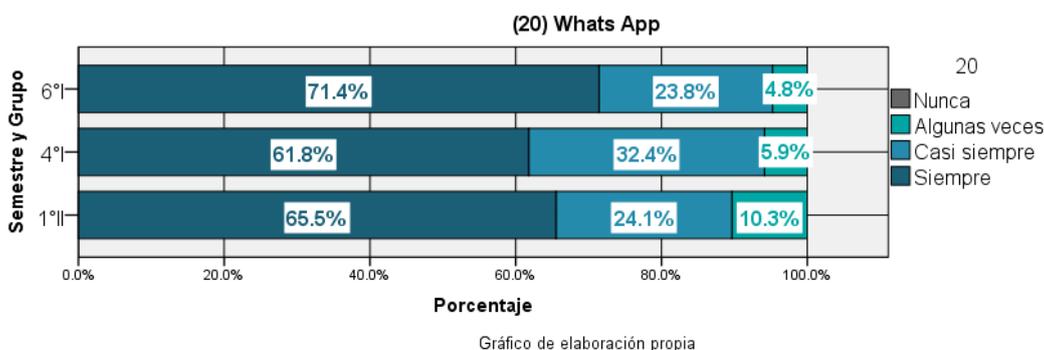
Es destacable que en 1.º la revisión es menos practicada que en 4.º y 6.º, en 4.º la gran mayoría Siempre o Casi siempre revisaron el trabajo realizado en equipo entre todos antes de entregarlo, algo similar, pero en menor medida sucede en 6.º, aunque ya no se presenta el Nunca que sí se presentó en 4.º y 6.º.

Figura 60*Elemento 19 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 60, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general con la que los equipos de trabajo se mantiene iguales a través de los parciales es en un 55.95% Casi siempre, el 26.19% Algunas veces, el 14.29% Siempre y sólo el 3.57% Nunca.

Es destacable que en 1.º existe un predominio de que los equipos Casi siempre o Siempre se mantengan iguales a través de los parciales, lo mismo sucede en 4.º, aunque se señalan porcentajes bajos, pero indican que los equipo nunca se mantienen iguales, en 6.º no se indicó el Nunca, siendo que la mayor inestabilidad se presentó en 4.º y 1.º.

La comunicación y la organización del trabajo en equipo se produce... (20-24-A)

Figura 61*Elemento 20 cuestionario CTE*

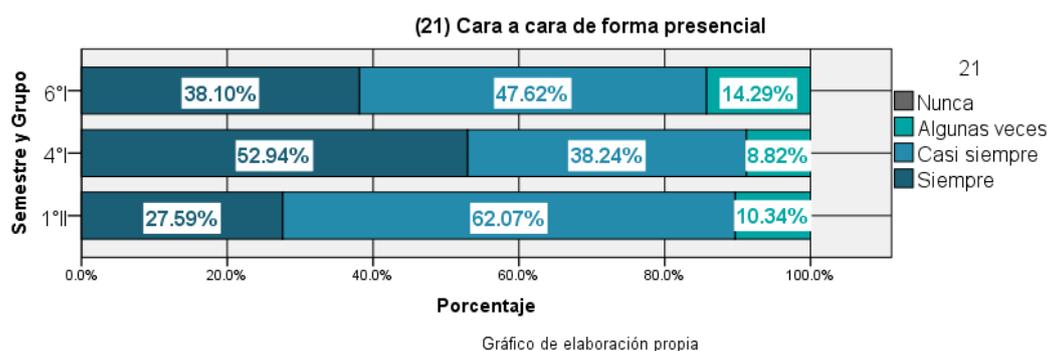
Como se muestra en la Figura 61, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general de emplear WhatsApp en la comunicación y organización del trabajo

en equipo de forma general es en un 65.48% Siempre, el 27.38% Casi siempre, y el 7.14% Algunas veces.

Es destacable que en ningún grado se indicó que nunca se empleó WhatsApp, aproximadamente el 90% afirmó emplear Siempre o Casi siempre WhatsApp para la comunicación y la organización del trabajo en equipo.

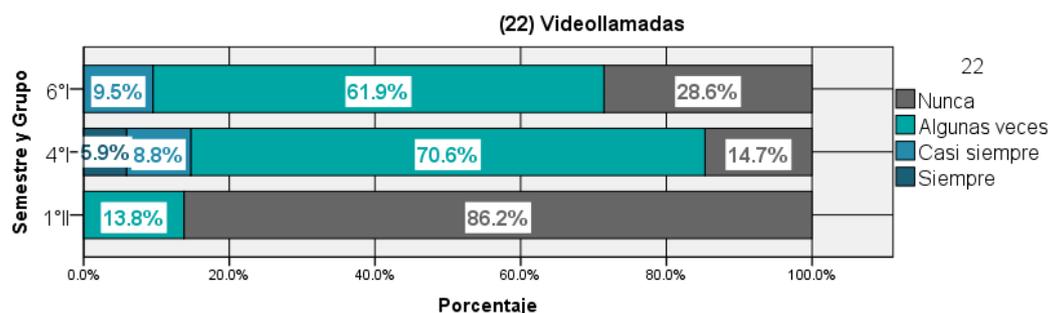
Figura 62

Elemento 21 cuestionario CTE



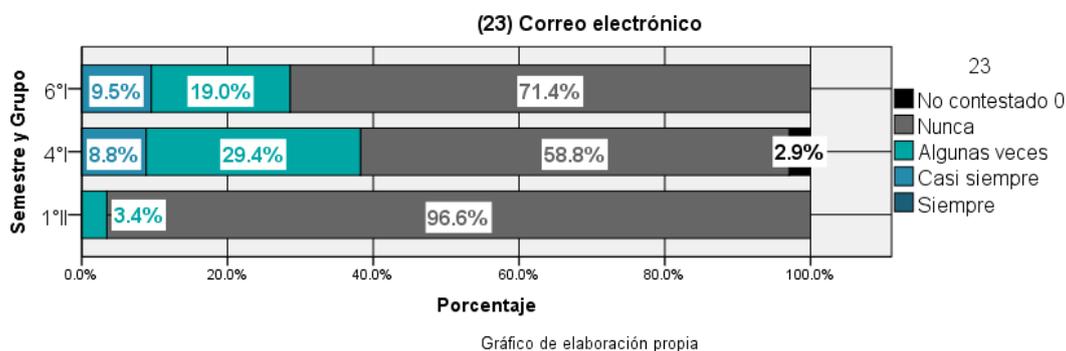
Como se muestra en la Figura 62, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general de emplear la comunicación y organización en equipo mediante cara a cara de forma presencial es en un 48.81% Casi siempre, el 40.48% Siempre y el 10.71% Algunas veces, ninguno señaló Nunca.

Es destacable que más de 8 de cada 10 estudiantes señalaron comunicarse y organizar el trabajo cara a cara de forma presencial, Casi siempre y Siempre, en 4.º se presentó la mayor frecuencia.

Figura 63*Elemento 22 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 63, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general de emplear la comunicación y organización en equipo mediante Videollamadas es en un 48.81% Algunas veces, el 42.86% Nunca, el 5.95% Casi siempre, y el 2.38% Siempre.

Es destacable que en 1.º es muy predominante nunca hacer uso de videollamadas, mientras en 4.º y 6.º es mucho más común, pues algunas veces e incluso casi siempre se realizan.

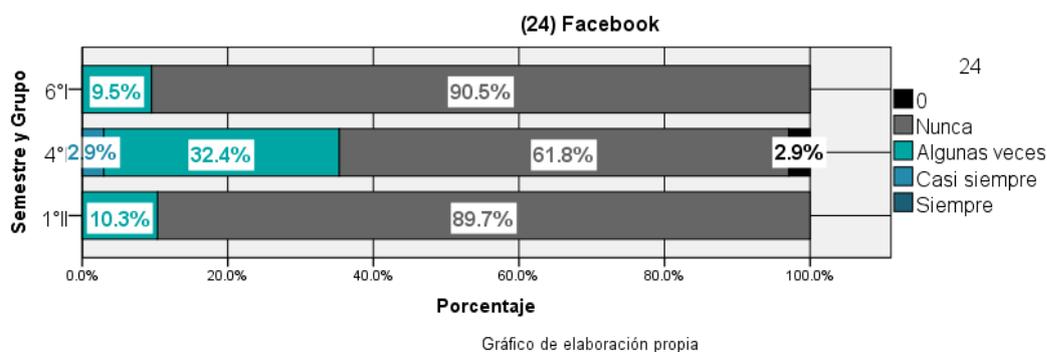
Figura 64*Elemento 23 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 64, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general de emplear la comunicación y organización en equipo mediante Correo electrónico es en un 75% Nunca, el 17.86% Algunas veces, el 5.95% Casi siempre, y solo el 1.19% no contestó, nadie señaló Siempre.

Es destacable que en 1.º con total predominio Nunca se hace uso del correo electrónico, mientras en 4.º y 6.º existe un uso poco frecuente entre algunas veces y casi siempre usarlo para trabajar en equipo, aunque se mantiene el predominio de Nunca usarlo de manera generalizada.

Figura 65

Elemento 24 cuestionario CTE



Como se muestra en la Figura 65, los estudiantes señalaron que la frecuencia de forma general de emplear la comunicación y organización en equipo mediante Facebook es en un 78.57% Nunca, el 19.05% Algunas veces, solo el 1.19% Casi siempre, mientras el 1.19% no contestó.

Es destacable que solo en 4.º se comentó el uso poco frecuente de algunas veces para Facebook, mientras la gran mayoría de 1.º, 4.º y 6.º indicaron nunca usarlo.

A) Adicionalmente, los estudiantes señalaron otros medios de comunicación, las cuales son las siguientes: 1 persona (Drive, Casi siempre), 1 (En clase, Casi siempre), 1 (Llamada, Algunas veces), 1 (Messenger, Algunas veces) y 1 (Time Free, Algunas veces).

Los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo el docente... (25-34)

Figura 66

Elemento 25 cuestionario CTE

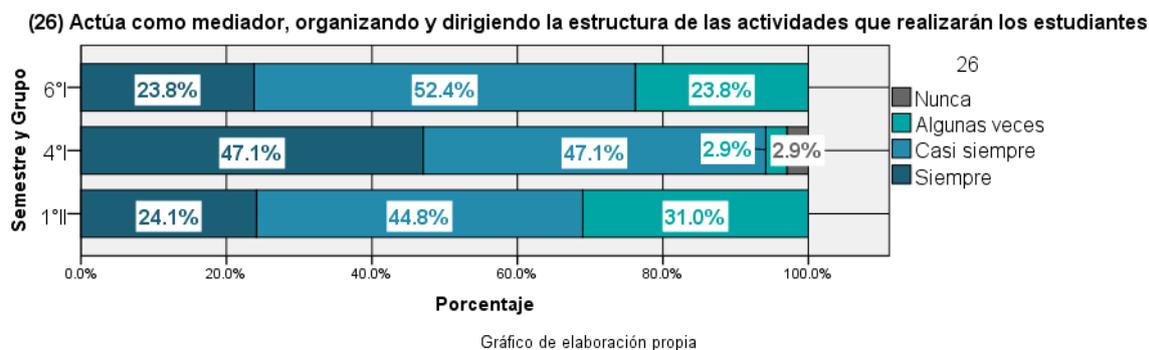


Como se muestra en la Figura 66, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo de forma general, el docente actuó como facilitador, permitiendo que los estudiantes organicen y dirijan su trabajo con autonomía es en un 52.38% Casi siempre, el 39.29% Siempre y solo el 8.33% Algunas veces, ninguno señaló Nunca.

Es destacable que en 1.º, a pesar del predominio de casi siempre trabajar con autonomía con el docente como facilitador, existió un porcentaje significativo en el cual se mencionó que algunas veces se permitió esto, en 4.º se ubicó el mayor porcentaje de Siempre, así como una reducción de Algunas veces, y finalmente en 6.º no se mencionó Algunas veces, solo Casi siempre y Siempre.

Figura 67

Elemento 26 cuestionario CTE

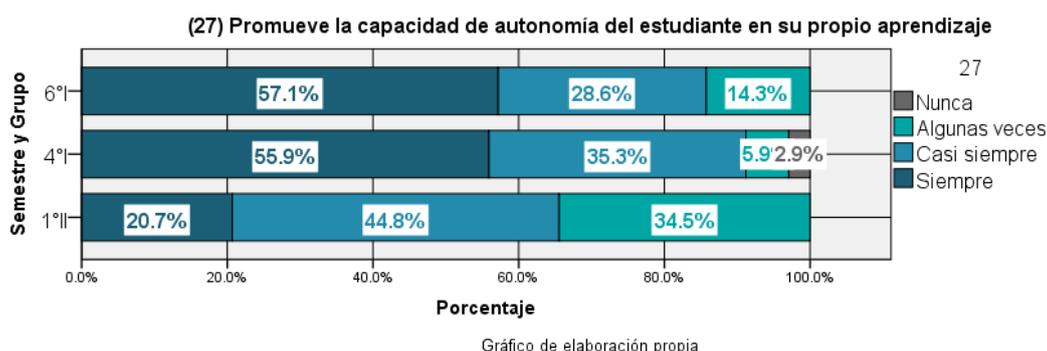


Como se muestra en la Figura 67 Los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo el docente de forma general, actuó como mediador, organizando y dirigiendo la estructura de las actividades que realizaron los estudiantes es en un 47.62% Casi siempre, el 33.33% Siempre, el 17.86% Algunas veces, 1.19% Nunca.

Es destacable que 1.º y 6.º comparte porcentajes similares en donde Casi siempre predomina, frente a Algunas veces y Siempre, aunque en 4.º aumenta la frecuencia en la cual Siempre el docente actuó como mediador, aunque en contraste es el único grado donde se mencionó que Nunca actuó como mediador en un porcentaje mínimo.

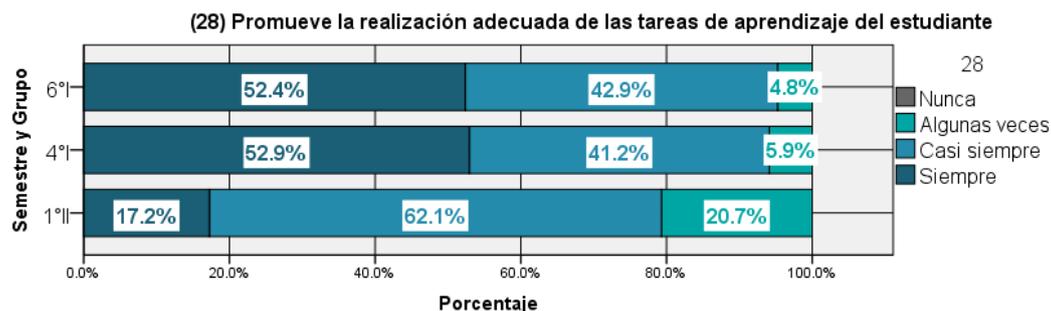
Figura 68

Elemento 27 cuestionario CTE



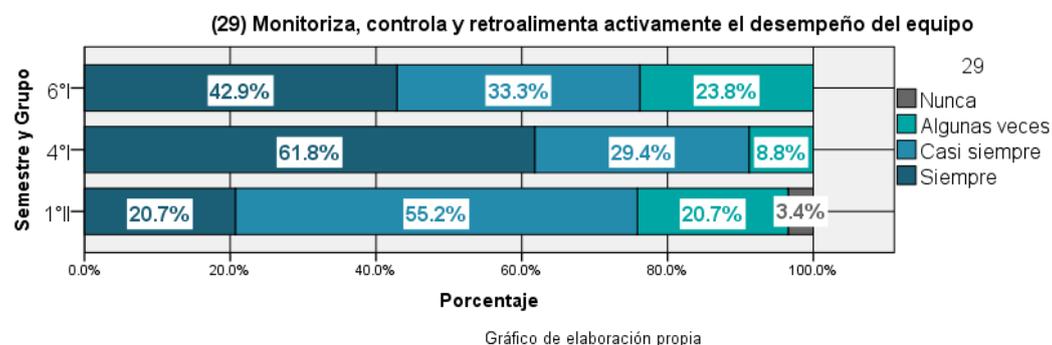
Como se muestra en la Figura 68, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente, de forma general, promovió la capacidad de autonomía del estudiante en su propio aprendizaje, es en un 44.05% Siempre, el 36.9% Casi siempre, el 17.86% Algunas veces, solo el 1.19% Nunca.

Es destacable que en 1.º los porcentajes entre Casi Siempre, Algunas veces y Siempre son más equiparables, mientras en 4.º y 6.º existe un predominio de más del 50% en donde el docente Siempre promovió la capacidad de autonomía del estudiante en su propio aprendizaje.

Figura 69*Elemento 28 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 69, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente de forma general promovió la realización adecuada de las tareas de aprendizaje del estudiante es en un 48.81% Casi siempre, el 40.48% Siempre, y el 10.71% Algunas veces, ninguno mencionó Nunca.

Es destacable que en 1.º se presentó la menor frecuencia, pues fue predominante Algunas veces, mientras el porcentaje de Algunas veces fue significativo, sin embargo en 4.º y 6.º se evidenció un predominio en donde el docente siempre promovió la realización adecuada de las tareas de aprendizaje, siendo muy similar y significativo Casi siempre, mientras Algunas veces disminuyó.

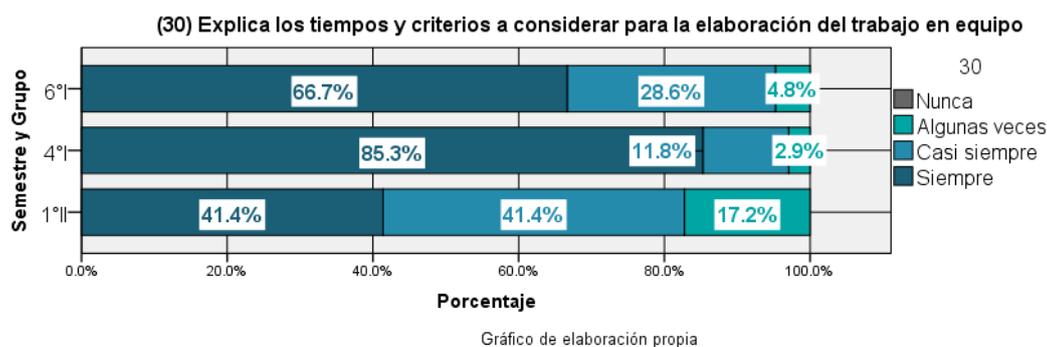
Figura 70*Elemento 29 cuestionario CTE*

Como se muestra en la Figura 70, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente de forma general monitorizó, controló y retroalimentó activamente el desempeño del equipo es en un 42.86% Siempre, el 39.29% Casi siempre, el 16.67% Algunas veces y solo el 1.19% Nunca.

Es destacable que en 1.º existió una menor monitorización, control y retroalimentación activa del desempeño, incluso es el único grado que presentó la frecuencia Nunca, respecto a 4.º y 6.º, no obstante en todos los grados predominaron las frecuencias Siempre y Casi siempre, siendo 4.º el que mejor desempeño mostró.

Figura 71

Elemento 30 cuestionario CTE

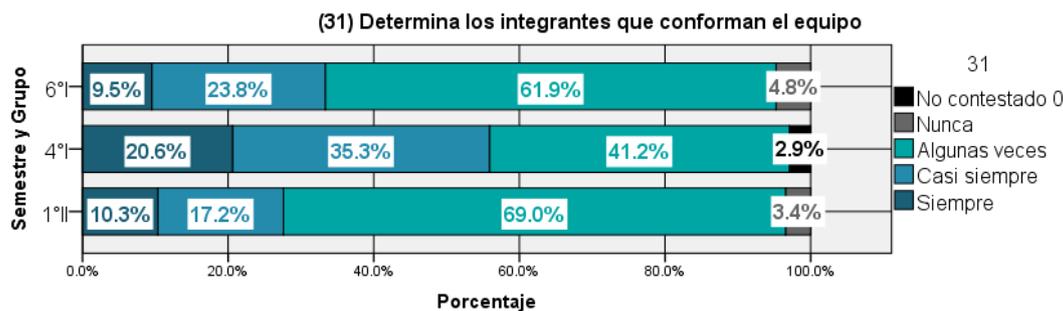


Como se muestra en la Figura 71, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente, de forma general, explicó los tiempos y criterios a considerar para la elaboración del trabajo en equipo es en un 65.48% Siempre, el 26.19% Casi siempre, el 8.33% Algunas veces, y ninguno señaló Nunca.

Es destacable que el menor desempeño se ubicó en 1.º, pues muestra el porcentaje más alto de algunas veces, mientras que 4.º y 6.º muestran un mejor desempeño, pues es predominante en más del 60% que el docente siempre explique los tiempos y criterios a considerar, aunque el mejor desempeño lo obtuvo 4.º.

Figura 72

Elemento 31 cuestionario CTE

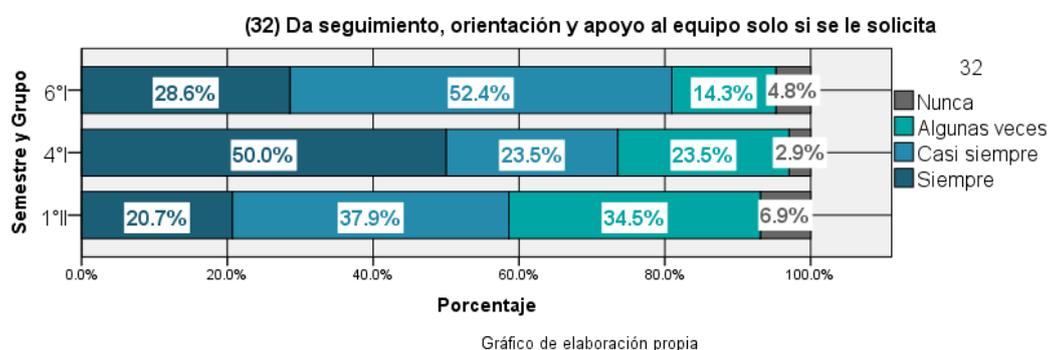


Como se muestra en la Figura 72 Los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente, de forma general, determinó los integrantes que conformaron al equipo es en un 55.95% Algunas veces, el 26.19% Casi siempre, el 14.29% Siempre, el 2.38% Nunca, y el 1.19% no contestó.

Es destacable que en 1.º se mostró el menor porcentaje de determinación del equipo por parte del docente, en 6.º sucede algo similar, aunque es un poco más frecuente, mientras que en 4.º es en donde es predominante que el docente Casi siempre o Siempre, determine los equipos.

Figura 73

Elemento 32 cuestionario CTE

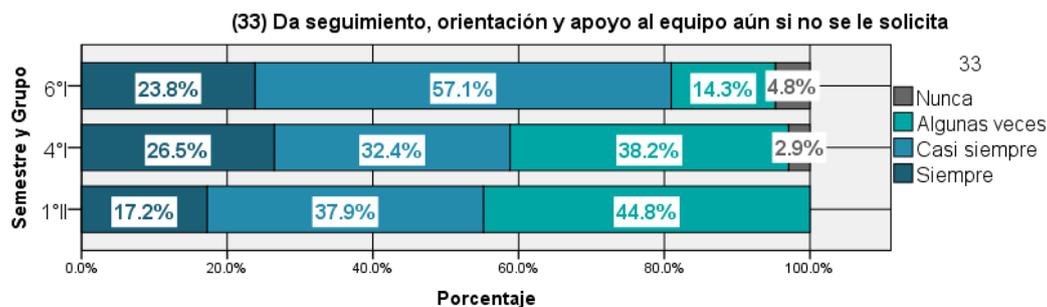


Como se muestra en la Figura 73, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente, de forma general, dio seguimiento, orientación y apoyo al equipo, solo si se le solicitó, es en un 35.71% Casi siempre, el 34.52% Siempre, el 25% Algunas veces, y solo el 4.76% Nunca.

Es destacable que en 1.º se mostró el menor seguimiento, orientación y apoyo respecto a 4.º y 6.º, pues en 4.º el 50% señaló que siempre se da este seguimiento por parte del docente solo si se le solicita, y en 6.º, aunque se reduce el Siempre, aumenta significativamente Casi siempre.

Figura 74

Elemento 33 cuestionario CTE

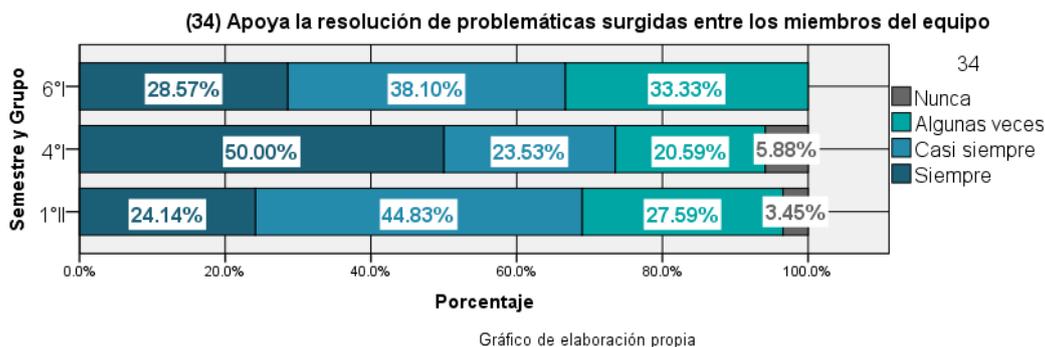


Como se muestra en la Figura 74, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente, de forma general, dio seguimiento, orientación y apoyo al equipo, aun si no se le solicitó, es en un 40.48% Casi siempre, el 34.52% Algunas veces, el 22.62% Siempre, y el 2.38% Nunca.

Es destacable que en 1.º se mostró el menor seguimiento, siendo predominante la frecuencia, algunas veces, en 4.º se observó un aumento de la frecuencia de este seguimiento en una mayoría significativa en donde casi siempre y siempre se dio este seguimiento, finalmente en 6.º se presentó el mayor seguimiento, siendo predominante la frecuencia casi siempre, aunque solo en 4.º y 6.º se mostró en una medida muy pequeña que nunca se da este seguimiento aun si no se le solicitó.

Figura 75

Elemento 34 cuestionarios CTE



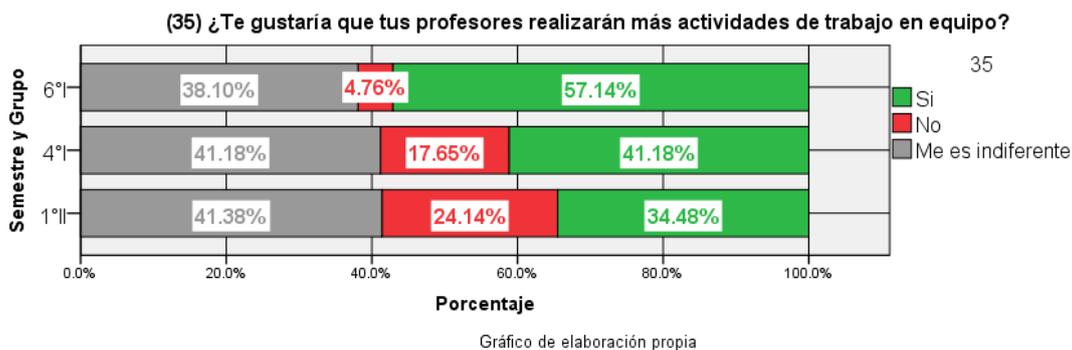
Como se muestra en la Figura 75, los estudiantes señalaron que cuando trabajaron en equipo, el docente, de forma general, apoyó la resolución de problemáticas surgidas entre los miembros del equipo, es en un 35.71% Siempre, el 34.52% Casi siempre, el 26.19% Algunas veces y sólo el 3.57% Nunca.

Es destacable que tanto en 1.º y 6.º se obtuvieron cifras similares, en donde es positivo que Casi siempre el docente apoyó a la resolución de problemáticas entre el equipo, 4.º obtuvo el mejor desempeño, pues el 50% señaló que Siempre existe este apoyo, aunque de la misma forma solo el 1º y 4.º se señaló que Nunca se dio ese apoyo pero en menor frecuencia.

4.2.1.3. Extras (35-37).

Figura 76

Elemento 35 cuestionario CTE



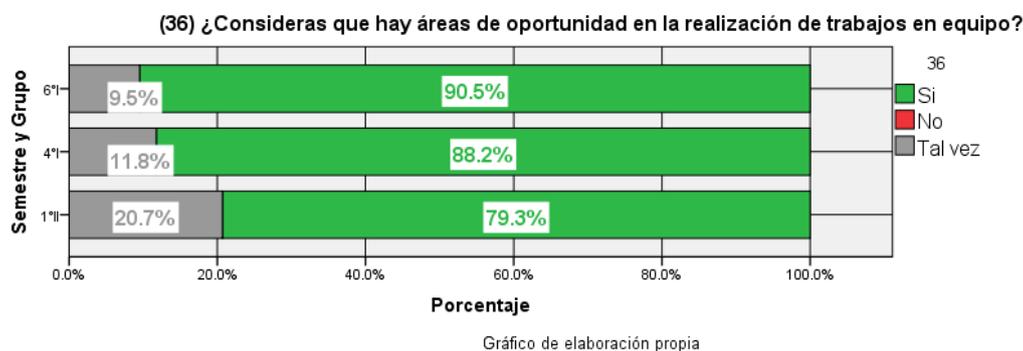
Como se muestra en la Figura 76, los estudiantes señalaron ante la pregunta de forma general ¿Te gustaría que tus profesores realizarán más actividades de

trabajo en equipo?, al 42.86% si les gustaría realizar más actividades de trabajo en equipo, el 40.48% señaló que le es indiferente y el 16.67% no le gustaría realizar más actividades de trabajo en equipo.

Es destacable en 1.º el mayor rechazo de todos los semestres en realizar más actividades de trabajo en equipo, en 4.º disminuyó ligeramente y aumento la frecuencia Si, y en 6.º disminuyó muy significativamente el rechazo, y aumento significativamente el Si, a pesar de que la indiferencia respecto a esta pregunta se mantuvo constante a través de los grados.

Figura 77

Elemento 36 cuestionario CTE



Como se muestra en la Figura 77, los estudiantes señalaron ante la pregunta de forma general ¿Consideras que hay áreas de oportunidad en la realización de trabajos en equipo?, el 85.71% Si considero que hay áreas de oportunidad en la realización de trabajos en equipo, el 14.29% señaló que Tal vez existan áreas de oportunidad, mientras ninguno señaló que No.

Es destacable el gran consenso sobre la existencia de áreas de oportunidad en todos los grados, y se observó un aumento en la frecuencia Si, mientras se avanzó de grado, siendo 6.º el que mostró mayor porcentaje y 1.º el que menos.

Pregunta 37 al final del Cuestionario CTE

En el apartado final del cuestionario, se ubicó la siguiente pregunta, la cual fue de carácter opcional para no forzar la respuesta, considerando que no todos comentarían algún aspecto concreto de mejora, de los 84 estudiantes solo

contestaron 53, es decir el 63,09% del total. Debido a que la pregunta fue abierta, es posible que un mismo estudiante señalará diversos componentes a mejorar, por ello los porcentajes no deben ser sumados entre sí, sino considerados como representativos del total que contestó, es decir, del 63,09%.

A continuación se muestra la síntesis de las respuestas dadas por los estudiantes, así como su porcentaje.

¿Qué aspecto cambiarías o propondrías, a fin de mejorar el trabajo en equipo dentro del aula universitaria?

- El 28,3% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Pertenencia* como un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están la incomodidad de permanecer en un solo equipo por un periodo largo de tiempo, la obligatoriedad de trabajar en equipo y no poder cambiarse, el desconocimiento de los demás compañeros con los que no se suele interactuar, para lo cual algunos propusieron que sea el docente quien conforme los equipos, siendo estos no tan extensos y de acuerdo al nivel de responsabilidad, habilidades y creatividad de los integrantes así como de la calidad de trabajos anteriores buscando balancearlos y cambiarlos cada cierto tiempo, así como que este permita cambiar la modalidad a una individual o hacer un cambio de equipo, motive la inclusión e integración del grupo permitiendo a los estudiantes conocer las potencialidades de los demás compañeros, mediante actividades dentro y fuera del aula para desarrollar más habilidades especialmente cuando el equipo conformado es nuevo, proporcione una mayor guía a quienes más lo necesitan.
- El 24,5% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con el *Seguimiento* como un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están una mayor participación e interés del docente de las actividades en equipo así como en su seguimiento, revisión y retroalimentación continuos, mayor disciplina y participación activa, las actividades en equipo permiten menor carga de trabajo de revisión del docente, pero sería importante buscar medios para asegurar que todos los integrantes

del equipo posean los mismos conocimientos. Que los docentes tengan conocimiento junto al tutor sobre problemáticas existentes en el grupo para evitar fomentar conflictos mediante el trabajo en equipo debido a su desconocimiento, por parte de los estudiantes considerar un tiempo adecuado para que el propio equipo revise su trabajo antes de la entrega, para lo cual algunos propusieron que el docente evalúe el desempeño de cada uno y no solo del trabajo final, lo cual se puede realizar mediante rúbricas del trabajo general y de un desempeño individual, inclusive mediante preguntas directas a los integrantes del equipo como medio para conocer si trabajan y conocen del tema, pues es común que no todos aporten ni den su mejor desempeño, terminando en que solo ciertos integrantes concluyan el trabajo y se les regale la calificación al resto que trabajo poco o no lo hizo.

- El 20,7% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con el *Rol* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están la división del trabajo y la poca colaboración, la definición clara de los roles y actividades de cada quien, el desconocimiento entre los estudiantes dificulta la toma de rol, para lo cual algunos propusieron que la conformación de los equipos sea con base a sus habilidades, buscando balancear en cada equipo alguien con buenas habilidades, habilidades intermedias y pocas o nulas habilidades, implementar estrategias para distinguir el rol de cada quien y su aporte.
- El 16,9% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con el *Compromiso* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están la responsabilidad, para lo cual algunos propusieron que el docente busque fortalecer la responsabilidad individual en primer lugar y luego la grupal mediante actividades o talleres, buscando la participación o actividad de todos, así como un mayor nivel de compromiso y empatía en los equipos.
- El 13,2% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Información* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están evitar discusiones, choque de ideas y problemas, así como de ideas despreciadas, para lo cual algunos propusieron buscar mejorar las indicaciones que se proporcionan a cada equipo, así como tomarían cada idea como una oportunidad de mejora.

- El 13,2% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Interacción Personal* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están la asertividad al momento de interactuar con diferentes personalidades, el choque de ideas y la zona de confort existente con el grupo de amigos, para lo cual algunos propusieron que salir de la zona de confort sería importante para poder relacionarse con más compañeros, así como que el docente sea quien forme los equipos para aprender a interactuar con todo tipo de compañeros y no solo con sus amigos, lo que permitiría desarrollar las habilidades de los demás y las propias.
- El 11,3% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Planificación* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están considerar adecuadamente el tiempo, así como la organización.
- El 11,3% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Resolución de conflictos* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están la falta de o la poca responsabilidad, así como que ciertos compañeros no trabajen y se excusen en situaciones absurdas, generando así conflictos, pues cuentan con la misma calificación aunque no la merezcan, para lo cual algunos propusieron que el docente permita cambiar de equipo frente a conflictos de este tipo, pues de lo contrario generan que el trabajo sea incómodo y deficiente. Así como que el docente junto al tutor tenga conocimiento de las problemáticas existentes en el grupo para evitar generar conflictos a partir del trabajo en equipo.
- El 11,3% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Mejora* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, para lo cual algunos propusieron promover actividades para debatir lo aprendido, para así permitir una retroalimentación de apoyo, así como proponer que los trabajos sean individuales para lograr un mejor aprendizaje, además de asignar la calificación individualmente aunque se trabaje en equipo para una calificación justa, así como hacer uso de actividades innovadoras e interactivas.
- El 7,5% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con el *Clima de trabajo* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales está la conformación de equipos más balanceados, los cuales

se enriquezcan mutuamente, sin que alguien trabaje de más o menos, evitando así conflictos.

- El 3,7% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con los *Objetivos* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están buscar una mayor claridad de los objetivos a trabajar, así como se consideró que en equipos aleatorios es más complicado el cumplimiento de objetivos.
- El 3,7% de los estudiantes señalaron elementos relacionados con la *Adaptabilidad* cómo un aspecto que cambiarían a fin de mejorar el trabajo en equipo, entre los cuales están buscar que los estudiantes salgan de su zona de confort e interactúen con otros compañeros que no pertenezcan a su grupo de amigos o conocidos.
- El 1,8% de los estudiantes señaló elementos relacionados con la *Realización de las tareas* cómo un aspecto que cambiaría a fin de mejorar el trabajo en equipo, para ello propusieron algún tipo de castigo a las personas que no cumplan con su parte del trabajo, como puede ser cambiarlo de equipo.

A continuación, en la Tabla 7 se muestran los elementos en la *pregunta 37*, divididos en tres apartados por color, los más comentados se muestran en rojo, los que se encuentran en un nivel intermedio en naranja, finalmente en verde los menos mencionados.

Tabla 7

Aspectos a mejorar del trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes

Elemento	De mayor a menor	Elemento	De mayor a menor	Elemento	De mayor a menor
1.5 Clima de trabajo	7,5%	2.1 Información	13,2%	1.2 Pertenencia	28,3%
1.1 Objetivos	3,7%	2.2 Interacción personal	13,2%	3.4 Seguimiento	24,5%
1.4 Adaptabilidad	3,7%	3.1 Planificación	11,3%	1.3 Rol	20,7%
3.3 Realización de las tareas	1,8%	4.1 Resolución de conflictos	11,3%	1.6 Compromiso	16,9%
		4.3 Mejora	11,3%		

Tabla de elaboración propia

Capítulo V. Resultados cualitativos

Ese apartado contiene los resultados provenientes de las Entrevistas semiestructuradas CTE ordenados según las 4 dimensiones y 15 componentes representados a través de las preguntas en la entrevista establecidas para la competencia de trabajo en equipo, en la que en forma de prosa se sintetizan en primer lugar las diferencias identificadas entre 1.º, 4.º y 6.º semestre, en segundo lugar se muestran las similitudes o tendencias generales en todos los semestres.

5.1. Entrevistas semiestructuradas

La entrevista semiestructurada fue de diseño propio, retomando los elementos de la Rúbrica CTE, pero planteados a través de preguntas, de las cuales, se formularon 15 preguntas en total de las 4 dimensiones siguientes: Identidad, Comunicación, Ejecución y Regulación, por Torrelles (2011) fueron retomadas debido a que desde un principio se pensó en la triangulación de los datos cuantitativos con los cualitativos, es por ello que compartir la misma estructura facilitaría el proceso, los elementos se ubican dentro de cada dimensión, como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Componentes por dimensión de la CTE

	Dimensiones			
	Identidad	Comunicación	Ejecución	Regulación
Componentes	1.1 Objetivos	2.1 Información	3.1 Planificación	4.1 Resolución de conflictos
	1.2 Pertenencia	2.2 Interacción personal	3.2 Toma de decisiones	
	1.3 Rol		3.3 Realización de las tareas	4.3 Mejora
	1.4 Adaptabilidad			
	1.5 Clima de trabajo			
	1.6 Compromiso	3.4 Seguimiento		

Tabla de elaboración propia a partir de Torrelles 2011, pp. 348-349. Para conocer la definición de cada dimensión y componente revísese la referencia mencionada

A su vez, el orden en el que fueron presentadas las preguntas por componente es distinto al presentado en la numeración de la parte de arriba, debido a consideraciones a partir de su piloteo con ayuda de un estudiante buscando que tuvieran un orden más coherente con los aspectos preguntados, siendo el siguiente:

- | | | |
|------------------|-------------------------------|--------------------------|
| 1. Objetivos | 6. Toma de decisión | 11. Clima de trabajo |
| 2. Pertenencia | 7. Negociación | 12. Interacción personal |
| 3. Adaptabilidad | 8. Resolución de conflictos | 13. Información |
| 4. Rol | 9. Compromiso | 14. Seguimiento |
| 5. Planificación | 10. Realización de las tareas | 15. Mejora |

Aunque debido a la naturaleza de la entrevista semiestructurada, se plantearon algunas otras preguntas, para profundizar en la comprensión de esos elementos, las cuales fueron integradas en los resultados.

5.1.1. Objetivos (1.1)

Pregunta (1) ¿En tu equipo de trabajo sueles establecer objetivos en específico a lograr?, si es así ¿Quién y cómo lo determinan?.

Se observó que conforme avanza la progresión de semestres de 1.º a 6.º, el docente es quien en menor medida establece el objetivo, dando mayor autonomía a los estudiantes, mientras que en 1.º semestre fue donde más intervención docente existió para establecer los objetivos, a diferencia de 4.º y 6.º donde fue muy poca. De forma general es equiparable tanto que el docente lo establezca como que no lo haga, por lo que no es totalmente concluyente.

En 1.º semestre los estudiantes señalaron que fue común plantear los objetivos de manera verbal, en 4.º coexistieron ambas formas y en 6.º fue más común plantearlo por escrito, aunque este puede ser formulado de manera verbal.

En 4.º semestre se identificó una mayor consideración de todos los miembros del equipo para establecer el objetivo, así como un mayor establecimiento del objetivo por el propio equipo o por su líder, a diferencia de 1.º y 6.º en donde fue menor.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, los estudiantes señalaron predominantemente desarrollar el trabajo con el objetivo de concluirlo y poder entregarlo; así como señalaron que es poco frecuente que los objetivos ya vengan definidos por los docentes o la actividad.

5.1.2. Pertenencia (1.2)

Pregunta (2) ¿Cuándo trabajas en equipo, te sientes integrado como parte importante del mismo?, es decir, ¿sientes qué estás en un equipo en lugar de solo un grupo de personas?.

En 4.º semestre los estudiantes señalaron que la pertenencia puede variar en función de la división del trabajo y el consecuente trabajo individual, mientras que en 6.º varía debido a pertenecer a equipos integrados por personas con las que casi no interactúan, pues una parte de la carga académica se integra de optativas, las cuales agrupan a estudiantes de diversos grados, lo que puede explicar esta variación.

Se observó que por lo general los estudiantes se sienten integrados sin importar el semestre, aunque es relevante notar que en 1.º semestre, solo lo hacen cuando trabajan con sus amigos, mientras en 4.º y 6.º no es tan relevante, en este último semestre solo un estudiante dijo no sentirse integrado y considero solo estar en un grupo de personas.

Por lo general, los estudiantes señalaron no sentirse integrados cuando trabajan en equipos que no son de base, al considerar que es más difícil lograr sentirse cómodos o en confianza, pues los equipos ya suelen estar establecidos, aunque algunos señalaron sentir una pertenencia similar a la de un equipo base, debido a que hablan con todos sus compañeros, aunque esto puede variar dependiendo de la persona, siendo más frecuente la división del trabajo entre los integrantes y el trabajarlo por separado.

Los estudiantes señalaron sentir una mayor confianza y facilidad para expresarse cuando trabajaron con su equipo base, debido al mayor conocimiento de su equipo, el cual suele estar conformado por su grupo de amigos, aunque situaciones como adelantar materias y no tener espacios en común con el resto de compañeros puede generar un distanciamiento que dificulta la conformación de un equipo.

Una dificultad comentada al momento de establecer un equipo son las limitaciones tecnológicas o ambientales, que impiden una interacción entre estudiantes, como lo que ocurrió durante la pandemia por SARS-Cov 2, pues impidió conocer las habilidades y formas de trabajo del resto de compañeros, es decir impidió conocerlos y por tanto establecer un equipo.

Algunos estudiantes señalaron ser apáticos, pues no les interesa interactuar con el resto, solo les interesa cumplir con su parte del trabajo.

5.1.3. Rol (1.3)

Pregunta (4) ¿Suelen asignar roles o funciones a cada integrante dentro de tu equipo?, si es así, ¿cuáles son y cómo se asignan?, ¿qué rol sueles desempeñar tú?.

En 1.º y 4.º semestre la mayoría de estudiantes señaló no ejercer un liderazgo compartido en su equipo, inclusive nunca haberlo hecho, ya que alguien siempre toma ese rol y no cede el mismo en parte debido a la poca o nula iniciativa del resto de miembros, también se evidenció la existencia de la rivalidad de liderazgo debido a la interacción de temperamentos similares en un mismo equipo, a diferencia de 6.º donde solo uno lo mencionó. Cuando es ejercido, es un liderazgo compartido variable, pues aunque todos aportan y todos participan, no asumen el liderazgo como tal; en contraste en 6.º la mayoría señaló ejercer un liderazgo compartido en su equipo, aunque solo uno lo expresó de forma explícita, pues el resto comentó no tener problema en que alguien más tomara el liderazgo o en que este sea rotado entre los diferentes miembros del equipo, lo que es diferente del concepto de liderazgo compartido, más bien se está hablando de rotación del liderazgo y su postura frente a ello, en mucha menor medida también se indicó en 4.º.

En 4.º semestre una gran mayoría señaló realizar una división del trabajo en partes equitativas o similares, mientras que en 1.º y 6.º fue menos frecuente, aunque en 1.º un estudiante señaló que el resto de sus compañeros no hicieron nada y este terminó haciendo todo.

En 6.º y en menor medida en 4.º algunos estudiantes señalaron que los roles no están establecidos ni predeterminados de forma específica o explícita.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, los estudiantes señalaron que la asignación de los roles dentro de su equipo viene determinado en gran parte por ellos mismos, específicamente por el líder, mediante asignación, distribución-división de los temas o roles en función de las habilidades o el gusto por la actividad.

Algunos estudiantes señalaron asumir el liderazgo frecuentemente o siempre por iniciativa propia o por asignación del resto del equipo, en menor medida otros señalaron haber tomado en algún momento el liderazgo con cierta dificultad o nerviosismo bajo ciertas circunstancias, tal como puede ser la ausencia del líder regular, finalmente muy pocos señalaron no haber asumido el liderazgo en algún momento.

De la misma forma algunos señalaron desempeñar el liderazgo regularmente, otra parte equiparable señaló solo realizar la parte que les corresponde de forma correcta y obedecer las instrucciones, finalmente pocos señalaron ejercer roles como aportar ideas en concreto, investigación, recopilación de información, o un rol colaborativo. No obstante, un estudiante señaló que el resto de sus compañeros prefieren mayoritariamente seguir indicaciones, y cuando estos han sido líderes no fueron capaces de tener organización y un control adecuado, lo que generó un liderazgo desastroso. Aunque es predominante la existencia del rol "líder" algunos estudiantes señalaron que no existe un liderazgo específico durante la asignación de roles.

Las dos funciones del liderazgo más mencionadas por los estudiantes fueron la repartición de los roles, plasmado a través de organizar la delegación o asignación de las diferentes partes (temas, tareas) entre los miembros del equipo, en otras palabras, la manera de trabajar, así como hacer recordatorios de entregar sus partes a cada miembro, esta repartición puede ser total responsabilidad del líder o en cambio puede ser en consenso con los demás miembros; así como el seguimiento, plasmado a través de revisar que los apartados y requerimientos del trabajo se vayan cumpliendo adecuadamente en tiempo y forma según los miembros del equipo, inclusive al punto de corregir el mismo; en menor medida se señaló la toma de decisiones y el apoyo al resto de compañeros, plasmado a través de resolver las dudas o problemas que puedan afrontarse mediante explicaciones e inclusive de ejemplos; adicionalmente algunos señalaron "el hacer todo" como una función, pues comentaron que deben acarrearlos y pedirles constantemente su apoyo, además de ser necesaria su corrección en el resto de aportaciones del resto del equipo, finalmente se mencionó a la mediación, plasmado a través de discernir y separar los problemas personales del trabajo a realizar.

Señalaron que la razón por la que el resto de compañeros no toman el liderazgo es por la responsabilidad que conlleva el rol, no quieren tomarla, pues consideran que es más responsabilidad, no tienen la iniciativa necesaria, son pasivos, debido a que ya están acostumbrados a que alguien más tome la responsabilidad, un estudiante señaló que esta costumbre proviene desde la preparatoria, mientras que otro señaló como razón de que el resto de compañeros no tomen el liderazgo a su propia toma de liderazgo y que al ejercer dicho rol no lo comparta, en menor medida se adjudicó el miedo a fracasar o a que el trabajo salga mal, un estudiante señaló que

en caso de fracaso quien se lleva toda la culpa es el líder mientras que otro señaló que los estudiantes lo ven por lo negativo y no por lo positivo, algunos consideran que por el hecho de ser líder, es tu deber hacer la mayor parte del trabajo.

Algunos estudiantes señalaron razones para no ejercer el liderazgo como el poco gusto por mandar a otras personas, el estrés y distanciamiento, la incomodidad, o el desinterés por asumir más responsabilidad que el resto al tener que delegar todo de forma equitativa. Por otra parte, señalaron como estrategia para fomentar el liderazgo a la rotación de dicho rol entre los miembros a través de una especie de juego o inclusive al azar, con el apoyo del docente; la imposición del liderazgo por parte del docente, incluso contra el gusto del estudiante, con la finalidad de sacarlos de su zona de confort; buscar demostrarles que son capaces de tomar el rol, no solo con palabras sino con acciones; así como fomentar un liderazgo más transversal.

La mayoría de estudiantes señalaron que el liderazgo es algo que se puede desarrollar y por tanto algo que se puede aprender y potencializar, es una cuestión de voluntad el desarrollarlo, un estudiante señaló que anteriormente no era líder, lo desarrolló durante su etapa de preparatoria, en segundo lugar una parte significativa señaló que el liderazgo es tanto innato como algo que se puede desarrollar, pues está relacionado con la personalidad, y en menor medida otros estudiantes señalaron que el liderazgo es algo predominantemente innato, pues no todas las personas son capaces de afrontar las dificultades, algunas les puede costar más trabajo, mientras que otras lo pueden desarrollar de mejor manera y con mayor facilidad, en cambio las personas introvertidas presentan mayor dificultad.

Algunos estudiantes señalaron que llegaron a ser líderes debido a su propia iniciativa de dar planes de trabajo, opciones, soluciones, apoyo al resto del equipo y seguimiento, frente al desinterés del resto del equipo al desconocer las actividades a realizar o no hacer nada por cambiar la situación, un estudiante comentó que nadie quiere ser líder, siendo el único que queda quien toma ese rol.

De la misma forma señalaron como algo común que el liderazgo sea autoritario, es decir, donde el líder determina quién va a hacer ciertas actividades o donde no permite que el resto de compañeros tome ese rol, en menor medida señalaron un punto intermedio entre el liderazgo compartido y el autoritario, y equiparablemente otros señalaron que el liderazgo es democrático, pues se busca el acuerdo mutuo.

Señalaron que la responsabilidad y el considerar la opinión de los demás es un elemento necesario para llegar a ser líder. Por otro lado algunos estudiantes señalaron que durante el liderazgo en otros equipos, es una persona la que siempre toma ese rol, y se apodera de todo, inclusive suele hacer todo, de la misma forma los equipos ya suele estar definidos, así como sus funciones de orientación, apoyo y seguimiento, y en menor medida este no suele ser compartido, no se toman las opiniones de todos, y los miembros no se sienten a gusto para dar opiniones.

5.1.4. Adaptabilidad (1.4)

Pregunta (3) ¿Eres un estudiante que puede trabajar en equipo con cualquier persona?, ¿cómo te has adaptado a nuevas circunstancias o condiciones de trabajo?.

En 1.º semestre se observó una ligera menor capacidad de adaptación de trabajar en equipo con cualquier persona o al menos no de la misma forma que con el equipo base o con los amigos, en comparación con 4.º y 6.º en donde casi todos señalaron ser capaces de adaptarse a trabajar en equipo con cualquier persona, tomando en cuenta que las personas sean responsables y no dejen toda la carga a una sola persona.

De nueva cuenta, en 1.º semestre los estudiantes señalaron tener más dificultades o no ser capaces de adaptarse debido a varias razones como el choque de ideas o el desconocimiento del resto de integrantes, en consecuencia solo cumplen con su parte del trabajo, se evidenció una división del trabajo, pues a pesar de estar en equipo, se trabaja de manera individual y al final se unen las diversas partes del trabajo, así como se reúnen para entregar la tarea, mientras que en 4.º y 6.º esto sucede en mucha menor medida.

5.1.5. Clima de trabajo (1.5)

Pregunta (11) ¿Cómo describirías el ambiente de trabajo y la actitud de tus compañeros dentro de tu equipo? ¿Es uno adecuado para aprender y desarrollar la actividad o no lo es?.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre los estudiantes señalaron que es predominante tener un buen clima de trabajo en sus equipos, porque les permite expresarse abiertamente respecto a dudas, incluso de apoyar al resto de compañeros, interactuar y complementarse mutuamente, aunque algunos señalaron que el clima de trabajo, aun siendo agradable, no necesariamente es adecuado para aprender y desarrollar

la actividad, pues no existe un espacio y tiempo suficiente para permitir la retroalimentación y comunicación entre el mismo equipo que posibilite más aprendizajes y un enfoque en la actividad, existen grandes distractores como lo son temas ajenos al trabajo como lo puede ser hablar de fiestas, otros eventos o chismes que desvían la atención de los integrantes, lo que hace que el tiempo destinado para el trabajo no sea funcional, y se deba destinar más tiempo del previsto, inclusive dentro de horarios no escolares, en contraste menos estudiantes principalmente en 1.º señalaron tener un mal clima de trabajo en sus equipos, en el que existe una actitud muy despreocupada, fue un aspecto que propicio la postergación y retraso de actividades, división del trabajo, incomodidad y mala interacción, poco interés, iniciativa y participación, así como división dentro del propio equipo en bandos.

5.1.6. Compromiso (1.6)

Pregunta (9) ¿Qué tanto compromiso y responsabilidad demuestras tú y los integrantes del equipo para desarrollar las actividades y los objetivos planteados?.

En 1.º semestre y en menor medida en 4.º y 6.º los estudiantes señalaron observar un compromiso o responsabilidad bajo, cuando expresaron aspectos como: “me daba igual muchos trabajos”, “saben que yo la voy a hacer”, “déjalo para mañana” un estudiante señaló que este tipo de expresiones lo desmotivan y hacen que de la misma forma no se comprometa y no haga el mayor esfuerzo, pues en ese contexto solo tiene como objetivo tratar de salvar su calificación.

En 4.º semestre algunos estudiantes señalaron tener un compromiso o responsabilidad variable, pues dependiendo de la materia, equipo e integrantes, varía el compromiso, por ejemplo mencionando que un mal profesor puede generar pereza y una actitud de entregar por entregar, también señalaron que es común la postergación de actividades dentro de la propia planificación del equipo, aunque al final si se suele entregar en tiempo y forma al docente. Hay estudiantes más y menos comprometidos, estudiantes responsables y a quienes les gusta la fiesta, otros señalaron que no todas las personas se comprometen de la misma forma, pues solo una o dos personas por equipo verdaderamente se comprometen, así como una o dos personas no lo hacen, señalaron que cada uno sabe sus prioridades.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, casi todos los estudiantes señalaron tener un compromiso o responsabilidad alta, debido a razones como el gusto por la carrera, la repercusión negativa que tendría no trabajar, en la calificación de los demás, el

beneficio mutuo, el interés por entregar en tiempo y forma, así como el gusto por aprender, fue muy interesante que una parte significativa de ellos mencionara la palabra “calificación” en relación con el compromiso.

Los estudiantes señalaron que en el resto de equipos el compromiso puede ser variable en función de los integrantes que lo conforman, ya que pueden ser estudiantes comprometidos, o fiesteros, suele ser común postergar las actividades y su entrega; sin embargo, cuando el compromiso es alto suele ser debido a que la interacción es con personas nuevas, es por ello que tratan de no quedar mal y, en cambio, buscan dejarles una buena experiencia, evidenciar de esa forma que pueden hacer un buen trabajo y así poder ser seleccionados en otras ocasiones, mientras que cuando el compromiso es bajo, es debido a que los integrantes buscan no tener responsabilidades, así como no poseen la iniciativa suficiente para iniciar un trabajo, esperan al líder o alguien a quien suelen adjudicar una mayor aportación o incluso toda, un estudiante señaló estar inconforme con que se les asigne una calificación cuando no trabajaron o realizaron un esfuerzo, aunque considero que aun con su inconformidad deben hacerlo, para evitar salir afectados.

5.1.7. Información (2.1)

Pregunta (13) ¿Cómo se intercambia y comparte la información entre los integrantes de tu equipo respecto al trabajo a realizar?.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre algunos estudiantes señalaron realizar una división para la búsqueda de información, en el que cada quien tiene un tema por investigar, así como señalaron realizar un seguimiento y revisión a la información investigada por cada quien, en donde se contempla la fecha de entrega, así como se tiene la suficiente confianza de expresar un desacuerdo, sugerencia o aspecto faltante a otro integrante, también señalaron sentirse cómodos para expresarse libremente en cuestión de dudas y opiniones, así como no sentir miedo de expresarse o sentirse limitados, mientras que en menor medida señalaron juntar toda la información de las diferentes partes de forma sintética en un único espacio; así como señalaron compartir la información relevante que puede ser de ayuda para otro integrante mediante enlaces y Google Drive, finalmente señalaron presentar problemas o dificultades en el intercambio de información dentro del equipo, pues esta comunicación puede darse en la madrugada, lo que implica un horario poco viable para la mayoría, la fácil distracción del equipo de forma presencial y desvío a otras

temáticas, así como un liderazgo autoritario el cual genera que los demás se reserven sus ideas y opiniones.

Todos los estudiantes señalaron usar WhatsApp, así como formar grupos como medio de comunicación, en cambio una parte significativa señaló verse físicamente en espacios como el salón de clases, y usar el diálogo como medio de comunicación, y en menor medida de mayor a menor se mencionó usar Zoom, Canva, Google documentos y Google Drive, Google Meet, pocos estudiantes señalaron no realizar reuniones virtuales o presenciales, debido a que los integrantes no pueden quedarse, por ello optan por medios asincrónicos y solo uno señaló usar la biblioteca digital o física, páginas oficiales, revistas conocidas, libros y sitios web como fuentes de información.

Los estudiantes señalaron que el medio de comunicación más ocupado es el asincrónico a través de WhatsApp, debido a su facilidad y factibilidad inclusive a pesar de la distancia, es común su uso incluso dentro del aula, no obstante algunos de ellos consideran que el medio de comunicación más importante es el presencial, pues es posible ver las expresiones de la otra persona, así como un intercambio de ideas, un diálogo fluido, mientras que en menor medida pocos señalaron que el medio de comunicación más ocupado es el presencial, siendo que así pueden escuchar las ideas de todos, aunque de forma general el medio ocupado puede variar según el contexto y la actividad, pues cuando no se cuenta con el tiempo se opta por el asincrónico, mientras que si la actividad es de entrega inmediata, se opta por la presencial.

Los estudiantes señalaron preferir el medio de comunicación asincrónico debido a la facilidad de que cada quien trabaje a su ritmo, la falta de disposición para quedarse y realizarlo presencial, así como la falta de concentración y desvío de temas de forma presencial, mientras solo uno señaló preferir el medio de comunicación sincrónico o presencial debido a que se apoyan mejor.

Pocos estudiantes señalaron una mala calidad de la comunicación, pues no existe la confianza e interés para opinar y llegar a un acuerdo, pues se deslindan de las responsabilidades.

Los estudiantes señalaron ventajas del medio de comunicación asincrónico como su facilidad de uso, la existencia de evidencia de lo acordado, resolución de dudas en cualquier momento, su no necesidad de compartir el mismo espacio y tiempo, así como poder obtener la información cuando se requiere.

En contraste los estudiantes señalaron desventajas del medio de comunicación asincrónico, como la acumulación de gran cantidad de mensajes de texto, lo que dificulta la comprensión de alguien que no estuvo involucrado al momento, debido a ello se debe volver a explicar. Así como la problemática de la disponibilidad de tiempo, pues si una parte está conectada puede participar y opinar, sin embargo asincrónicamente otra parte del equipo puede perderse esa oportunidad al encontrarse con acuerdos ya establecidos debido a su no disponibilidad en un momento dado, el hecho de que no contesten los mensajes, no se generen preguntas y no exista una conversación compleja, la necesidad de conectividad a internet, así como la disponibilidad de la misma persona.

5.1.8. Interacción personal (2.2)

Pregunta (12) ¿Cómo describirías la relación y actitud entre los integrantes de tu equipo al momento de dialogar y coordinar el trabajo a realizar? ¿son amigos?.

En 4.º y 6.º semestre fue predominante que los estudiantes señalaran tener una buena interacción personal con sus equipos, por razones como buena proactividad, disposición, confianza, responsabilidad, apertura al diálogo, a la negociación, a la libre expresión de ideas, así como la facilidad de la misma, a diferencia de 1.º en donde está en menor medida.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, muy pocos estudiantes señalaron tener una mala interacción personal con sus equipos, y cuando sucedió así fue por razones como quedarse inconformes y no decir la razón de su inconformidad, falta de empatía, ausencia o mala comunicación, y una percepción de estar en contra entre los propios integrantes. Además algunos señalaron tener una interacción de amigos, al punto de haber realizado trabajos en casa de algún integrante, así como señalaron tener una interacción poco formal o seria, pues dentro del equipo existen espacios para platicar e incluso para hacer chistes, un estudiante consideró importante la familiaridad durante la interacción, aunque no lo consideró fundamental, lo que sí lo fue desde su perspectiva es conocer las actitudes y habilidades de los integrantes de tu equipo.

Los estudiantes señalaron tener una interacción más formal o reservada con otros equipos no base, pues consideran que no se posee la confianza suficiente para comentar las ideas de otros, existe cierta tensión, en ese sentido un estudiante señaló que se maneja la interacción predominantemente de manera virtual que presencial, así como algunos señalaron tener una mala interacción con otros equipos no base,

debido al choque de ideas, distintos tipos de personalidad y temperamento que pueden generar enfrentamientos, así como de la propia división del equipo en bandos, lo que repercute en la comunicación.

La mayoría de los estudiantes consideraron que es muy importante tener una buena interacción para lograr un buen trabajo en equipo, pues en donde existe comodidad existirá participación, compromiso, confianza y respeto, así como una buena comunicación que permita un trabajo más fluido, mientras que en menor medida algunos señalaron como fundamental la confianza e interés de los integrantes para poder favorecer una buena comunicación en donde te puedes expresar libremente sin miedo al rechazo para lograr una buena interacción. Por otra parte pocos estudiantes consideraron que es importante una buena interacción, ya que puede aumentar el ritmo de trabajo, aunque puede implicar desventajas, pueden entrar conflictos de interés debido a la familiaridad, situaciones en las que dicha persona no trabaja o retrasa su parte debido a la confianza existente.

Un estudiante señaló que ante la falta de confianza en el equipo no se lograría un buen trabajo, sino uno al estilo "Frankenstein", es decir, de armar las piezas del trabajo sin supervisión colectiva.

Algunos estudiantes señalaron no haber presentado una crisis emocional debido al trabajo en equipo, solamente se queda como un enojo o incomodidad, mientras baja el compromiso y el interés, en ciertos casos puede llegar a disolverse el equipo.

5.1.9. Planificación (3.1)

Pregunta (5) ¿Cómo suele ser la planificación dentro de tu equipo al momento de considerar los recursos y pasos necesarios para lograr el objetivo en tiempo y forma?.

A medida que progresan los estudiantes en los semestres de 1.º a 6.º semestre, es cada vez más frecuente que durante la planificación los estudiantes consideren los criterios de evaluación mediante las rúbricas o listas de cotejo entregadas por el docente, así como los recursos, y aún mas esencial, qué es lo que se va a hacer.

En 1.º semestre algunos estudiantes señalaron que durante la planificación sí se ponen de acuerdo en cómo desarrollarían el trabajo.

En 4.º semestre todos los estudiantes señalaron que durante la planificación consideran la fecha y el tiempo para desarrollar, revisar y entregar el trabajo, a diferencia de 1.º y 6.º, donde la planificación no se lleva a cabo de forma organizada.

Otro hallazgo importante fue que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, señalaron que durante la planificación se hace una división del trabajo entre los miembros por partes, se delimitan los temas de cada integrante.

Algunos estudiantes señalaron que durante la planificación consideran el momento final del trabajo, es decir, se contempla la finalización, en menor medida consideran los conocimientos, habilidades y accesibilidad de los integrantes, así como señalaron que la planificación se desarrolla de acuerdo a las indicaciones del docente y de lo que solicite.

Una parte significativa de estudiantes señaló realizar una división del trabajo durante la organización de la planificación, que se traduce en que cada quien escoge lo que quiere hacer o ciertos temas a investigar, para lo cual es importante identificar los temas y subtemas a trabajar, así como su delimitación, mientras que en menor medida el líder realiza la división del trabajo y asigna a cada uno una parte, así como realiza un seguimiento del mismo, Adicionalmente un estudiante expresó que aunque idealmente todos podrían trabajar en un mismo apartado colectivamente, considero que no es viable por el tiempo necesario, así como el hecho de que no todos poseen los mismos conocimientos ni el mismo ritmo de trabajo.

5.1.10. Toma de decisión (3.2)

Pregunta (6) ¿Quiénes participan y cómo se suelen tomar las decisiones del trabajo a realizar en tu equipo?.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre la mayoría de estudiantes señalaron que todos los integrantes del equipo están involucrados en la toma de decisiones, así como se considera la opinión, puntos de vista y el gusto de todos, también se toman en cuenta criterios como la facilidad, eficiencia, rapidez y comodidad, mientras en menor medida, el líder es quien aporta las iniciativas para la toma de decisiones o directamente toma las decisiones, aunque algunos señalaron que el equipo en el que se encontraban no tomaba decisiones por falta de participación o por situaciones externas, siendo que las decisiones tomadas por un miembro eran aceptadas por el resto.

Una parte significativa de los estudiantes señaló considerar el acuerdo y consenso de todos, mientras que en menor medida señalaron considerar criterios como la facilidad, factibilidad y eficiencia o resultado que se podría esperar, y solo algunos consideraron los aspectos positivos y negativos como criterio de elección frente a diferentes alternativas.

Una gran parte de estudiantes señalaron tomar las decisiones mediante un acuerdo verbal considerando la opinión del resto de miembros, un estudiante señaló que aunque no es la mejor forma de tomar decisiones, es más fácil.

Algunos estudiantes señalaron no realizar votaciones de forma común para llegar a un acuerdo para la toma de decisiones, mientras que solo uno comentó realizarlas a través de mandar las opciones al resto del equipo y en donde cada quien comentaba cuál le gustaba más, otro estudiante señaló que algunas veces existe la oportunidad de contar las personas que están a favor y en contra de alguna decisión, sin embargo comentó que a veces no existe respuesta de los miembros, en su lugar existe un silencio, en ese caso elige la opción con más aspectos positivos.

5.1.11. Realización de las tareas (3.3)

Pregunta (10) ¿Los integrantes de tu equipo suelen cumplir con las tareas asignadas correctamente en tiempo y forma?.

Tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, los estudiantes señalaron que es predominante entregar en tiempo y forma las tareas o actividades a realizar, aunque algunos señalaron presentar retrasos en los plazos de entrega establecidos por su propio equipo, es común el dejar todo al final, inclusive llega a ser necesario por parte del líder o de los propios estudiantes insistir o recordar a los demás integrantes enviar su parte, en menor medida otros señalaron no entregar correctamente la parte del trabajo acordada dentro del equipo, por razones como malentendidos, contextos diferentes al requerido, temáticas diferentes, mala comprensión de las indicaciones, o por malas prácticas como copiar y pegar información en las investigaciones, y solo unos pocos señalaron no entregar en tiempo y forma las tareas o actividades a realizar.

Algunos estudiantes señalaron también haber presenciado o practicado el plagio en las actividades de trabajo en equipo, mediante el copy-page.

5.1.12. Seguimiento (3.4)

Pregunta (14) ¿Tu equipo y tú dan algún tipo de autogestión, seguimiento o control de su propio trabajo?, si es así, ¿Cómo se organizan?

El aspecto más relevante a considerar o revisar en 6.º y 4.º semestre fue la ortografía, a diferencia de 1.º en donde fue menor.

Prácticamente, la totalidad de estudiantes de 1.º, 4.º y 6.º semestre señalaron que es común considerar como parte del seguimiento del propio equipo si la información está bien o está mal, qué elementos faltan o son incorrectos, cuáles pueden mejorarse, qué orden debe llevar, verificar que todos cumplan con su apartado, y en este sentido regresar la actividad al integrante o corregirlo por sí mismos, también se suele acordar entregar algún avance o parte en determinado periodo, el cual puede ser antes de la entrega establecida por el docente para permitir una revisión final y hacer posibles correcciones o ajustes entre los propios integrantes del equipo, así como señalaron dar seguimiento a su trabajo en equipo a través de realizar revisiones antes de la entrega, solicitar al resto de compañeros revisión o preguntar si la información es correcta, mientras que en menor medida señalaron que el líder tiene un papel importante y activo en el seguimiento del equipo, pues es quien apoya al resto, da observaciones, pregunta a los demás, corrige o acomoda la información. Solamente uno señaló casi no dar seguimiento a su trabajo en equipo, debido a ello señaló problemas como la duplicación de archivos.

Los estudiantes señalaron que predominantemente la repartición del seguimiento entre los integrantes está dividida entre sus integrantes, es decir, cada quien revisa lo que puede con base en su rol o habilidades, mientras que en menor medida señalaron que la repartición del seguimiento únicamente recae en una persona, la cual suele ser el líder, y es considerada como una de sus funciones, no todo el equipo apoya en este proceso, pues un estudiante señaló que aunque existen personas del equipo que indican que el trabajo ya está bien cuando se les pregunta o se les piden sus observaciones, en realidad no lo han revisado, ni siquiera han visto el trabajo concluido, otro estudiante señaló que siente que si no lo revisa por sí mismo está mal, mostrando desconfianza en el resto de su equipo, por otro lado muy pocos estudiantes señalaron que la repartición del seguimiento entre los integrantes la realizan entre todos.

Gran parte de los estudiantes señalaron considerar elementos estéticos y de forma como un aspecto a revisar, como imágenes adecuadas al tema, que este bonito, se vea limpio, agradable a la vista, no muy saturado de texto, la fuente de texto utilizada, la legibilidad y el espacio a utilizar, aunque un estudiante consideró que se le da mucha más importancia a la parte técnica más que al propio contenido, pues lamentablemente es más importante para los estudiantes que se vea bonito, a que esté correcto, señaló que la información no se lee, cuando esto debería ser lo más importante, por otra parte señalaron considerar la rúbrica o la lista de cotejo proporcionada por el docente como un aspecto a revisar, buscando cumplir con los criterios o requerimientos solicitados, de la misma forma señalaron considerar como un aspecto a revisar el contenido-información del trabajo, buscando que está este completa, sea correcta y no sea plagio, además de que señalaron considerar el orden y la estructura como un aspecto a revisar y en menor medida considerar las referencias y citas como un aspecto a revisar, buscando que estén completas y bien hechas.

La mayoría de estudiantes señalaron que la mayoría de docentes dan un seguimiento al equipo mediante preguntas del siguiente tipo: ¿cómo van con su trabajo?, ¿tienen dudas?, ¿qué llevan?, ¿qué hace cada uno?, ¿les puedo ayudar en algo?, por lo que es constante y frecuente este apoyo verbal ante las dificultades; su guía, consejo, retroalimentación y corrección del trabajo permite resolver dudas y lograr un mejor trabajo, mientras que muy pocos señalaron que algunos docentes no dan seguimiento al equipo, siendo que no dan revisiones, u observaciones útiles del trabajo, no existe este contacto previo a la entrega; si bien un estudiante señaló una experiencia con una docente en la que a pesar de solicitar la revisión del trabajo de forma completa, esta se negó de forma tajante a revisar esos otros apartados, y solo reviso un apartado, lo que no permitió tener una orientación global del trabajo.

Pocos estudiantes señalaron que toda la carga de trabajo suele estar en pocas personas, pues algunas no contribuyen o lo hacen en menor medida, no todos trabajan y el docente en el aula puede estar atento a esta situación, pero en casa no es posible, un estudiante señaló que aunque algunos docentes puedan preguntar si todos trabajaron, ellos pueden mentir y decir que todos están trabajando con tal de ayudar y no afectar al compañero o compañeros que no trabajaron.

Algunos estudiantes señalaron principalmente una muy alta frecuencia de seguimiento por parte de los docentes al equipo, no obstante otros señalaron una

poca y variable frecuencia de seguimiento por parte de los docentes al equipo, pues solo algunos docentes lo realizan, en la experiencia de un estudiante existen algunos profesores que no dan ningún tipo de seguimiento e incluso solo revisan que el archivo esté en el lugar correspondiente con el nombre correcto, sin siquiera revisarlo, así como no dan una retroalimentación útil.

Algunos estudiantes señalaron que el enfoque depende de la asignatura y capacidad del profesor para transmitir sus conocimientos efectivamente, pues de lo contrario, con una mala capacidad, el trabajo solo se hará por cumplir y no por aprovechar el trabajo colaborativo. Pues, aunque es ligeramente predominante un enfoque en el proceso, durante la realización del trabajo y el aprendizaje de conocimientos, en lugar de solo hacerlo por entregarlo, también se evidenció el enfoque en el producto, en donde lo único importante es lo que entregas, no el cómo lo desarrollas ni las dificultades o complicaciones presentadas.

Fue predominante que algunos estudiantes señalaran revisar el trabajo antes de la entrega, aunque en algunos casos son ciertas personas las que dan una revisión personal, mientras en menor medida otros señalaron revisar a veces el trabajo por separado antes de la entrega.

5.1.13. Resolución de conflictos (4.1)

Pregunta (8) Cuando se presentan conflictos en tu equipo, ¿Cómo y quienes suelen solucionarlos? ¿Siempre logran solucionarlos?.

En 4.º semestre la mayoría de estudiantes señaló que la mayor parte de veces logran solucionar los conflictos que presentan como equipo, a diferencia de 1.º y 6.º en donde fue mucho menor, esto contrasta con la misma proporción que señaló no lograr solucionar los conflictos, principalmente en 1.º.

Sin importar el semestre, algunos señalaron que el papel del líder frente a los conflictos que presentan como equipo es de mediador, pues busca el diálogo y la resolución de los mismos, siendo capaz de diferenciar los problemas y situaciones personales de cada miembro del equipo del trabajo a realizar, mientras que otros consideraron el cambiarse de equipo como una solución frente a los conflictos.

Los estudiantes principalmente señalaron presentar más conflictos de lo habitual cuando trabajan en otros equipos en comparación con su equipo base, pues consideran que es más agobiante, ya que regularmente no se arreglan dichas situaciones, existe un desconocimiento de los miembros y sobre su nivel de

responsabilidad, por ello se dificulta el consenso y acuerdo en común. Inclusive un estudiante señaló como solución por adelantado a posibles conflictos el delegar tareas simples o poco importantes a los miembros desconocidos para así no arriesgar el trabajo, mientras que solo uno señaló que es lo mismo trabajar con un equipo de base o no, pues todos se llevan bien.

Fue predominante en los estudiantes haber experimentado la separación o división del equipo debido a conflictos del mismo, principalmente debido a problemas personales y de relación entre los miembros, pues un estudiante señaló que en su equipo le hacían mucha burla por sus comentarios y acciones, no considero que fuese una relación sana. Otro estudiante señaló que este problema se presenta más frecuentemente cuando los equipos son establecidos por el docente, finalmente, otro no indico haber experimentado la separación del equipo, pero lo ha observado en otros equipos, principalmente a mitad de semestre; lo cual contrasta con los pocos estudiantes que señalaron no haberlo experimentado.

Fue predominante que el docente no interviniera y permaneciera como un espectador neutro, pues no se involucra lo suficiente, siendo solo un apoyo respecto a dudas con relación al trabajo, mientras que en menor medida el docente interviene y apoya en la resolución de conflictos mediante el diálogo con el equipo. Adicionalmente, algunos estudiantes consideran que el docente debería ser un orientador en la resolución de conflictos, pues no se involucran tanto como les gustaría, en la opinión de un estudiante, los docentes lo consideran como un problema de niños. En menor medida, pocos estudiantes señalaron que el docente contempla la separación o división del equipo como una solución frente a los conflictos del equipo.

Por otro lado pocos estudiantes señalaron que el docente se da cuenta de los conflictos existentes en el equipo, incluso sin hacer mención de ellos, mediante la revisión del trabajo o de la observación, en contraste otro señaló lo contrario en donde el docente solo se da cuenta de los conflictos existentes en el equipo hasta que el estudiante los comenta, además algunos señalaron no acercarse a algún docente para solucionar sus problemáticas y aun cuando lo hacen no cuentan a detalle o con total apertura la problemática acontecida.

Aunque son los menos, algunos estudiantes señalaron que el docente les ha comentado de cara a sus quejas sobre los conflictos existentes en el equipo, que ellos

deben de aprender a trabajar en equipo, hacerle como puedan e inclusive convencer a los demás de trabajar.

Solo un estudiante consideró que siempre va a ser positivo ser competitivo, pues de manera individual no existe punto de comparación respecto a su desempeño frente al de los demás compañeros sobre lo que se hizo bien y lo que se pudo hacer mejor.

Otro estudiante consideró que no es justo que en los proyectos finales todos tengan su 10 de calificación, a pesar de que existan personas que no aportan nada al trabajo, considero que esa es una razón de que existan conflictos y no se resuelvan, además de ser algo frecuente.

Finalmente, un estudiante consideró que, si eres una persona que no solicita el apoyo de los demás, esto genera que el resto de tus compañeros te dejen y no te apoyen, lo cual puede ser distinto si desde el inicio buscas involucrarlos.

5.1.14. Negociación (4.2)

Pregunta (7) ¿Cómo suelen negociar dentro de tu equipo, los roles, decisiones y actividades que tienen que hacer cada uno para lograr sus metas individuales y grupales?.

En 4.º semestre casi todos los estudiantes señalaron haber empleado la argumentación como estrategia de negociación, considerando las habilidades de cada uno, el diálogo, puntos positivos y negativos, lo mismo sucedió, pero en menor medida en 6.º mientras que en 1.º nadie lo mencionó.

Sin importar el semestre, pocos estudiantes señalaron haber observado una pasividad y conformismo en el resto de compañeros al momento de negociar y tomar una decisión, así como no haber podido negociar por ellos mismos en su equipo debido a peleas y división del propio equipo, por lo que algunos de ellos debieron acudir al docente para poder llegar a una resolución, aunque es poco frecuente que surjan este tipo de problemáticas debidas a la negociación del equipo.

Consideraron a la aleatoriedad como una estrategia de negociación, pues mediante el ejercicio de sorteos, papelitos y piedra, papel o tijera es que se toma una decisión, así como señalaron negociar con base en una especie de bandos existentes dentro de los propios equipos algo similar a un sub equipo, por ejemplo, apoyando la decisión u opción de su bando, de la misma forma existen percepciones negativas de estar en contra de alguna alternativa u opinión, pues se considera como un conflicto personal,

opinar distinto a lo que apoya tu bando es visto como algo negativo, pues se considera que solo se deben apoyar las ideas propias y no las ajenas.

Algunos estudiantes señalaron negociar entre dos opciones o situaciones mediante estrategias variadas como pueden ser la comunicación, el diálogo, o la búsqueda de un mayor número de subtemas de interés entre ambas opciones, o al establecer acuerdos entre ambas partes para que desarrollen el mismo apartado, o cuestiones más prácticas como dar preferencia con base en quien decidió primero es quien lo desarrolla, o negociar con ambos para que uno de los dos desarrolle otra actividad, en menor medida, señalan la poca o nula frecuencia en la que se presenta la problemática de que dos personas del mismo equipo quieran desarrollar el mismo apartado.

5.1.15. Mejora (4.3)

Pregunta (15) ¿Consideras que en tu equipo existe una preocupación e interés por proponer y aplicar estrategias o propuestas de mejora para incrementar la eficacia o lograr un mejor resultado en futuros trabajos?.

En 1.º semestre la mayoría de estudiantes señalaron no realizar ningún tipo de actividad dentro del equipo orientado a la mejora, pues solo se busca cumplir con las actividades y su entrega, un estudiante considero que hablar sobre la mejora es más complicado en equipos no base, mientras que en menor medida sucedió en 6.º. Un estudiante señaló que sin revisiones y retroalimentación no es posible la mejora, algunos señalaron que, aunque a nivel equipo no realizan ninguna actividad orientada a la mejora, a nivel personal cada quien identifica que hizo mal y qué puede mejorar, pero esto no se socializa, y se queda en meras palabras o propuestas, pero no en acciones.

En 4.º semestre gran parte de los estudiantes señalaron realizar algún tipo de actividad dentro del equipo orientado a la mejora, como buscar cambios que permitan un buen desempeño o incluso seguir haciendo ciertas cosas que mostraron su efectividad para obtener buenos resultados, comentan las dificultades, las equivocaciones y áreas de oportunidad, a diferencia de 1.º y 6.º en donde fue menos frecuente.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de las preguntas que no forman parte de las 15 preguntas establecidas en el guion de la entrevista, pero que sí se encuentran relacionados con el trabajo en equipo.

Prácticas y preferencias:

- 6 estudiantes de 15 señalaron como fundamental el papel del docente para aumentar la integración del grupo y de esta forma trabajar entre todos adecuadamente, buscar generar un buen ambiente de confianza y de conocimiento sobre los demás estudiantes.
- 5 estudiantes de 15 señalaron como fundamental el papel del docente como un apoyo y ayuda de los equipos, tanto en su conformación, búsqueda de información, resolución de conflictos, dificultades y dudas, que tengan una mayor involucración.
- 2 estudiantes de 15 señalaron como fundamental que los estudiantes sean quienes conformen los equipos de trabajo y no sean conformados o delimitados por el docente.
- El estudiante 65 consideró como necesaria la enseñanza específica del trabajo en equipo, para poder trabajar de forma correcta.
- El estudiante 19 consideró a la ausencia o deficiencia de la comunicación del equipo como un elemento que afectó su desempeño todo el semestre.
- El estudiante 7 consideró a la búsqueda de información como algo tedioso que no contribuye significativamente a su aprendizaje.

5.2. Competencia Liderazgo colaborativo

La Tabla 9 muestra la relación creada entre los indicadores de la competencia “Liderazgo colaborativo” propia de la licenciatura estudiada, con los indicadores presentes en la “Rúbrica CTE” que busco evaluar la competencia de trabajo en equipo, de manera que el liderazgo colaborativo es parte fundamental de la competencia de trabajo en equipo.

De esta forma se buscó observar el logro en la competencia “Liderazgo colaborativa” a partir de los resultados obtenidos por los datos cuantitativos provenientes de la “Rúbrica CTE”, como se puede observar en la Tabla 9.

Tabla 9

Relación de los indicadores de la competencia liderazgo colaborativo con los elementos de la competencia trabajo en equipo

Componentes CTE	Niveles de competencia		
	1	2	3
1.1 OBJETIVOS	3. Definen un propósito en común con el equipo de trabajo: objetivos y metas claramente identificados.(1.1.1 indicador 3)		
1.3 ROL		2. Captan las necesidades y los intereses de las personas integrantes del equipo de trabajo por medio del diálogo. (1.3.1 indicador 3)	3. Generan en el equipo de trabajo un estado de ánimo de superación y logro de metas , y detectan las fortalezas y debilidades de los miembros de su equipo para lograr un alto desempeño. (1.3.1 indicador 4)
1.4 ADAPTABILIDAD	7. Afrontan situaciones cotidianas en contextos estructurados. (1.4.2 indicador 2)	1. Valoran los riesgos que pueden alterar el diseño de un plan y tomar las medidas necesarias para su gestión . (1.4.1 indicador 4) 8. Intervienen en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad. (1.4.2 indicador 3) 7. Desempeñan actividades de trabajo variadas no rutinarias, desempeñadas en diversos contextos. (1.4.2 indicador 3)	9. Desarrollan competencias en actividades y situaciones complejas de trabajo desempeñadas en una amplia variedad de contextos, a menudo impredecibles. (1.4.2 indicador 4)
1.6 COMPROMISO	4. Cuentan con responsabilidad y autonomía media. (1.6.1 indicador 2)	4. Poseen alto grado de responsabilidad y autonomía . (1.6.1 indicador 3)	5. Poseen alto grado de autonomía personal y grupal. (1.6.1 indicador 4)
3.1 PLANIFICACIÓN	1. Planifican y desarrollan el plan de trabajo. (3.1.2 indicador 2) 8. En dominios de conocimiento concreto utilizan estrategias específicas que facilitan las tareas de planificación, indicando qué acciones deben tomarse o cómo conviene dividir en fases el proceso y cómo definir el curso temporal. (3.1.2 indicador 2)	3. Estructuran la división del trabajo. (3.1.3 indicador 3)	1. Declaran el alcance de la idea y proyecto . (3.1.1 indicador 4) 2. Definen la secuencia de las actividades de un proyecto , estimando su duración y las fechas de inicio y término de cada una de ellas. (3.1.2 indicador 4)
3.2 TOMA DE DECISIONES	6. Toman decisiones en el contexto de situaciones nuevas. (3.2.1 indicador 2)	6. Asumen riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas. (3.2.1 indicador 3)	8. Asumen riesgos y emprende actuaciones con total independencia. (3.2.1 indicador 4)
3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	5. Necesitan orientación y supervisión . (3.3.1 indicador 1)	5. Requieren controlar y supervisar a terceros. (3.3.1 indicador 2)	6. Asumen la responsabilidad por el trabajo de otros. (3.3.1 indicador 4)

3.4 SEGUIMIENTO			<p>4. Gestionan integralmente el proyecto. (3.4.1 indicador 4)</p> <p>7. Responsabilidad en la organización, planificación del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo y motivación y conducción hacia metas comunes. (3.4.2 indicador 4)</p>
4.1 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	<p>2. Definen el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo. (4.1.1 indicador 4)</p>		<p>10. Desarrollan soluciones integrales y globales al gestionar proyectos. (4.1.2 indicador 4)</p>

Tabla de elaboración propia a partir de (UAEH, 2014, p.60)

A continuación, se muestran los indicadores de la competencia Liderazgo colaborativo por nivel, así como si estos fueron logrados de acuerdo a los resultados provenientes de la Rúbrica CTE con relación al semestre esperado en el que se desarrollarían, estos fueron contabilizados manualmente a partir del resultado obtenido en el elemento e indicador asociado a cada uno, determinando su logro si se obtenía el indicador esperado, de lo contrario si se obtenía uno inferior se determinó como no logrado.

Nivel 1 (Desarrollo esperado durante 1.°,2.° y 3.° semestre) Resultado Grupo 1.°II
(6 indicadores logrados de 8) 75%

1. Planifican y desarrollan el plan de trabajo. (Logrado) CTE Nivel 3
2. Definen el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo. (No logrado) CTE Nivel 3
3. Definen un propósito en común con el equipo de trabajo: objetivos y metas claramente identificados. (No logrado) CTE Nivel 2
4. Cuentan con responsabilidad y autonomía media. (Logrado) CTE Nivel 3
5. Necesitan orientación y supervisión. (Logrado) CTE Nivel 3
6. Toman decisiones en el contexto de situaciones nuevas. (Logrado) CTE Nivel 3
7. Afrontan situaciones cotidianas en contextos estructurados. (Logrado) CTE Nivel 3
8. En dominios de conocimiento concreto utilizan estrategias específicas que facilitan las tareas de planificación, indicando qué acciones deben tomarse o

cómo conviene dividir en fases el proceso y cómo definir el curso temporal.

(Logrado) CTE Nivel 3

Nivel 2 (*Desarrollo esperado durante 4.º y 5.º semestre*) **Resultado Grupo 4.ºI**

(7 indicadores logrados de 8) 87.5%

1. Valoran los riesgos que pueden alterar el diseño de un plan y tomar las medidas necesarias para su gestión. (No logrado) CTE Nivel 3
2. Captan las necesidades y los intereses de las personas integrantes del equipo de trabajo por medio del diálogo. (Logrado) CTE Nivel 3
3. Estructuran la división del trabajo. (Logrado) CTE Nivel 3
4. Poseen alto grado de responsabilidad y autonomía. (Logrado) CTE Nivel 3
5. Requieren controlar y supervisar a terceros. (Logrado) CTE Nivel 3
6. Asumen riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas. (Logrado) CTE Nivel 3
7. Desempeñan actividades de trabajo variadas no rutinarias, desempeñadas en diversos contextos. (Logrado) CTE Nivel 3
8. Intervienen en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad. (Logrado) CTE Nivel 3

Nivel 3 (*Desarrollo esperado durante 6.º, 7.º y 8.º semestre*) **Resultado Grupo 6.ºI**

(1 indicador logrado de 10) 10%

1. Declaran el alcance de la idea y proyecto. (No logrado) CTE Nivel 3
2. Definen la secuencia de las actividades de un proyecto, estimando su duración y las fechas de inicio y término de cada una de ellas. (No logrado) CTE Nivel 3
3. Generan en el equipo de trabajo un estado de ánimo de superación y logro de metas, y detectan las fortalezas y debilidades de los miembros de su equipo para lograr un alto desempeño. (Logrado) CTE Nivel 4
4. Gestionan integralmente el proyecto. (No logrado) CTE Nivel 3
5. Poseen alto grado de autonomía personal y grupal. (No logrado) CTE Nivel 3
6. Asumen la responsabilidad por el trabajo de otros. (No logrado) CTE Nivel 3
7. Responsabilidad en la organización, planificación del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo y motivación y conducción hacia metas comunes. (No logrado) CTE Nivel 3
8. Asumen riesgos y emprende actuaciones con total independencia. (No logrado) CTE Nivel 3

9. Desarrollan competencias en actividades y situaciones complejas de trabajo desempeñadas en una amplia variedad de contextos, a menudo impredecibles. (No logrado) CTE Nivel 3
10. Desarrollan soluciones integrales y globales al gestionar proyectos. (No logrado) CTE Nivel 3 (pp.55-56).

La cuestión del liderazgo por sí misma deja mucho que desear, pues pocos estudiantes toman este rol, y aún menos estudiantes afirman ejercer un liderazgo colaborativo, por lo que según los datos proporcionados a nivel cuantitativo por la Rúbrica CTE podemos concluir que, de manera general, esta competencia Liderazgo Colaborativo aunque de acuerdo a sus indicadores se desarrolla significativamente en el nivel 1 y 2, no logrando el nivel 3, el máximo. Según el indicador 1.3.3 respecto al liderazgo se evidencia que de forma generalizada esta competencia genérica de liderazgo colaborativo no se desarrolla adecuadamente, siendo un poco mejor desarrollada directamente solo el liderazgo, aunque existe cierta aversión a tomar este rol dentro del equipo y tampoco es desarrollada por todos.

La Tabla 10 muestra los niveles conseguidos en la Competencia de trabajo en equipo a partir de los resultados de la Rúbrica CTE por semestre y grupo.

Tabla 10

Elementos asociados a la competencia liderazgo colaborativo

Elemento	Nivel CTE			Elemento	Nivel CTE		
	1.ºII	4.ºI	6.ºI		1.ºII	4.ºI	6.ºI
1.1.1	2	3	2	3.1.3	3	3	3
1.3.1	3	3	4	3.2.1	3	3	3
1.4.1	3	3	3	3.3.1	3	3	3
1.4.2	3	3	3	3.4.1	3	3	3
1.6.1	3	3	3	3.4.2	3	3	3
3.1.1	3	3	3	4.1.1	3	3	3
3.1.2	3	2	3	4.1.2	3	3	3

Tabla de elaboración propia

Capítulo VI. Discusión de los resultados de la triangulación (Cuanti-Cuali)

A continuación, se muestra el resultado a manera de prosa de combinar y contrastar los resultados cuantitativos y cualitativos provenientes de los siguientes instrumentos (Rúbrica CTE, Entrevista Semiestructurada CTE y Cuestionario CTE).

6.1. Nivel de competencia de trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes

Los resultados cuantitativos a partir de la Rúbrica CTE concordaron con lo encontrado por Mas *et al.* (2018) pues en todas las dimensiones analizadas, las cuales son mayormente compartidas con este estudio al estar fundamentados en el mismo instrumento desarrollado por Torrelles (2011) encontró que en relación con la auto percepción del nivel de competencia se observó una disminución de los indicadores más bajos (1 y 2) mientras que se registró un aumento en los indicadores (3 y 4) esto pasando de la autoevaluación inicial a la autoevaluación final, es decir que después de la experiencia realizada con los estudiantes, estos se consideraron más capaces. Al comparar la auto percepción con la coevaluación se encontró una gran similitud, aunque fue ligeramente mayor el nivel de competencia mostrado en la auto percepción que en la coevaluación, algo muy similar encontró Canós-Darós *et al.* (2019) en donde mediante un cuestionario evaluaron la competencia transversal de trabajo en equipo y liderazgo encontrando de nueva cuenta variación entre la autoevaluación y coevaluación, pues mientras algunos sobreestiman su propio nivel, lo cual contrasta con la coevaluación de pares, otros lo subestiman. Lo que en ambos estudios representa una mayor valoración únicamente con la autoevaluación tal y como represento la Rúbrica CTE que se ubicó de media en el indicador 3.

Los resultados cualitativos a partir de las Entrevistas Semiestructuradas CTE concordaron con lo encontrado por Asún *et al.* (2019) pues a partir de un análisis cualitativo encontraron que los significados que los estudiantes atribuyeron al trabajo en equipo fueron tanto positivos como negativos, en primer lugar lo consideran útil para su futuro profesional, algunos al no tener experiencias previas trabajando en equipo lo consideraron como algo novedoso, lo que puede indicar que a pesar de pensar lo contrario, el trabajo en equipo puede no ser una práctica tan extendida en la educación superior, en los aspectos negativos se comentaron la complejidad de

organización y de dedicación debido a la gran variedad de tipos de personalidad, de responsabilidad y de liderazgo, en relación con el clima de aprendizaje no existió un acuerdo, pues bastantes lo asociaron a un buen clima de aprendizaje mientras que otros a uno negativo que genera tensión. Así como Collado-Sevilla y Fachelli (2019) encontraron que la gran ventaja de trabajar en equipo fue el poder tener otros puntos de vista, así como el de dividir y delegar las actividades, mientras que la gran desventaja de trabajar en equipo fueron los desacuerdos-conflictos, la mala repartición y la propia disposición del grupo.

A continuación, se presentan los resultados de los niveles de competencia de trabajo en equipo de los estudiantes contrastados entre semestres a partir del análisis mixto producto de la triangulación entre lo cualitativo y lo cuantitativo desglosado por Dimensión y Componentes contrastados con los resultados obtenidos en otras investigaciones similares.

6.1.1. Dimensión Identidad (1)

6.1.1.1. Objetivos (1.1).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre predominantemente establecen sus propios objetivos, mientras es poco frecuente que ya vengan establecidos por el docente, se observó que conforme avanzan de semestre de 1.º a 6.º el docente da cada vez mayor autonomía en su establecimiento; no obstante estos objetivos suelen ser ambiguos y poco claros, ya que de forma general el único objetivo real es concluir el trabajo y poder entregarlo. Por su parte, París *et al.* (2016) encontró que la mayor parte de los estudiantes actuaron según los objetivos del equipo, creando sinergias, así como logrando anticipar nuevos objetivos, estos resultados corresponden al máximo nivel dentro del instrumento empleado, lo que coincide en cierta medida con los resultados de la Rúbrica CTE debido a su naturaleza compartida. Finalmente, Collado-Sevilla y Fachelli (2019) observó que los objetivos del equipo fueron los de ampliar su conocimiento, aprender del trabajo en equipo y realizar un buen trabajo junto a una muy buena calificación.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un "*Equipo potencial*" es decir, se ubicó

en el nivel 2 de competencia, debido a que no se lograron establecer objetivos específicos, sino ambiguos y poco claros o en el mejor de los casos, generales, además de no poseer un propósito significativo en común más allá de la mera conclusión del trabajo.

6.1.1.2. Pertenencia (1.2).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre se sienten integrados dentro de su equipo, por su parte París *et al.* (2016) encontró resultados similares, pues de forma general en su estudio los estudiantes se sintieron integrados dentro de sus equipos, sus compañeros los reconocieron e inclusive se promovió cierto grado de cohesión en el mismo, aunado a ello Solano (2022) mediante una rúbrica de autoevaluación y coevaluación encontró que en el apartado de “Implicación e integración en el grupo” la gran mayoría considero que desarrolló la competencia de forma adecuada e incluso excelente, esto no es muy diferente a los resultados de la coevaluación siendo estos un poco menores en cuanto a nivel de competencia.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo real*” es decir, se ubicó en el nivel 3 de competencia, debido a que existe un buen grado de habilidades interpersonales desarrolladas al lograr una comprensión y acercamiento común.

6.1.1.3. Rol (1.3).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre señalaron la existencia de los “roles” dentro de los equipos, aunque estos no se encuentran de manera explícita, sino implícita, se desarrollan según las propias necesidades, habilidades, potencialidades e intereses-gustos de los integrantes del equipo. Lo que coincide con lo encontrado por París *et al.* (2016) en donde la mayoría de estudiantes adoptan un rol en función de lo que demanda el propio equipo, identificó una variabilidad entre la autoevaluación y coevaluación para el crecimiento de su propio rol en coordinación con el equipo, siendo en el principio puntuado muy positivamente y disminuyendo posteriormente.

El liderazgo fue el único rol definido en los equipos, una parte significativa de los estudiantes en algún momento ha tomado dicho rol, aunque de forma general la

mayoría no suele tomarlo, dentro de las funciones identificadas se encontró la división del trabajo a través de la delegación-repartición de temas o roles, el seguimiento, la toma de decisiones, el apoyo y la mediación. En ningún semestre se observó que se ejerciera un liderazgo colaborativo real, pues en todos los semestres muy pocos lo señalaron así y cuando lo hicieron lo confundieron con estar de acuerdo en que alguien más tomara el liderazgo, más no en compartirlo como tal entre todos, pues lo que sucede en el mejor de los casos es que todos participan y aportan, pero no asumen la responsabilidad o el cargo como tal, inclusive se evidenció la existencia de rivalidad por el propio liderazgo cuando en un mismo equipo se integran diversos líderes, lo que coincide con Collado-Sevilla y Fachelli (2019) que de la misma forma identificó una especie de competencia dentro de los propios equipos debido a que los propios estudiantes mencionan que elementos hacen mejor o de más que el resto de integrantes.

De la misma forma, en relación con el liderazgo es interesante la conclusión elaborada por Canós-Darós *et al.* (2019) que afirman que no basta con un buen liderazgo, sino que este debe estar complementado con el esfuerzo individual de sus integrantes, pues en su estudio no encontraron una correlación entre un mejor nivel de competencia con un mejor resultado plasmado en las notas, pues un equipo con un nivel modesto en el cuestionario, obtuvo las mejores notas, lo que se puede deber al trabajo o la capacidad individual.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un "*Equipo potencial*" es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que los roles al no ser explícitos no están claramente definidos, lo que impide una adecuada coordinación entre los mismos, mientras que el único rol definido "líder" no suele ser tomado por la mayoría, ni mucho menos es colaborativo siendo la división del trabajo una constante, lo que indica una responsabilidad principalmente individual y una necesidad de un mayor enfoque común así como de un verdadero trabajo colectivo, aunque quienes ejercen el liderazgo si demostraron buscar un acercamiento común entre los integrantes.

6.1.1.4. Adaptabilidad (1.4).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre son capaces de realizar adaptaciones en diversos contextos, sugerir propuestas de cambio, así como de adaptarse a trabajar con cualquier persona siempre que exista cierto grado de responsabilidad, aunque fue en 1.º donde se mostró menor capacidad de adaptación. Por su parte, París *et al.* (2016) encontró que los estudiantes en un principio se creen capaces de identificar las necesidades de adecuación, inclusive de sugerir propuestas de cambio, pero en contraste con la coevaluación y la propia autoevaluación posterior ya no se consideran tan capaces de ello, lo mismo sucede con la adaptación para la actividad en donde inicialmente se consideran capaces de realizar las adaptaciones, mientras que esto difiere de la coevaluación y la autoevaluación posterior, esta diferencia se puede deber a que únicamente se evaluó la percepción de los estudiantes, lo que sí coincide con los resultados iniciales.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo real*” es decir, se ubicó en el nivel 3 de competencia, debido a que se evidenció la búsqueda de una responsabilidad mutua e individual como un elemento indispensable para facilitar la adaptación tanto para trabajar con otras personas como frente a diversos contextos lo que indica un buen nivel de resolución de problemas y toma de decisiones.

6.1.1.5. Clima de trabajo (1.5).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre tienen un buen clima de trabajo en el que actúan con respeto y de forma constructiva, sin por ello ser uno adecuado para aprender o desarrollar la actividad, debido a diversos distractores que hacen desaprovechar el tiempo en clase para trabajar en equipo, lo que hace necesario emplear más tiempo después de clases, pues ese “buen clima de trabajo” es entendido por los estudiantes como uno agradable para su interacción, no necesariamente orientado a la conclusión del objetivo de trabajo, por otra parte en 1.º se mencionaron aspectos que generaron un mal clima de trabajo como la división del trabajo, la postergación o la poca interacción, interés e iniciativa. Por su parte, Solano (2022) encontró a partir de un cuestionario de autoevaluación que el Clima social del grupo tanto en pretest como en postest se encontró por encima de la media, lo que

significó una percepción positiva de su competencia. Aunado a ello, París *et al.* (2016) encontró que la autopercepción es superior a la de sus pares, lo que coincide con lo evidenciado aquí, si bien, esta autopercepción no tiene una relación con la realidad evidenciada en la coevaluación sobre su capacidad para generar condiciones de trabajo favorables la cual fue menor.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo potencial*” es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que, aunque existe un buen clima de trabajo, existen problemáticas que afectan el mismo como la división del trabajo y múltiples distractores lo que afecta tanto el compromiso, el acercamiento en común, así como la responsabilidad mutua.

6.1.1.6. Compromiso (1.6).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre tienen predominantemente un compromiso o responsabilidad alta, pues desarrollan sus actividades de manera autónoma mientras apoyan al resto, aunque llama la atención que una parte significativa señaló la palabra “calificación” algo que coincide con lo encontrado por Collado-Sevilla y Fachelli (2019) donde uno de los objetivos del equipo fue lograr una muy buena calificación, en 1.º se mostró un menor compromiso a comparación de 4.º y 6.º, también se evidenció un compromiso variable o bajo en donde lo que se busca es evadir la responsabilidad. Por su parte, París *et al.* (2016) en su estudio encontró una similitud de los resultados entre la autoevaluación inicial, final y la coevaluación, por lo que afirma que los estudiantes se implican adecuadamente en la consecución de las actividades, aunado a ello Solano (2022) mediante una rúbrica de autoevaluación y coevaluación de cuatro indicadores, de la competencia de trabajo en equipo, en el apartado de responsabilidad encontró que la gran mayoría de estudiantes considera que desarrolla la competencia de forma adecuada e incluso excelente, esto no es muy diferente a los resultados de la coevaluación siendo estos un poco menores en cuanto a nivel de competencia.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo real*” es decir, se ubicó en el nivel 3 de competencia, debido a que existe un compromiso común al apoyar al resto

de integrantes, así como de tener cierto nivel de autonomía para desarrollar las actividades lo que demuestra que poseen ciertas habilidades complementarias plasmadas en conocimientos funcionales.

6.1.2. Dimensión comunicación (2)

6.1.2.1. Información (2.1).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre solicitan información de forma oportuna cuando la requieren, puesto que tienen la suficiente confianza y comodidad para expresarse libremente en cuestión de dudas y opiniones, así como aportan información confiable y relevante aunque esta búsqueda está fundamentada en la división del trabajo. Por su parte, París *et al.* (2016) encontró un significativo máximo nivel en relación con la búsqueda externa y la transmisión de la información entre el equipo, siendo que una gran parte aporta información relevante e incluso comparte sus estrategias de búsqueda, así como proporciona información relevante al resto por iniciativa propia o por petición. Además según Collado-Sevilla y Fachelli (2019) en su estudio encontraron que todos los equipos realizaron reuniones presenciales, aunque también las mezclaron con virtuales, aunque en ningún momento realizaron todo de manera completamente virtual, y en cuanto mayor fue el trabajo o mayor importancia tenía se incrementaban las reuniones presenciales y disminuían las virtuales, además de que WhatsApp así como Facebook entre otros fueron los medios de comunicación más preferidos y usados para hacer la planificación del equipo, algo que coincide con este estudio, debido a que las reuniones presenciales quedaron en segundo lugar, siendo lo más frecuente establecer la comunicación de forma virtual mediante WhatsApp, específicamente la planificación.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo real*” es decir, se ubicó en el nivel 3 de competencia, debido a que poseen buenas habilidades interpersonales que facilitan una buena comunicación en la que existe apertura, empatía, respeto y escucha activa.

6.1.2.2. Interacción personal (2.2).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre casi no señalaron tener una mala interacción personal, pues en todos los semestres mostraron una comunicación crítica y empática con el resto del equipo en cuando a las opiniones, pues fue una interacción principalmente de amigos, poco formal, fue predominante una buena interacción personal, aunque en 1.º lo fue en menor medida. Por su parte, Solano (2022) mediante un cuestionario de autoevaluación tipo Likert de frecuencia, de cinco opciones, de la competencia de trabajo en equipo, en el apartado de “Competencias y habilidades personales” tanto en pretest como postest encontró una valoración muy positiva en todos los elementos lo que coincide con lo aquí presentado, mientras que Collado-Sevilla y Fachelli (2019) encontró que gran parte de los equipos no consideraron necesario establecer normas de funcionamiento y si lo hicieron fue para un reparto equitativo lo que puede estar vinculado a una buena interacción entre los miembros del equipo.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo real*” es decir, se ubicó en el nivel 3 de competencia, debido a que durante la interacción existió una comunicación crítica constructiva, lo que indica un buen nivel de habilidades interpersonales, así como un acercamiento común no formal lo que permitió una mejor interacción y comunicación.

6.1.3. Dimensión Ejecución (3)

6.1.3.1. Planificación (3.1).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre elaboran una serie de pasos de complejidad media que les permite lograr adecuadamente las tareas, así como de participar en su distribución, lo que se ve reflejado a través de establecer una división del trabajo por partes y temas, donde la participación del líder es fundamental, además de que son más capaces conforme avanzan de 1.º a 6.º de anticipar y contemplar elementos como los criterios de evaluación representados por las rúbricas y listas de cotejo, así como de los propios recursos-materiales a emplear, aunque fue 4.º el que mostró una total consideración en aspectos como la fecha y el tiempo para desarrollar, revisar y entregar el trabajo.

Por su parte, París *et al.* (2016) encontró muy poca variación entre la autoevaluación y la coevaluación, por lo que considero que los estudiantes pueden identificar correctamente las tareas, así como participan en su distribución y las realizan dentro del plan establecido, siendo capaces de ajustarlas y de ayudar al resto del equipo.

Por último, según Collado-Sevilla y Fachelli (2019) respecto al reparto de las tareas fue uno equitativo, aunque unos pocos señalaron que unos trabajan más que otros, ya que en la misma proporción aproximadamente existieron quienes señalaron que el trabajo lo habían hecho entre todos, así como quienes solo dijeron que una o dos personas lo habían hecho, mientras que en relación con la organización para la redacción primero lo realizan de forma conjunta entre todos, así como también por separado cada quien lo trabaja y lo unen.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un "*Equipo potencial*" es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que, aunque pueden elaborar cierta planificación de complejidad media, esta carece de un verdadero trabajo colectivo y de enfoque común, pues es predominante una responsabilidad individual al momento de dividir estos apartados de la planificación entre los miembros.

6.1.3.2. Toma de decisiones (3.2).

Se concluyó que los estudiantes, tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre, buscan lograr un acuerdo y consenso común fundamentado en el diálogo y en los argumentos que se ven representados en un acuerdo verbal, identifican las variables que afectan determinada decisión y asumen riesgos, los cuales plasman en una decisión la cual suele ser aceptada por todos. París *et al.* (2016) en su propio estudio encontró una discrepancia entre la autoevaluación inicial y final, así como con la coevaluación, siendo la primera autoevaluación mayor y disminuyendo significativamente posteriormente, lo que dio como resultado que los estudiantes consideraran pertinentes sus aportaciones, sin embargo, esto no fue compartido por el equipo, adicionalmente, ambas evaluaciones favorecen la idea de que los argumentos favorecen el consenso.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo real*” es decir, se ubicó en el nivel 3 de competencia, aunque estuvo muy cerca de ser un “*Equipo potencial*” debido a que posee buenas características como una serie de habilidades en la resolución de problemas y la toma de decisiones a través de una elección frente a posibles opciones, no obstante el hecho de que esta toma de decisiones no sea del todo realmente planteada en colectivo sino más bien por el líder, pues es de este rol de donde proviene la mayor parte de propuestas que luego serán valoradas y posiblemente aceptadas por el resto.

6.1.3.3. Realización de las tareas (3.3).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre realizan sus tareas dentro del plan establecido de forma autónoma predominantemente en tiempo y forma, aunque es muy común el retraso en los propios plazos que ellos establecen, más no en los que establece el profesor, comparten los problemas entre su equipo y aceptan ayuda del mismo, así como participan en la resolución de problemas del equipo, es muy importante el seguimiento el cual suele provenir del líder para hacer recordatorios, correcciones inclusive explicaciones para lograr realizar las tareas adecuadamente, si bien existen algunas malas prácticas por parte de algunos miembros como el copy-page. Collado-Sevilla y Fachelli (2019) consideran que la presión de grupo mejora los tiempos de entrega y su cumplimiento, así como notaron que las exposiciones son predominantemente organizadas y divididas de forma individual por secciones y por separado, mientras que muy pocas veces en conjunto.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo potencial*” es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que, aunque de manera general cumplen adecuadamente sus tareas, comparten y ayudan a sus miembros es común un retraso en sus propios tiempos, así como la existencia en malas prácticas, indica áreas de oportunidad importantes con la responsabilidad común e individual.

6.1.3.4. Seguimiento (3.4).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre dan seguimiento de forma común a sus actividades, pues coordinan y organizan el trabajo

con los demás, siendo fundamental el rol del líder para ello, aunque este seguimiento es predominantemente dividido entre los integrantes, pues cada quien revisa una parte o aspecto del trabajo en el que posee mayor conocimiento, siendo de esta forma muy poco habitual hacerlo entre todos de forma colaborativa en un mismo momento y espacio, también se evidenció que en algunos casos sólo ciertos miembros asumen la responsabilidad de revisar el trabajo mientras otros no lo hacen. Por su parte, Collado-Sevilla y Fachelli (2019) encontraron que el producto de trabajo en equipo suele ser revisado o leído por casi todos los integrantes, lo que concuerda con lo aquí expresado.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un "*Equipo potencial*" es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que aunque se evidenció la existencia del seguimiento, este es uno dividido que no tiene un enfoque común ni mucho menos una verdadera responsabilidad común, sino una individual en la que cada quien revisa ciertos apartados o sus propios apartados, inclusive algunos no lo realizan, ya que no existe una coordinación al momento del seguimiento por cada integrante que permita su verificación.

6.1.4. Dimensión Regulación (4)

6.1.4.1. Resolución de conflictos (4.1).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre identifican por sí mismos los conflictos existentes, así como las circunstancias, dentro de las cuales, la más frecuente fue la asignación de calificación, ya que no todos trabajan de la misma forma, algunos aportan muy poco o nada, es una experiencia bastante usual haber vivido la separación o división del equipo, inclusive en algunos casos es considerada como una opción de solución frente a los conflictos de equipo, de forma general suelen solucionar sus conflictos a través de plantear alternativas válidas por su cuenta o con ayuda del profesor, aunque en 1.º es menos común dar solución a sus conflictos. Por su parte, París *et al.* (2016) encontró que los estudiantes en la autoevaluación inicial se consideran más capaces para anticipar y detectar los problemas, así como de proponer soluciones que, tras haber afrontado el problema, así como en la coevaluación se evidenció que la mayoría considero a los demás

miembros como capaces de enfrentarse a conflictos y de lograr su solución. Mientras que Asún *et al.* (2019) encontraron que las creencias de los estudiantes sobre el sistema de calificación pactado por cada equipo fue positivo en cuanto ayudó a la responsabilidad y justicia en la calificación, aunque algunos señalaron problemas en la desigualdad del esfuerzo realizado, así como en la posterior injusticia en la calificación, inclusive un estudiante comentó la incoherencia de una calificación individual después de haber trabajado en equipo.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo potencial*” es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que existen diversas problemáticas en parte causadas por una mala responsabilidad, tanto individual como común, que no son solucionadas de la mejor manera posible optando gran parte de las veces por disolver el equipo, aunque es destacable que son capaces de identificar los conflictos, sus circunstancias y la forma en que los afectan.

6.1.4.2. Negociación (4.2).

Se concluyó que los estudiantes tanto en 1.º, 4.º y 6.º semestre median de forma proactiva la consecución de acuerdos mediante el diálogo aunque no en la misma medida, pues en 4.º todos emplearon la estrategia anterior no obstante en 1.º nadie lo hizo y en 6.º en menor medida por lo que no coincide del todo con lo evidenciado por los datos cuantitativos al mencionar que participan en la negociación aportando estrategias específicas, ya que por la parte cualitativa se evidenció que suele existir algo de pasividad y conformismo con respecto a la negociación, inclusive se suele hacer uso de la aleatoriedad o cuestiones prácticas para tomar una decisión, finalmente se evidenció la existencia de bandos dentro del propio equipo los cuales condicionan la opinión de sus integrantes respecto a la del otro bando. Por su parte, París *et al.* (2016) encontró que en la autoevaluación inicial respecto al logro de acuerdos fue significativamente menor que la autoevaluación final, así como con la coevaluación al afirmar que se media de forma proactiva y se formaliza lo acordado.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo potencial*” es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que no existe un enfoque común, ya que la

existencia de bandos genera división dentro del propio equipo y por tanto influye negativamente en las decisiones al condicionar a los miembros de cada bando, además de que existen problemáticas como la pasividad y el conformismo.

6.1.4.3. Mejora (4.3).

Se concluyó a partir de lo cuantitativo que la gran parte de estudiantes plantean propuestas de mejora, sin embargo, por la parte cualitativa se demuestra que estas se quedan en un ámbito individual cuando son planteadas y no se socializan, ya que es predominante no hacer actividades orientadas a la mejora, pues solo se busca cumplir con la actividad y la entrega, principalmente en 1.º semestre. Por otra parte, aunque en lo cuantitativo se plantea que se participa de forma general en la implementación de las propuestas, por la parte cualitativa se comentó que solo se quedan en propuestas y no se llevan a cabo, lo cual puede ser debido al poco tiempo para implementarlas, ya que cada semestre el equipo puede variar de integrantes por lo cual no tiene mucho sentido invertir esfuerzo en su mejora si este varía. Por su parte, París *et al.* (2016) encontró que la autoevaluación inicial fue menor que la autoevaluación final y la coevaluación del resto del equipo con relación a la formulación de propuestas de mejora viables, así como de su propia implementación de dichas estrategias de mejora.

Por ello se decidió ubicarlo dentro de la curva de desempeño del equipo de Katzenbach y Smith, (1993b) como parte de un “*Equipo potencial*” es decir, se ubicó en el nivel 2 de competencia, debido a que existe un mayor énfasis en la responsabilidad individual cuando se habla de mejora, pues no existe un interés y por tanto un enfoque común en la mejora del equipo como colectivo por múltiples causas como el poco tiempo y la variabilidad de los equipos a través de los semestres y materias.

A continuación, se muestran los niveles obtenidos a partir de la Triangulación por cada componente:

- 1.1 Objetivos “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 1.2 Pertenencia “*Equipo real*” Nivel 3 de CTE
- 1.3 Rol “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 1.4 Adaptabilidad “*Equipo real*” Nivel 3 de CTE
- 1.5 Clima de trabajo “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE

- 1.6 Compromiso “*Equipo real*” Nivel 3 de CTE
- 2.1 Información “*Equipo real*” Nivel 3 de CTE
- 2.2 Interacción personal “*Equipo real*” Nivel 3 de CTE
- 3.1 Planificación “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 3.2 Toma de decisiones “*Equipo real*” Nivel 3 de CTE
- 3.3 Realización de las tareas “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 3.4 Seguimiento “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 4.1 Resolución de conflictos “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 4.2 Negociación “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE
- 4.3 Mejora “*Equipo potencial*” Nivel 2 de CTE

Lo cual representa que ahora 9 componentes de los 15 se ubiquen en el nivel CTE 2 *Equipo potencial*, mientras que 6 componentes permanecieron con el nivel 3 *Equipo real*, ninguno se ubicó en el nivel 1 *Pseudo equipo* o nivel 4 *Equipo de alto desempeño*. Dando a nivel licenciatura en promedio un 2.4 que corresponde al nivel 2, propio de un *Equipo potencial*.

6.2. Prácticas y preferencias durante el trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes

De forma general, los estudiantes prefirieron: Trabajar en un equipo formado por ellos mismos, en comparación con trabajar individualmente o en un equipo formado por el docente en tareas complejas y de larga duración, aunque cabe resaltar que en 1.º semestre esto no fue así, ya que una gran parte prefirió trabajar, individualmente, esto puede ser debido al desconocimiento del resto de compañeros producto de su reciente incorporación a la universidad a diferencia de los estudiantes de 4.º y 6.º que ya han interactuado en mayor medida con el resto de compañeros, mientras que en tareas sencillas y de corta duración es destacable la preferencia de trabajar individualmente en comparación con trabajar en un equipo formado por ellos o por el docente, esta tendencia fue creciente conforme avanzan los semestres.

Así como prefirieron trabajar con equipos medianos conformados de 4 a 5 personas y en segundo lugar con equipos pequeños de 2 a 3 en comparación con equipos grandes de 6 a 10 personas o muy grandes de más de 10 personas, lo que coincide con lo encontrado por Collado-Sevilla y Fachelli (2019) en relación con la Formación del equipo en donde la mayor parte de los equipos se conformó de 5 a 6

personas, la mayor parte se conformaron sin conocerse, aunque prefirieron formar equipo con amigos, se notó que primero se unen estudiantes del mismo sexo luego por exigencia del trabajo del sexo opuesto o por afinidad.

De forma general, los estudiantes evidenciaron las siguientes prácticas:

- Conformar sus equipos con base principalmente en la responsabilidad y las habilidades, aunque lo sigue muy de cerca, la familiaridad, y en menor medida por la personalidad.
- Conformar sus equipos mayoritariamente de 4 personas, seguido de 5 y 6 personas, y en menor medida de 3, 8 y 7 estudiantes, en otras cifras se puede decir que 5 de cada 10 estudiantes trabajan con equipos medianos de 4 a 5 personas, lo que coincide con la preferencia mostrada anteriormente.
- Realizar casi siempre las actividades durante la clase en equipo, mientras que de forma individual solo algunas veces, lo que evidencia la relevancia y gran frecuencia del trabajo en equipo en el aula universitaria.
- Crear un grupo de WhatsApp por cada materia, siempre o casi siempre, mientras que es menos frecuente crear un solo grupo por todas las materias, lo que refuerza el gran uso de las TIC's para el trabajo en equipo.
- Los integrantes de sus equipos casi siempre o siempre son sus amigos.
- La responsabilidad en el equipo casi siempre o siempre es individual, cada quien cumple con lo asignado, mientras que la responsabilidad mutua en donde todos participan en el cumplimiento de las tareas es menos frecuente.
- Dividir siempre o casi siempre el trabajo en partes entre todos los integrantes del equipo, mientras que trabajar las diferentes partes en conjunto entre los integrantes es menos frecuente, particularmente en 1.º semestre se notó la mayor división del trabajo, así como el menor trabajo colectivo, lo que se puede deber al poco conocimiento entre los propios compañeros y las formas de trabajo de cada quien, lo que dificulta un verdadero trabajo en equipo.
- Determinar ellos mismos los integrantes que conforman el equipo ligeramente predominantemente casi siempre frente a algunas veces.
- Dependier nunca o solo algunas veces del resto del equipo para trabajar y lograr sus objetivos exitosamente, lo que evidencia la poca interdependencia existente entre sus miembros, lo que indica una predominancia del trabajo individual frente al colectivo, propio del trabajo en equipo.

- Solicitar solo algunas veces seguimiento, orientación y apoyo al docente cuando trabajan en equipo, conforme avanza la progresión de semestre de 1.º a 6.º existe más confianza para solicitar de forma más frecuente el seguimiento.
- Revisar casi siempre o siempre el trabajo realizado en equipo entre todos antes de entregarlo, particularmente en 1.º donde fue menos frecuente, lo cual se puede deber a la poca integración del equipo recién formado.
- Mantener casi siempre iguales los equipos de trabajo a través de los parciales, particularmente en 6.º semestre, fue donde los equipos suelen ser más estables, lo que se puede deber a la consolidación y aún buen conocimiento de los integrantes del equipo debido a una larga experiencia de trabajo en equipo, también en 1.º lo son, aunque en menor medida lo cual se puede deber a la necesidad de conocimiento de las formas de trabajo entre los mismos estudiantes, siendo 4.º donde mayor variación existió siendo este un punto intermedio entre un buen y poco conocimiento de los demás.

Señalaron que la comunicación y la organización del trabajo se produce...

- Siempre o casi siempre mediante WhatsApp, ninguno señaló no usarla.
- Casi siempre o siempre cara a cara de forma presencial..
- Algunas veces o nunca mediante videollamadas, siendo categórico el rechazo de los estudiantes de 1.º semestre
- Nunca y en menor medida algunas veces mediante correo electrónico, siendo categórico el rechazo de los estudiantes de 1.º semestre.
- Nunca y en menor medida algunas veces mediante Facebook.
- Así como en una minoría se mencionaron otros medios de comunicación como Drive, Llamada, Messenger y Time Free.

Señalaron que cuando trabajaron en equipo el docente...

- Casi siempre o siempre actúa como facilitador, permitiendo que los estudiantes organicen y dirijan su trabajo con autonomía, mientras que casi siempre o siempre actúa como mediador, organizando y dirigiendo la estructura de la actividad que realizarán los estudiantes, siendo 1.º semestre en donde en menor medida se presentó el fomento a la autonomía, lo que se puede deber a su reciente ingreso y al mayor acompañamiento del docente de los estudiantes.

- Siempre o casi siempre promueve la capacidad de autonomía del estudiante en su propio aprendizaje, mientras que casi siempre o siempre promueve la realización adecuada de las tareas de aprendizaje del estudiante, siendo 1.º semestre en donde se registró la menor frecuencia.
- Siempre o casi siempre monitoriza, controla y retroalimenta activamente el desempeño del equipo, siendo 1.º semestre en donde se registró la menor frecuencia.
- Siempre explica los tiempos y criterios a considerar para la elaboración del trabajo en equipo, siendo 1.º en donde se registró la menor frecuencia.
- Algunas veces determina los integrantes que conforman el equipo, siendo 4.º semestre en donde mayor frecuencia se registró.
- Casi siempre o siempre da seguimiento, orientación y apoyo al equipo solo si se le solicita, mientras que Casi siempre o algunas veces da seguimiento, orientación y apoyo aun si no se le solicita, siendo menos frecuente el seguimiento en 1.º semestre.
- Siempre o casi siempre apoya la resolución de problemáticas surgidas entre los miembros del equipo, siendo 4.º en donde mayor frecuencia se registró.

Por su parte, Asún *et al.* (2019) respecto a la importancia del rol docente, los estudiantes dejaron claro que es esencial el apoyo del profesor durante el trabajo en equipo, aunque esta ayuda es diferenciada, ya que algunos la necesitan en mayor o menor medida, sobre todo frente a conflictos del propio equipo.

Los estudiantes señalaron en mayor medida que les gustaría realizar más actividades de trabajo en equipo, aunque un porcentaje similar señaló que le es indiferente, lo que puede indicar una apreciación neutra del trabajo en equipo como estrategia para mejorar el aprendizaje, mientras un pequeño porcentaje señaló una negativa, esta negativa se dio principalmente en 1.º semestre, lo que se puede vincular a su preferencia por el trabajo individual y al poco conocimiento de sus compañeros, ya que en 6.º semestre fue donde se registró el mayor apoyo a realizar actividades en equipo, lo que se puede deber a su mayor experiencia y conocimiento de sus compañeros.

Los estudiantes señalaron en una gran mayoría que consideran que hay áreas de oportunidad en la realización de trabajo en equipo, mientras que una muy pequeña

proporción señalaron que “tal vez”, mientras que ninguno lo negó, lo que puede indicar que a partir de la experiencia de los propios estudiantes existen diversas problemáticas a solucionar o mejorar.

Conclusiones

Entender al trabajo en equipo como una competencia genérica es importante, ya que tiene un gran impacto dentro de las aulas de los diversos niveles educativos, especialmente a nivel superior, pues gran parte de los proyectos y trabajos más importantes de la humanidad se han realizado gracias al trabajo colectivo de más de un ser humano, es hasta el momento, la unidad de trabajo que puede lograr cosas que para un solo ser humano le podrían parecer imposibles.

Es por ello que esta evaluación de la Competencia de Trabajo en Equipo, así como el conocimiento de las Prácticas y Preferencias que lo rodean, permitió profundizar en la comprensión del tipo de trabajo en equipo que se lleva a cabo en el aula universitaria, siendo este uno bastante diferente de lo esperado, el enfoque se encuentra en la división del trabajo y el propio trabajo individual, son pocas las ocasiones que las bondades y ventajas del trabajo en equipo son aprovechadas, si colocamos como criterio para considerar la existencia de verdadero trabajo en equipo al “trabajo colectivo”, la gran mayoría de estudiantes no trabajaría propiamente dicho en un equipo, sino que trabajaría en grupo, aunque es relevante señalar que los estudiantes si demostraron conocer lo que significa verdaderamente trabajar en equipo, no lo hacen, lo que plantea incógnitas relevantes, cómo ¿Por qué los estudiantes de educación superior no adoptan y desarrollan el trabajo en equipo de manera correcta?.

Por lo anterior, es importante señalar que, a pesar de conocer lo que implica trabajar en equipo, no se suele trabajar como tal en el aula de esta forma, al parecer no es una cuestión tan simple para el docente, o tal vez es el desconocimiento de cómo implementarlo, un ejemplo y suposición de ello podrían ser los tiempos y la cantidad de actividades que se requiere para trabajar en equipo durante un mismo periodo, siendo necesario averiguar el contexto en el que se desarrolla el trabajo en equipo, así como el enfoque predominante por parte de los estudiantes, pues si este se encuentra solo en entregar la actividad o cumplir por cumplir, es decir en una motivación extrínseca esto podría dificultar fomentar la colaboración al considerarse como una pérdida de tiempo al requerir mayor trabajo colectivo, por otra parte la cuestión del compromiso también puede afectar, ya que se prefiere un compromiso individual, es decir, cada quien cumple con una parte, lo que se puede deber a que no existe confianza entre los miembros respecto a sus capacidades o

responsabilidad, siendo un elemento necesario para trabajar en equipo y desarrollar habilidades colaborativas y cooperativas.

De la misma forma, los resultados de este estudio dieron respuesta a las preguntas inicialmente planteadas como la siguiente:

General: ¿Cuál es el nivel de competencia de trabajo en equipo alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH en los procesos de enseñanza y aprendizaje?.

Los niveles de competencia de trabajo en equipo de los estudiantes de forma general a partir de los resultados de la *Rúbrica CTE* fue de 3.01 que corresponde al nivel 3 *Equipo real*, de manera específica, de la muestra total, el 7.14% de estudiantes se ubicaron en el nivel 2 *Equipo potencial*, el 86.9% de estudiantes se ubicaron en el nivel 3 *Equipo real* y el 5.95% de estudiantes se ubicaron en el nivel 4 *Equipo de alto desempeño* que corresponde al máximo nivel, es notable que ninguno se ubicó en el nivel 1 *Pseudo equipo*. Lo que en primera instancia permitiría considerar que el nivel de competencia es adecuado.

No obstante, en contraste, a partir de los resultados de las *Entrevistas semiestructuradas CTE*, y de la posterior Triangulación entre ambos instrumentos (Cuantitativo y Cualitativo) este nivel se redujo considerablemente, pues las Entrevistas evidenciaron una gran cantidad de problemáticas y dificultades que no se presentaron en la parte cuantitativa, lo cual representó que ahora 9 componentes de los 15 se ubicaran en el nivel CTE 2 *Equipo potencial*, mientras que 6 componentes permanecieron con el nivel 3 *Equipo real*. Representando a nivel licenciatura en promedio un 2.4 que corresponde al nivel 2, propio de un *Equipo potencial*, lo que representa grandes áreas de oportunidad, debilidades, así como ciertas fortalezas, las cuales son comentadas en el apartado titulado: “Recomendaciones para la mejora de la Competencia de Trabajo en Equipo (CTE)”.

1. ¿De qué manera los niveles de competencia de trabajo en equipo alcanzados por los estudiantes les han permitido mejorar su desempeño académico?.

Los estudiantes señalaron que cuando el trabajo en equipo es desarrollado de forma óptima, el producto y el aprendizaje producto de ello se ve favorecido, pues el trabajo de más de una persona por lo general es de mayor calidad y complejidad del que cada integrante por sí solo podría lograr, la interacción y opinión de los demás

integrantes favorece plantear propuestas o alternativas bastante ingeniosas, en general favorece la creatividad, lo que suele ser asociado a una mejor toma de decisiones que contribuyen a finalmente lograr un buen resultado, lo que en consecuencia permitiría obtener mejores calificaciones, como efecto de su buen aprendizaje y desarrollo de actividades en equipo.

Aunque cabe señalar que, de lo contrario, en un pseudoequipo, los estudiantes denotaron aspectos negativos como fragmentación del conocimiento, poco interés, lo que disminuye la calidad de aprendizajes y la calidad del producto obtenido, siendo así que este repercute en su desempeño académico y por tanto en su calificación. En consecuencia, así como tiene el potencial de mejorar su desempeño académico si es llevado a cabo de forma adecuada, también lo tiene de afectar no solo su desempeño sino a su propio aprendizaje, que es en realidad el aspecto más relevante y fundamental de su formación.

2. ¿Cómo se pueden comparar los resultados del nivel de competencia en trabajo en equipo con los niveles esperados de la competencia genérica de liderazgo colaborativo, según lo establecido en el diseño curricular de la LCE?

Estos fueron incluidos a partir de considerar al liderazgo como un elemento integrado en la competencia de trabajo en equipo CTE, pues es un rol fundamental, ya que solo es posible el liderazgo mediante un equipo, pero no de un liderazgo sin un equipo, a su vez el liderazgo colaborativo es un elemento derivado del liderazgo por la misma razón anterior, por lo que se procedió a seleccionar los indicadores establecidos para la competencia Liderazgo colaborativo, y se buscó sus equivalentes en los indicadores de los diversos elementos de la Rúbrica CTE, por lo que se asociaron ambos indicadores y se adaptaron para ajustar en mayor medida al liderazgo colaborativo que en realidad posee indicadores que no son exclusivos del liderazgo, como lo son el establecimiento de objetivos, la planificación, niveles de autonomía, estructuración del trabajo, toma de decisiones, seguimiento, etc. Esto se puede visualizar en el apartado de “Resultados” -> 5.2 “Competencia Liderazgo colaborativo.”, lo anterior junto al elemento 1.3.3 Liderazgo de la Rúbrica CTE.

Respecto a la pregunta de investigación 3. *¿Qué tipo de preferencias y prácticas tienen los estudiantes y docentes cuando trabajan en equipo?*, se muestran los resultados en el apartado de “Prácticas y preferencias durante el trabajo en equipo

según la percepción de los estudiantes” en donde de manera general se muestran las tendencias de los estudiantes. Se consiguió el objetivo de conocer y describir las preferencias y prácticas de los estudiantes.

H1: Los niveles (1, 2 y 3) de la competencia genérica liderazgo colaborativo corresponderá con el semestre esperado según lo indicado en el diseño curricular, mostrando una progresión del logro de la competencia.

De forma general, la hipótesis no se cumplió de la forma esperada, ya que se identificaron distintas problemáticas y un bajo desempeño en su logro, aunque algunos indicadores asociados se cumplen, en el aspecto más fundamental, que es la propia toma de liderazgo, así como su carácter compartido, se denotan grandes áreas de oportunidad.

En relación con los indicadores asociados en la Rúbrica CTE para la competencia genérica Liderazgo colaborativo, la cual se desarrolla en todos los programas de la UAEH entre ellos el de la LCE, se notó que el desarrollo esperado para el 1.º semestre fue significativo con 6 indicadores logrados de 8 lo que representó un 75% del nivel 1, siendo los siguientes indicadores no logrados: “2. Definen el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo” y “3. Definen un propósito en común con el equipo de trabajo: objetivos y metas claramente identificados”.

En 4.º semestre se notó el desempeño más alto esperado, con 7 indicadores logrados de 8 lo que representó un 87.5% del nivel 2 siendo solo el siguiente indicador no logrado “1. Valoran los riesgos que pueden alterar el diseño de un plan y tomar las medidas necesarias para su gestión”.

En 6.º semestre se notó el peor desempeño esperado con solo 1 indicador logrado de 10, lo que representó un 10% del nivel 3 siendo solo el siguiente indicador logrado “3. Generan en el equipo de trabajo un estado de ánimo de superación y logro de metas, y detectan las fortalezas y debilidades de los miembros de su equipo para lograr un alto desempeño”.

Por lo que con base en estos datos se puede señalar que se consiguen de forma óptima los niveles 1 y 2 según lo esperado, aunque el nivel 3 no se logró desarrollar de forma adecuada de la competencia genérica Liderazgo colaborativo.

Por otra parte con relación al elemento 1.3.3 Liderazgo en el equipo de la *Rúbrica CTE*, se evidenció que el 60.7% de estudiante no toma el liderazgo, solo el 39.3% lo ejerce, y aun de ese porcentaje el 13.09% señaló directamente asumir el liderazgo del equipo promoviendo que este sea compartido por todos. Con base en estos datos se puede señalar que en el aspecto fundamental del liderazgo colaborativo no se logra de forma general, solo 1 de cada 10 estudiantes lo desarrollo, lo cual no es representativo si se espera desarrollar en la totalidad de estudiantes.

Los resultados provenientes de las entrevistas en el elemento 1.3 Rol que integra al liderazgo, evidenció que gran parte de los estudiantes señaló asumir el liderazgo frecuentemente o siempre por iniciativa propia o del equipo, lo que difiere de la *Rúbrica CTE* lo que se puede deber a que la participación en la entrevista fue de forma voluntaria, lo que puede demostrar cierto grado de iniciativa y participación propio de un líder al participar en las entrevistas, aunque existen ejemplos donde se señala que el resto de compañeros prefiere seguir indicaciones, mientras que la mayor parte señalaron no ejercer un liderazgo compartido en su equipo, debido a situaciones como que alguien siempre asume tal rol y no lo cede, ya suele estar definido, o debido a la poca o nula iniciativa del resto, inclusive se comentó la existencia de la rivalidad de liderazgo, solo uno de los entrevistados señaló de forma explícita ejercer un liderazgo compartido, algunos más señalaron no tener problema en que alguien más tome o asuma el liderazgo, ahora bien esto es distinto de promover que sea compartido. Finalmente, se evidenció una percepción negativa sobre el liderazgo, pues muchas veces la responsabilidad total del trabajo puede recaer en esta figura, es por ello que algunos directamente evaden tomar este rol debido al trabajo que implica, pues este debe hacer el esfuerzo por organizar la delegación de actividades, así como de dar seguimiento al propio equipo independientemente de hacer su propia parte del trabajo, con el riesgo de tener que hacer todo por su cuenta, en la percepción de los estudiantes representa más desventajas que ventajas el tomar dicho rol.

Con base en estos datos se puede señalar que de nueva cuenta es muy raro ejercer un liderazgo compartido, es una práctica que no es nada frecuente, hasta cierto punto inexistente.

H2: Los niveles (1, 2, 3 y 4) de la competencia de trabajo en equipo (VD) mostrarán un progresivo mejor nivel de la competencia en los estudiantes más

avanzados de manera generalizada, respecto a los estudiantes iniciales conforme se progresa en los semestres.

De forma general, en la Rúbrica CTE, el nivel promedio de 1.º semestre fue de 2.92, el de 4.º semestre de 3.04 y el de 6.º semestre fue 3.08, por lo que se observó un pequeño crecimiento de .04 entre los grados, lo que indica una mejora progresiva, más no significativa del nivel de competencia de trabajo en equipo en los estudiantes, por lo que se puede decir que no se cumplió.

De manera específica:

En 1.º semestre el 3.4% de estudiantes se ubicó en el nivel 4 *Equipo de alto desempeño*, el 82.8% en el nivel 3 *Equipo real* y el 13.8% en el nivel 2 *Equipo potencial*.

En 4.º semestre el 5.9% de estudiantes se ubicó en el nivel 4 *Equipo de alto desempeño*, el 91.2% en el nivel 3 *Equipo real* y el 2.9% en el nivel 2 *Equipo potencial*.

En 6.º semestre el 9.5% de estudiantes se ubicó en el nivel 4 *Equipo de alto desempeño*, el 85.7% en el nivel 3 *Equipo real* y el 4.8% en el nivel 2 *Equipo potencial*.

En contraste, una vez triangulados los datos cuantitativos y cualitativos, es decir según el *Nivel de competencia de trabajo en equipo según la percepción de los estudiantes*, el nivel disminuyó a encontrarse en promedio con 2.4 lo que corresponde al nivel 2 *Equipo potencial*, siendo evidente principalmente en 1.º semestre un menor nivel en comparación con 4.º y 6.º que tuvieron resultados muy similares entre sí, lo que permite concluir que fue en 1.º semestre donde se presentó el menor desempeño, lo cual puede ser debido al poco conocimiento existente entre los integrantes de los diversos equipos, así como su reciente ingreso a la educación superior, que consiste en todo un proceso de adaptación, sin embargo una vez que tienen mayor conocimiento del resto de sus compañeros y de diversos trabajos en equipo obtienen un ligero mejor resultado, siendo mínima la diferencia entre 4.º y 6.º semestre, lo que permite pensar que no existe una progresión y desarrollo real, sino un estancamiento de la competencia de trabajo en equipo, que es prácticamente muy similar a la que ya poseían los estudiantes de recién ingreso.

El contar con una mayor muestra, así como de la participación de más semestre, aumentaría el conocimiento acerca del desarrollo de esta competencia genérica, debido a que en este estudio permaneció muy estable a través de los mismos, lo que indico muy poco o nulo desarrollo del que ya contaban.

A manera de síntesis persiste el nivel 3 en los semestres evaluados (1.º, 4.º y 6.º), siendo importante que los niveles de desempeño, señalados en el programa de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la educación, realmente se concreten durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los semestres y se fortalezcan aún más en el desarrollo de habilidades para la colaboración-cooperación como elemento previo a la puesta en marcha del propio trabajo en equipo.

Para desarrollar ambas competencias estas deben ser eje fundamental durante la planeación, tanto en las acciones de los docentes como en el propio plan de estudio, no solo se debe realizar su incorporación como aspecto secundario, sino que se deben realizar acciones específicas orientadas en su mejor y desarrollo de dichas competencias, pues el enfoque actual en el que son dejadas en segundo plano, pretendiendo lograr su desarrollo mediante otras actividades y contenidos ha demostrado en esta investigación, no ser un medio adecuado para mejorar y realmente potenciar la competencia de trabajo en equipo ya existente de los estudiantes de recién egreso en la educación superior.

Es esencial no sólo destinar actividades a su desarrollo, sino también evaluar propiamente su desarrollo, no con el conocimiento de la percepción, sino con la evidencia y buenos resultados académicos producto de ella.

Uno de los aspectos encontrados en la literatura sobre el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, es propiciar de forma organizada el diseño de las actividades en equipo, así como de conocer los beneficios de esta forma de trabajo, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, ya que no se trata de promover al trabajo en equipo como la única forma válida o la mejor forma de trabajo, sino que debe tomar en cuenta sus potencialidades según el contexto, eligiéndola sí es que es más conveniente, o eligiendo trabajar de forma individual o en grupo de lo contrario.

La formación de los docentes en estrategias para desarrollar las competencias de trabajo en equipo y desarrollar habilidades para colaborar y cooperar, implica una preparación didáctico-pedagógica, una reflexión sobre la práctica docente y la construcción de aprendizaje, en donde aprender con otros potencia las capacidades, para elaborar un pensamiento superior y desarrollar habilidades para compartir, intercambiar información, ayudarse a lograr las metas individuales y grupales, lo que transfiere a la competencia de trabajo equipo un valor importante en la interacción con los otros en diferentes actividades académicas y un mejor nivel en el desempeño

académico, algo similar a lo que sucede durante el aprendizaje entre pares, pues si nos situamos en un contexto donde la opinión de todos tiene algo que aportar, podemos aprovechar dicha interacción para el bien común.

Por otra parte, aunque no de forma aislada, la competencia de Liderazgo colaborativo resulta parte fundamental de la competencia de trabajo en equipo, aunque es un elemento aún más complejo de llevar a cabo, pues estamos hablando que esta característica se podría dar una vez que demás aspectos del trabajo en equipo como el compromiso mutuo hayan sido establecidos.

A diferencia de la creencia popular, no es solo el líder quien hace la diferencia clave, son en realidad los propios integrantes, cada uno de ellos, con su trabajo, disposición y capacidad, los que permiten y facilitan la función del líder, por ello, propondría en primera instancia buscar alcanzar los elementos de la competencia de trabajo en equipo de una forma más equilibrada, antes de pretender lograr un liderazgo verdaderamente colaborativo, pues esta requiere una apreciación más democrática del conocimiento, un aspecto más complicado, mas no imposible de lograr, pues una vez dado un buen trabajo en equipo, la mejora del liderazgo podría ser aprovechado para incrementar su eficacia.

Siendo prioritario así buscar en primer lugar desarrollar la competencia de trabajo en equipo antes que la competencia de liderazgo colaborativo.

Recomendaciones para la mejora de la Competencia de Trabajo en Equipo (CTE)

Esta investigación dejó patente la importancia del docente en el trabajo en equipo en situaciones como la propia organización de las actividades en equipo, el número de integrantes, cuestiones de una explicación clara de los criterios y tiempos para el desarrollo del trabajo, así como de retroalimentación y seguimiento constante, y en último término en el apoyo en la resolución de conflictos.

Por ello, el seguimiento de las siguientes pequeñas sugerencias respecto al entorno creado por el docente en su aula, puede favorecer un mejor desempeño al momento de trabajar en equipo:

Recomendaciones que se pueden llevar a cabo por el docente:

- Formación de los equipos
 - *Organizar equipos pequeños no mayores a 5 estudiantes* (para facilitar la comunicación entre los integrantes, a mayor tamaño, mayor dificultad en la comunicación y organización).
 - *Permitir a los estudiantes la conformación de sus propios equipos en trabajos largos y complejos* (y permitir que el docente lo realice cuando sean actividades breves y poco complejas).
 - *Fomentar que los equipos sean heterogéneos en cuanto a habilidades, personalidades y capacidades* (lo cual se puede lograr mediante la conformación de equipos con base en criterios aleatorios o intencionados, para mejorar el conocimiento entre los estudiantes, evitando así la conformación de los mismos equipos de siempre).
 - *Promover el liderazgo colaborativo y la responsabilidad mutua* (a través de cambiar al estudiante designado como líder o encargado [si es el caso] de presentar los avances periódicos del trabajo en equipo y de no señalar el éxito o fracaso de los equipos como trabajo de una sola persona, sino de la totalidad).
 - *Fomentar el establecimiento de objetivos específicos medibles en equipo* (Es decir, evitar que estos sean generales y ambiguos, por ejemplo “Concluir el trabajo-Obtener una buena calificación”, se puede

lograr a través del establecimiento del diálogo, buscando que los estudiantes vean el impacto que tiene esa actividad para su aprendizaje y sus propias metas de vida).

- *Comentar los criterios y tiempos de entrega de la actividad previa realización.*
- Durante el trabajo en equipo
 - *Apoyar al equipo en la resolución de conflictos de forma activa (a través de la mediación entre las partes en conflicto, ofrecer alternativas, fomentar la negociación y consensuar una resolución buscando un acuerdo común, y en caso de no lograrlo, permitir el cambio o disolución del equipo).*
 - *Verificar que todos los estudiantes estén trabajando activamente en el equipo (a través de realizar preguntas abiertas al azar respecto al trabajo global, más no solo de un apartado, esto como medio de verificación indirecta, es decir, se debe generar cierta tensión en los estudiantes por conocer todo el trabajo, no solo una parte, de lo contrario se evidencia que se desconoce del tema y este ha sido dividido, parcializado y en consecuencia no se ha trabajado colectivamente).*
 - *Dar un seguimiento personalizado a cada equipo (Referente a dificultades, avances y dudas particulares, lo que favorece a la consecución del objetivo detrás de la actividad, mientras demuestra un verdadero interés por el aprendizaje de sus estudiantes, los hace sentir acompañados sin por ello quitarles autonomía).*
 - *Retroalimentar los avances de cada equipo (de manera particular señalar elementos de mejora, recomendaciones u observaciones frente a todos los integrantes, sin ocupar intermediarios, para fomentar una responsabilidad compartida, es decir, celebrar sus logros como trabajo de todos, así como de sus debilidades como consecuencia del trabajo de todos).*
 - *Fomentar la discusión e intercambio de ideas como elemento clave del trabajo en equipo (en contraposición con la mera división del trabajo en la que el diálogo e intercambio de ideas es visto como una pérdida de*

tiempo, el trabajo en equipo verdaderamente colaborativo-cooperativo requiere de mayor tiempo y esfuerzo, pero permite mejores trabajos tanto en cantidad como en calidad respecto al trabajo individual, aunque no se trata de fomentar únicamente el trabajo colectivo como único y mejor medio para realizar las diferentes actividades, tanto el trabajo individual como la propia división tienen sus ventajas si se saben emplear según la situación).

- *Destinar espacios de la clase exclusivamente para trabajar en equipo* (en las que el docente puede aprovechar para dar seguimiento, revisión y retroalimentación a cada equipo).
- *Fomentar el consenso y la votación como medio para la toma de decisiones en los equipos* (es decir, buscar un acuerdo común con base en el diálogo y la argumentación, así como de la evaluación de pros y contras de las opciones).
- *Fomentar la toma de roles o determinadas responsabilidades dentro de cada equipo* (como medio para responsabilizarlos mutuamente, es decir, crear una interdependencia entre sus funciones, de lo contrario la división del trabajo promueve un trabajo individual).
- *Evitar distractores durante el trabajo en equipo en clase* (es decir, evitar que las charlas de los equipos se desvíen a temáticas ajenas al trabajo o que se genere una interacción informal que no contribuya al trabajo, una forma de lograrlo es realizar otras actividades en las que se pueda realizar esta socialización entre estudiantes).
- Al final del trabajo en equipo
 - *Fomentar la revisión conjunta del trabajo antes de la entrega* (en cuanto a contenido y forma, así como respecto al cumplimiento de los criterios a evaluar).
 - *Promover la reflexión conjunta al término del trabajo en equipo* (mediante preguntas como “¿qué pudimos haber hecho mejor?” “¿qué hicimos bien?” “¿Qué nos faltó?”).
- Otras recomendaciones generales

- *Fomentar el conocimiento entre los estudiantes a través de actividades dentro y fuera de clase* (como pueden ser actividades deportivas, al aire libre, que permitan a los estudiantes conversar e interactuar en alguna dinámica juntos para mejorar la confianza, esto sirve indirectamente a diversos elementos de la competencia de trabajo en equipo como pueden ser el clima de trabajo, la interacción personal y la comunicación por dar un ejemplo).

Además de lo anterior, es fundamental capacitar a los docentes en la implementación de técnicas y metodologías colaborativas-cooperativas, también conocidas por Barkley y Cross, (2013) como “TACs” Técnicas de Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo, pues como ya anteriormente se vio, el verdadero trabajo en equipo requiere de una orientación, no es algo que se da por sí solo.

Respecto a la formación de los estudiantes, sería prudente considerar la existencia de una materia enfocada en la enseñanza y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, dado que aunque esta es una competencia genérica fundamental, al igual que el resto de competencias transversales, es desarrollada de forma indirecta sin intencionalidad alguna, lo que explica su nulo o poco desarrollo, es por ello que experiencias como las de Crespí y García-Ramos (2021) en donde se realizó una intervención formativa específica, a través de una asignatura obligatoria enfocada en el desarrollo diversas competencias transversales demostró su efectividad para desarrollarlas así como su viabilidad, por lo que incluso sugirió la revisión de los planes de estudio para de esta forma garantizar el verdadero desarrollo y adquisición de tales competencias, entre ellas la de trabajo en equipo.

De manera más explícita, Solano (2022) realizó una Intervención formativa específica mediante un programa de intervención con una Propuesta de innovación metodológica docente centrada en el desarrollo de competencias que capaciten a los estudiantes universitarios para trabajar en equipo, obteniendo resultados positivos en la mejora de la percepción de la competencia, que aunque requiere de mayores recursos y tiempo dentro del programa educativo sería pertinente considerar, ya que los hallazgos de esta investigación demuestran que los estudiantes trabajan principalmente con un enfoque individual basado en la división del trabajo,

demostrando que aunque conocen lo que significa trabajar en equipo, por diversas razones, entre ellas la complejidad de su implementación no lo ejercen.

Referencias

- Álvarez Olivas, V. C. (2020). La importancia del aprendizaje colaborativo en la educación superior. *Cuadernos Fronterizos*, (49), 60-64. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/4050>
- Asún Dieste, S., Rapún López, M., Romero Martín, M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, 12(1), 175-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908769>
- Ayoví-Caicedo, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación En Ciencias Administrativas, Económicas Y Contables)* 4(10). ISSN : 2588-090X. Polo De Capacitación, Investigación Y Publicación (POCAIP), 58-76. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39>
- Barkley, E. F., y Cross, D. P. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.
- Bonavia, T., Molina, J. G. y Puchol, A. (2015). Validez estructural de un cuestionario para medir comportamientos eficaces en los equipos de trabajo. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), 667–676. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.184041>
- Brungardt C. J. (2009) *College Graduates' Perceptions Of Their Use Of Teamwork Skills: Soft Skill Development In Fort Hays State University Leadership Education*. Kansas State University. 140-152. <https://core.ac.uk/download/pdf/5166182.pdf>
- Caira Rojas, J., Urdaneta, E. M., y Mata Guevara, L. B. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación

constructivista. Venezuela, *Opción*, 30(75), 92-103. ISSN: 1012-1587.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31035400006>

Cannon-Bowers J., Tannenbaum S. I., Salas E. y Volpe C. E. (1995). *Defining team competencies and establishing team training requirements*. In: Guzzo R, Salas E, eds. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass. 330–380.

<https://www.libs.uga.edu/reserves/docs/scans/defining%20competencies.pdf>

Canós-Darós, L., Guijarro, E., Santandreu Mascarell, C. y Babiloni, E. (2019). Evaluación por Pares y Autoevaluación de la Competencia Transversal Trabajo en Equipo. *Journal of Management and Business Education (JMBE)*. 2(2), 69-86. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0008>

Castellanos, N., Morga, L. y Castellanos, A. (2013). *Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior*. México. Red Tercer Milenio.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. PEARSON EDUCACIÓN.

Collado-Sevilla, A. A., y Fachelli, S.(2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-21. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>

Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>

De Prada, E., Mareque, M. y Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery?. *Psicología: Reflexão e Crítica* 35(5). 2-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>

- Delors, J. (1996.). “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. ISSN: 0185-2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Dimas Márquez, S. S. (2014). *Modelo Curricular Integral*. http://disa.repository.uaeh.edu.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/190/PE_PDL1_Modelo%20curricular%20integral.pdf?sequence=1
- Etimologías de Chile. (2022a). *Cooperar*. Recuperado el 16 de junio de 2022, de <http://etimologias.dechile.net/?cooperar>
- Etimologías de Chile. (2022b). *Colaborar*. Recuperado el 16 de junio de 2022, de <http://etimologias.dechile.net/?colaborar>
- Gallego Ortega J. L y Rodríguez Fuentes A. (2017). Confiabilidad de las valoraciones de los estudiantes. Estudio de sus competencias evaluativas. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 349-366. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6276903.pdf>
- Geraldo Campos, L. A., Mera Sánchez, A. R. y Rocha Perez, E. (2020). Importancia de los estilos de liderazgo: un abordaje de revisión teórica. *Apuntes Universitarios*, 10(4), pp.156-174. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.501>
- González Arbella, D., Leyva Soler, C., y Pérez Torres, A. (2007). Una aproximación a la definición de: ¿Aprendizaje Cooperativo o Aprendizaje Colaborativo?. *Luz*, 6(1),1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165887003>

- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000400006&lng=es&tlng=es
- Hernández-Sampieri R. y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Ibarra Zamudio, J. (2022) *Modelo Educativo de la UAEH*. División de Docencia.
https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/triptico_final_corregido.pdf
- Islas Torres, C., y Carranza Alcántar, M. (2020). Docentes universitarios y la importancia que otorgan a las competencias genéricas. *Conocimiento Global*, 5(2), 16-28.
<http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/99>
- Johnson D. W. y Johnson. R. T. (2022). *An Overview Of Cooperative Learning*. (Consultado julio 2022) <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Trad. Vitale G.). Paidós SAICF. (Trabajo original publicado en 1994).
- Katzenbach, J. R. y Smith D. K. (1993). *The Discipline of Teams*, Cambridge, Massachusetts, Harvard Business Review. <https://hbr.org/1993/03/the-discipline-of-teams-2>
- Katzenbach, J. R. y Smith D. K. (1993b). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Harvard Business School Press.
- Lara Villanueva, R. S. (2009). *La cooperación en la educación superior: una metodología didáctica para trabajar en el aula*. Editorial Praxis.

- Martens K. [DW Documental] (2018a). *¿Nos robarán el trabajo los robots? (1/2) | DW Documental* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/8w8Ra18Yiaw>
- Martens K. [DW Documental] (2018b). *¿Nos robarán el trabajo los robots? (2/2) | DW Documental* [Video]. Youtube. https://youtu.be/GOAiR8Z9w_c
- Mas Torelló, Ò., Olmos Rueda, P., Paris Mañas, G. y Sanahuja Gavalda, J. M. (2018). «Desarrollo y evaluación de la competencia “Trabajo en Equipo”». *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, [en línia], (4), <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/349150>
- Montes Jiménez, C. M. (2011). Interdependencia positiva y trabajo colaborativo en un ambiente b-learning.. *Tecné, Colombia, Episteme y Didaxis: TED*, (29), 140-149. ISSN: 2665-3184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614265298011>
- Moreno Olivos, T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana
- OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*. Resumen Ejecutivo. <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>
- París Mañas G., Mas Torelló O. y Torrelles Nadal C. (2016). La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. *Revista d’Innovació Docent Universitària* (8), 86-97. <https://core.ac.uk/download/pdf/231956323.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias a enseñar*. París.

- Proyecto Tuning. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007. [consultado 20 de junio 2022]. http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Real Academia Española. (2021a). *Grupo*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 16 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/grupo?m=form>
- Real Academia Española. (2021b). *Colaboración*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 16 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/colaborar?m=form>
- Real Academia Española. (2021c). *Cooperar*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 16 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/cooperar>
- Rodríguez Zamora, R. y Espinoza Núñez, L. A (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153999006>
- Sánchez Cuenca, A. (2015). *Liderazgo compartido o colaborativo en equipos que desarrollan su trabajo en entornos virtuales* [Tesis de maestría, Universitat Politècnica de València]. RiuNet repositorio UPV <https://riunet.upv.es/handle/10251/55449>
- Solano Pizarro, P. (2022). La competencia de trabajo en equipo en la Universidad y su evaluación mediante rúbricas. *Revista E-Psi*, 11(1), 258-273, ISSN:2182-7591. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo15.pdf>
- Stevens, M. J., y Champion, M. A. (1994). The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork: Implications for Human Resource Management.

Journal of Management, 20(2), 503-530.

<https://doi.org/10.1177/014920639402000210>

Torrelles Nadal, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip* [Tesis de doctorado, Universitat de Lleida]. Repositori Obert UdL.
<http://hdl.handle.net/10459.1/63930>

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. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344. ISSN: 1138-414X.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf>

UAEH. (2009). *Modelo Curricular Integral UAEH*. <https://docplayer.es/14650402-Modelo-curricular-integral-uaeh.html>

UAEH. (2014). *Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Reforma Curricular*. División de Docencia, Dirección de Educación Superior.

UAEH. (2015). *Modelo Educativo*. División de Docencia.
https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf

UAEH. (2022a). *Misión, Visión y Objetivos Licenciatura en Ciencias de la Educación*. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/ciencias-educacion/mision-vision.html>

UAEH. (2022b). *Organización y Estructura Curricular Licenciatura en Ciencias de la Educación*. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/ciencias-educacion/organizacion.html>

UAEH. (2022c). *Plan de Estudios Licenciatura en Ciencias de la Educación*. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/ciencias-educacion/plan.html>

- University of Colorado, London Leadership Academy, National Health Service. (2022) *Team Effectiveness Questionnaire*. (Consultado julio 2022) https://www.cu.edu/sites/default/files/Team_effectiveness_questionnaire.pdf
- Valentín Melgarejo T. F. (2021). Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 234-242. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027018/html/>
- Vázquez Toledo, S., Bernal Agudo, J. L., y Liesa Orús, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), pp.79-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460004>
- Wolff T. y Yogeshwat R. [DW Documental] (2019). *¿De qué es capaz la inteligencia artificial?* | DW Documental [Video]. Youtube. https://youtu.be/34Kz-PP_X7c

AUTOEVALUACIÓN CTE	Semestre y Grupo: _____ Equipo: _____	Materia: _____
	Estudiante: _____	

INSTRUCCIONES: *Tacha (X)* el Indicador (1, 2, 3 y 4) con el que más estés de acuerdo por cada elemento **cuando trabajas en equipo**. **OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:** *Evaluar la percepción de diversos elementos fundamentales de la competencia de trabajo en equipo, mediante indicadores para obtener un nivel de desempeño a nivel general.* **DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD O CONFIDENCIALIDAD:** *los datos proporcionados serán utilizados para fines investigativos y académicos, por lo que se invita a contestar con honestidad, se asegura su resguardo y confidencialidad.*

C	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
1.1 OBJETIVOS	1.1.1 DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS DE TRABAJO EN EQUIPO	No establece objetivos propios, solo desarrolla el trabajo según lo indicado.	Contribuye a establecer objetivos, aunque son ambiguos y poco claros.	Contribuye a establecer objetivos en común, estos son generales y claros.	Contribuye a establecer objetivos en común, estos son específicos, medibles, claros y significativos.
	1.1.2 CONOCIMIENTO-ACTUACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Desconoce los objetivos del equipo, actúa sin su consideración.	Conoce los objetivos, pero actúa sin favorecer la cooperación.	Conoce sus objetivos y los de sus compañeros, y actúa cooperativamente según sus propios objetivos.	Conoce sus objetivos y los de los compañeros, actúa con base en su relación, favoreciendo la cooperación.
1.2	1.2.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo, pero sus compañeros no lo consideran miembro de este.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la unión en el equipo.
1.3 ROL	1.3.1 ADOPCIÓN DE ROL EN EL EQUIPO	No asume ningún rol de forma clara.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo, pero sin considerar las propias potencialidades.	Asume el rol según las necesidades del equipo, intereses y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según necesidades, intereses, fortalezas y debilidades.
	1.3.2 EJERCICIO DE ROL EN EL EQUIPO	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.
	1.3.3 LIDERAZGO EN EL EQUIPO	No asume el liderazgo del equipo y no tiene interés por coordinarlo.	No asume el liderazgo, pero contribuye en la coordinación del equipo.	Asume el Liderazgo del equipo, contribuye a coordinar y delegar actividades.	Asume el liderazgo del equipo promoviendo que este sea compartido por todos
1.4	1.4.1 IMPREVISTOS Y PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN	No identifica problemas o imprevistos durante el trabajo en equipo.	Identifica problemas durante el trabajo en equipo, pero no sugiere propuestas de cambio.	Identifica problemas o posibles imprevistos durante el trabajo y sugiere propuestas de cambio al equipo.	Identifica problemas e imprevistos durante el trabajo, valora posibles riesgos y sugiere propuestas de cambio en conjunto con el equipo.
	1.4.2 ADAPTACIONES OPORTUNAS EN LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones con base al contexto y complejidad de la tarea.	Realiza adaptaciones en situaciones y contextos estructurados, con base a las propuestas de cambio propias.	Realiza adaptaciones en situaciones y contextos poco estructurados, con base a las propuestas de cambio de la mayoría del equipo.	Realiza adaptaciones oportunas según gran variedad de contextos inciertos, asumiendo riesgos con base a las propuestas de cambio de todos los miembros del equipo.
1.5	1.5.1 RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa indiferente, sin establecer relaciones sociales y emocionales con el resto del equipo.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo sin potenciar relaciones constructivas dentro del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones sociales y emocionales positivas entre el equipo.
1.6	1.6.1 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa ni se involucra en las tareas durante la actividad.	Realiza sus tareas individualmente sin apoyar las del resto del equipo.	Desarrolla su tarea autónomamente y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea, apoya y promueve la autonomía del resto del equipo de forma colaborativa.
2.1 INFORMACIÓN	2.1.1 BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información para desarrollar la actividad.	Aporta información no relevante o no confiable, sin sus fuentes de origen.	Aporta información confiable y relevante, así como sus fuentes de origen.	Aporta información muy confiable, relevante y comparte las estrategias de búsqueda, así como sus fuentes de origen.
	2.1.2 SOLICITUD DE INFORMACIÓN DENTRO DEL EQUIPO	No solicita información en el transcurso de las actividades.	No solicita información de forma oportuna siempre que la necesita.	Solicita información de forma oportuna y cuando la requiere.	Siempre que necesita información, la solicita de manera respetuosa, oportuna y concreta a la persona indicada
2.2	2.2.1 ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista y no escucha a los demás miembros del equipo.	Desarrolla una comunicación crítica y empática con el resto del equipo cuando dan sus opiniones.	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva y respetuosa.
3.1 PLANIFICACIÓN	3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar de forma superficial.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas así como su alcance y propone estrategias para poderlas realizar.
	3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS	No establece una serie de pasos para lograr las tareas.	Elabora una serie de pasos de complejidad básica, que indica puntos clave del trabajo.	Elabora una serie de pasos de complejidad media que le permite lograr adecuadamente las tareas.	Elabora una serie de pasos de forma adecuada y compleja y propone secuencias alternativas.

	ELEMENTOS	1	2	3	4
	3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; solo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas, pero no asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere integrantes que pueden desarrollarlas.
	3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS	No anticipa materiales y recursos para la actividad.	Anticipa los materiales y recursos necesarios, sin considerar su obtención.	Anticipa los materiales y recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los materiales y recursos necesarios, así como la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.
3.2 TOMA DE DECISIÓN	3.2.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES	No identifica variables de análisis para la toma de decisiones.	Identifica variables del contexto en situaciones nuevas que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización y asume riesgos, sin aportar alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias de emprenderlas con total independencia.
	3.2.2 PARTICIPACIÓN	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la realización que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante la realización del trabajo.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para hacer adaptaciones durante la realización del trabajo.
	3.2.3 CONSENSO	Dificulta lograr un acuerdo común entre los miembros para la toma de decisiones.	Contribuye a lograr un acuerdo común para la toma de decisiones.	Favorece el lograr un acuerdo común aportando argumentos.	Favorece el lograr un acuerdo común aportando argumentos y convenciendo cuando es necesario.
3.3 REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	3.3.1 CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	Realiza las tareas siguiendo el plan establecido con ayuda del equipo.	Realiza las tareas dentro del plan establecido de forma autónoma y adaptándolas cuando es necesario.	Realiza las tareas dentro del plan establecido, adaptándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.
	3.3.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la realización del trabajo.	Comparte los problemas entre los miembros del equipo que le surgen durante la realización del trabajo.	Comparte los problemas entre los miembros del equipo y acepta la ayuda de ellos.	Acepta y ofrece ayuda a sus compañeros de equipo cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
	3.3.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Se muestra pasivo ante los problemas imprevistos.	Actúa individualmente ante los problemas imprevistos que surgen en sus tareas.	Participa en la resolución de los problemas imprevistos surgidos en la actividad de cualquier miembro del equipo.	Actúa ante los problemas imprevistos surgidos e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.
3.4 SEGUIMIENTO	3.4.1 COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina y organiza el trabajo por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina y organiza el trabajo con los demás integrantes del equipo por iniciativa propia.	Se coordina y organiza el trabajo con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo colectivo de todo el equipo.
	3.4.2 AUTOGESTIÓN DE LAS TAREAS	No realiza ningún seguimiento ni gestión de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento y gestión de las tareas propias pendientes.	Efectúa el seguimiento y gestión de las tareas pendientes y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento y gestión de las tareas, las ajusta y posee un control de las tareas pendientes y realizadas.
4.1 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes dentro del equipo.	Identifica con ayuda del equipo los conflictos existentes.	Identifica por sí mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan en el trabajo en equipo.	Identifica por sí mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.
	4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes dentro del equipo.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona con base en criterios objetivos soluciones integrales para resolver el conflicto en equipo.
	4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	No resuelve el conflicto existente dentro del equipo.	Resuelve el conflicto, pero no de la mejor forma posible.	Resuelve el conflicto de la mejor forma posible.	Resuelve el conflicto de la mejor forma posible, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.
4.2 NEGOCIACIÓN	4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS	No participa en el proceso de negociación para lograr acuerdos y tomar decisiones.	Participa en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.	Participa en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.	Contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.
	4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos en el equipo.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva al equipo para la consecución de acuerdos.	Media de forma proactiva al equipo para la consecución de acuerdos y lo formaliza.
4.3 MEJORA	4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA DENTRO DEL EQUIPO	No formula propuestas de mejora frente a procesos ineficientes.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Formula propuestas de mejora que son viables.	Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.
	4.3.2 IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA	No participa de manera directa en la implementación de las propuestas de mejora para el equipo.	Participa en la implementación de las propuestas de mejora.	Participa en la implementación de las propuestas de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias y propuestas de mejora dentro del equipo.

CUESTIONARIO CTE	Semestre y Grupo: _____ Equipo: _____	Materia: _____
	Estudiante: _____	

INSTRUCCIONES: Marca (X) la opción que concuerde con tus preferencias o prácticas al momento de trabajar en equipo.

Preferencias

(1) En tareas complejas y de larga duración prefiero trabajar....

- a) En un equipo formado por el docente
- b) En un equipo formado por mí
- c) Individualmente
- d) No tengo preferencia por ninguna

(2) En tareas sencillas y de corta duración prefiero trabajar...

- a) En un equipo formado por el docente
- b) En un equipo formado por mí
- c) Individualmente
- d) No tengo preferencia por ninguna

(3) Prefiero trabajar con un equipo...

- a) Muy grande (Más de 10 personas)
- b) Grande (6-10 personas)
- c) Mediano (4-5 personas)
- d) Pequeño (2-3 personas)

Prácticas

(4) Cuando conformo mi equipo escojo a sus integrantes con base en...

- a) Su familiaridad
- b) Sus habilidades
- c) Su personalidad
- d) Su responsabilidad

(5) ¿Cuántas personas suelen conformar tus equipos? _____

Tacha (X) la opción con la que te sientas identificado	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
(6) Las actividades durante la clase son individuales				
(7) Las actividades durante la clase son en equipo				
(8) Creó un grupo de Whats App por cada materia para organizar y desarrollar el trabajo en equipo				
(9) Creó un grupo de Whats App por todas las materias para organizar y desarrollar el trabajo en equipo				
(10) Los integrantes de mi equipo son mis amigos				
(11) La responsabilidad en el equipo es individual, cada quien cumple con lo asignado				
(12) La responsabilidad es mutua, todos participan en el cumplimiento de las tareas				
(13) Dividimos el trabajo en partes entre los integrantes del equipo				
(14) Trabajamos las diferentes partes en conjunto entre los integrantes del equipo				
(15) Los estudiantes determinan los integrantes que conforman el equipo				
(16) Dependo del resto de mi equipo para trabajar y lograr mis objetivos exitosamente				

(17) Solicito seguimiento, orientación y apoyo al docente cuando trabajo en equipo				
(18) Revisamos el trabajo realizado en equipo entre todos antes de entregarlo				
(19) Los equipos de trabajo se mantienen iguales a través de los parciales				
La comunicación y organización del trabajo en equipo se produce mediante...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
(20) Whats App				
(21) Cara a cara de forma presencial				
(22) Videollamadas				
(23) Correo electrónico				
(24) Facebook				
(A)(Otro) _____				
Cuando trabajo en equipo el docente...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
(25) Actúa como facilitador, permitiendo que los estudiantes organicen y dirijan su trabajo con autonomía				
(26) Actúa como mediador, organizando y dirigiendo la estructura de las actividades que realizarán los estudiantes				
(27) Promueve la capacidad de autonomía del estudiante en su propio aprendizaje				
(28) Promueve la realización adecuada de las tareas de aprendizaje del estudiante				
(29) Monitoriza, controla y retroalimenta activamente el desempeño del equipo				
(30) Explica los tiempos y criterios a considerar para la elaboración del trabajo en equipo				
(31) Determina los integrantes que conforman el equipo				
(32) Da seguimiento, orientación y apoyo al equipo solo si se le solicita				
(33) Da seguimiento, orientación y apoyo al equipo aún si no se le solicita				
(34) Apoya la resolución de problemáticas surgidas entre los miembros del equipo				

(35) ¿Te gustaría que tus profesores realizarán más actividades de trabajo en equipo?

- a) Si
- b) No
- c) Me es indiferente

(36) ¿Consideras que hay áreas de oportunidad en la realización de trabajos en equipo?

- a) Si
- b) No
- c) Tal vez

(37) (OPCIONAL) De ser así, escribe, ¿Qué aspecto cambiarías o propondrías, a fin de mejorar el trabajo en equipo dentro del aula universitaria?

Si deseas conocer los resultados de esta investigación escribe tu correo electrónico institucional o número telefónico: _____

“El compromiso individual con el esfuerzo colectivo es lo que hace que un equipo, una empresa, una sociedad y hasta una civilización funcionen”

Vince Lombardi

¡Gracias por tu participación y colaboración en esta investigación!

Guion entrevista CTE, 2022

(1)1.1 OBJETIVOS ¿En tu equipo de trabajo sueles establecer objetivos en específico a lograr?, si es así ¿Quién y cómo lo determinan?

(2)1.2 PERTENENCIA ¿Cuándo trabajas en equipo, te sientes integrado como parte importante del mismo?, es decir, ¿sientes que estás en un equipo en lugar de solo un grupo de personas?

(3)1.4 ADAPTABILIDAD ¿Eres un estudiante que puede trabajar en equipo con cualquier persona? ¿Cómo te has adaptado a nuevas circunstancias o condiciones de trabajo?

(4)1.3 ROL ¿Suelen asignar roles o funciones a cada integrante dentro de tu equipo? si es así ¿Cuáles son y cómo se asignan?, ¿Qué rol sueles desempeñar tú?

(5)3.1 PLANIFICACIÓN Podrías describir ¿Cómo suele ser la planificación dentro de tu equipo al momento de considerar los recursos y pasos necesarios para lograr el objetivo en tiempo y forma?

(6)3.2 TOMA DE DECISIÓN ¿Quiénes participan y cómo se suelen tomar las decisiones del trabajo a realizar en tu equipo?

(7)4.2 NEGOCIACIÓN ¿Cómo suelen negociar dentro de tu equipo, los roles, decisiones y actividades que tienen que hacer cada uno para lograr sus metas individuales y grupales?

(8)4.1 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Cuando se presentan conflictos en tu equipo, ¿Cómo y quienes suelen solucionarlos? ¿Siempre logran solucionarlos?

(9)1.6 COMPROMISO ¿Qué tanto compromiso y responsabilidad demuestras tú y los integrantes del equipo para desarrollar las actividades y los objetivos planteados?

(10)3.3 REALIZACIÓN DE LAS TAREAS ¿Los integrantes de tu equipo suelen cumplir con las tareas asignadas correctamente en tiempo y forma?

(11)1.5 CLIMA DE TRABAJO ¿Cómo describirías el ambiente de trabajo y la actitud de tus compañeros dentro de tu equipo? ¿Es uno adecuado para aprender y desarrollar la actividad o no lo es?

(12)2.2 INTERACCIÓN PERSONAL ¿Cómo describirías la relación y actitud entre los integrantes de tu equipo al momento de dialogar y coordinar el trabajo a realizar? ¿son amigos?

(13)2.1 INFORMACIÓN ¿Cómo se intercambia y comparte la información entre los integrantes de tu equipo respecto al trabajo a realizar?

(14)3.4 SEGUIMIENTO ¿Tu equipo y tú dan algún tipo de autogestión, seguimiento o control de su propio trabajo?, si es así, ¿Cómo se organizan?

(15)4.3 MEJORA ¿Consideras que en tu equipo existe una preocupación e interés por proponer y aplicar estrategias o propuestas de mejora para incrementar la eficacia o lograr un mejor resultado en futuros trabajos?

Guion entrevista CTE, 2022

Presentación: mi nombre es Carlos Eduardo Gutiérrez Hernández, soy estudiante de 7° grupo I, esta entrevista tiene el objetivo de evaluar la percepción y experiencia de los estudiantes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH al momento de trabajar en equipo, durante el semestre julio-diciembre 2022, los datos proporcionados serán utilizados para fines investigativos y académicos, por lo que se se asegura su resguardo y confidencialidad.

Instrucciones: a continuación, se te presentarán 15 preguntas, tu nombre no será asociado a tus respuestas, por lo que puedes expresarte sin preocupación, tu honestidad es de gran valor, pues la finalidad de este trabajo es poder mejorar la experiencia de los estudiantes al momento de trabajar en equipo dentro de nuestra licenciatura, así mismo no es necesario que me digas tu nombre, pues permanecerán anónimas tus respuestas. Si tienes alguna duda, puedes interrumpirme para comentarla, alguna palabra que no sea clara, o si gustas que repita alguna pregunta, una vez dicho eso ¿podemos iniciar?...

Tus respuestas deben estar orientadas al equipo de trabajo que tienes en este semestre, aunque puedes mencionar experiencias con equipos anteriores con los que hayas trabajado en la Universidad. Con la finalidad de evitar que las respuestas sean redundantes, estos son los 15 temas a tratar en la entrevista... por lo que se invita a contestar únicamente lo relacionado con cada tema por pregunta, a menos que te indique lo contrario, si quieres comentar algo extra respecto al trabajo en equipo puedes mencionarlo al final de las preguntas

Cierre: Agradezco tu participación y tiempo en esta entrevista, te deseo una excelente (día-tarde-noche)

Apéndice D. Cuestionario CTE (Validación)

CUESTIONARIO CTE	Semestre: ° Grado:	Materia:
	Estudiante:	Equipo

INSTRUCCIONES: No contestes el cuestionario (X) Subraya de color **Amarillo** aquellas palabras de las cuales no sepas su significado o creas que son complicadas y poco adecuadas, **ahí mismo puedes colocar una sugerencia de cambio subrayada igualmente de amarillo**, y al final contesta las preguntas referentes a la mejora de la claridad de este instrumento subrayadas de color amarillo.

Preferencias

(1) En tareas complejas y de larga duración prefiero trabajar....

- a) En un equipo formado por el docente
- b) En un equipo formado por mí
- c) Individualmente
- d) No tengo preferencia por ninguna

(2) En tareas sencillas y de corta duración prefiero trabajar...

- a) En un equipo formado por el docente
- b) En un equipo formado por mí
- c) Individualmente
- d) No tengo preferencia por ninguna

(3) Prefiero trabajar con un equipo...

- a) Muy grande (Mas de 10 personas)
- b) Grande (6-10 personas)
- c) Mediano (4-5 personas)
- d) Pequeño (2-3 personas)

Prácticas

(4) Cuando conformo mi equipo escojo a sus integrantes en base a...

- a) Su familiaridad
- b) Sus habilidades
- c) Su personalidad
- d) Su responsabilidad

(5) ¿Cuántas personas suelen conformar tus equipos? _____

Tacha (X) la opción con la que te sientas identificado	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
(6) Las actividades durante la clase son individuales				
(7) Las actividades durante la clase son en equipo				
(8) Creo un grupo de Whats App por cada materia para organizar y desarrollar el trabajo en equipo				
(9) Creo un grupo de Whats App por todas las materias para organizar y desarrollar el trabajo en equipo				
(10) Los integrantes de mi equipo son mis amigos				
(11) La responsabilidad en el equipo es individual, cada quien cumple con lo que le toca				
(12) La responsabilidad es mutua, todos participan en el cumplimiento de todas las tareas				
(13) Dividimos el trabajo en partes entre los integrantes del equipo				
(14) No dividimos el trabajo en partes y todos trabajamos las diferentes partes en conjunto				

(15) los estudiantes determinan el número de integrantes que conforman el equipo				
(16) Los estudiantes determinan los integrantes con los que trabajaran en equipo				
(17) Solicito seguimiento, orientación y apoyo al docente cuando trabajo en equipo				
(18) Revisamos el trabajo realizado en equipo entre todos antes de entregarlo				
La comunicación y organización del trabajo en equipo se produce mediante...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
(19) Whats App				
(20) Cara a cara de forma presencial				
(21) Videollamadas				
(22) Correo electrónico				
(23) Facebook				
(A)(Otro) _____				
Cuando trabajo en equipo el docente...	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
(24) Actúa como facilitador, permitiendo que los estudiantes organicen y dirijan su trabajo con autonomía				
(25) Actúa como mediador, organizando y dirigiendo la estructura de las actividades que realizaran los estudiantes				
(26) Promueve la capacidad de autonomía del estudiante en su propio aprendizaje				
(27) Promueve la realización adecuada de las tareas de aprendizaje del estudiante				
(28) Monitoriza, controla y retroalimenta activamente el desempeño del equipo				
(29) Explica los tiempos y criterios para el trabajo en equipo				
(30) Indica el número de integrantes que deben conformar el equipo				
(31) Da seguimiento, orientación y apoyo al equipo solo si se le solicita				
(32) Da seguimiento, orientación y apoyo al equipo aun si no se le solicita				
(33) Determina los integrantes con los que trabajaran en equipo				

Formatos

(34) ¿Te gustaría que tus profesores realizaran más actividades de trabajo en equipo?

- a) Sí
- b) No
- c) Me es indiferente

(35) ¿Qué mejorarías del trabajo en equipo? _____

[CONTESTA] ¿Qué mejorarías de este cuestionario? R=

[CONTESTA] ¿Qué tan claro se te hace todos los elementos declarados en este cuestionario? [1 Nada claro, 2 Poco claro, 3 Regular, 4 Claro, 5 Muy claro]
R=

Apéndice E. Rúbrica CTE (Piloteo-Validación)

Instrumento Evaluación CTE (Competencia de Trabajo en Equipo), Validación Piloteo Comprensión y Vocabulario Utilizado

AUTOEVALUACIÓN	Semestre: ° Grado: Sexo:
Estudiante:	

INSTRUCCIONES: *Bella de color verde* el Indicador (1, 2, 3 y 4) con el que más estés de acuerdo por cada elemento cuando trabajas en equipo. *Subraya de color Amarillo* aquellas palabras de las cuales no sepas su significado o creas que son complicadas y poco adecuadas. **OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:** Evaluar la percepción de diversos elementos fundamentales de la competencia de trabajo en equipo, mediante indicadores para obtener un nivel de desempeño a nivel general. **DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD O CONFIDENCIALIDAD:** los datos proporcionados serán utilizados para fines investigativos y académicos como parte de una Tesis de Licenciatura, por lo que se invita a contestar con honestidad, mientras se asegura su resguardo y confidencialidad.

COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES				Según tu entendimiento, a qué se refiere este elemento cuando trabajas en equipo	¿Qué tan claro se te hace todos los elementos declarados en cada apartado de este instrumento? (1 Nada claro, 2 Poco claro, 3 Regular, 4 Claro, 5 Muy claro)
		1	2	3	4		
1.1. OBJETIVOS	1.1.1 DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS	No establece objetivos propios, solo desarrolla el trabajo según lo indicado.	Contribuye a establecer objetivos, aunque son ambiguos y poco claros.	Contribuye a establecer objetivos en común, estos son generales y claros.	Contribuye a establecer objetivos en común, estos son específicos, medibles, claros y significativos.		
	1.1.2 CONOCIMIENTO-ACTUACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Desconoce los objetivos del equipo, actúa sin su consideración.	Tan solo conoce sus objetivos, actúa sin favorecer la cooperación	Conoce sus objetivos y los de sus compañeros, actúa cooperativamente según sus propios objetivos	Conoce sus objetivos y los de los compañeros, actúa con base en su relación, favoreciendo la cooperación.		
1.2 PERTINENCIA	1.1.3 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de este.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la unión en el equipo.		
1.3 ROL	1.3.1 ADOPCIÓN	No asume ningún rol de forma clara.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo pero sin considerar las propias potencialidades	Asume el rol según las necesidades del equipo, intereses y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según necesidades, intereses, fortalezas y debilidades.		
	1.3.2 EJERCICIO	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.		
	1.3.3 LIDERAZGO	No asume el liderazgo del equipo y no tiene	No asume el liderazgo, pero contribuye en la coordinación del equipo.	Asume el Liderazgo del equipo, contribuye a	Asume el liderazgo del equipo promoviendo que		

1.4 ADAPTABILIDAD	1.4.1 PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN	interés por coordinarlo.	No reconoce necesidades de adecuación ante imprevistos de la tarea.	Identifica necesidades de adecuación, pero no sugiere propuestas de cambio.	coordinar y delegar actividades.	Identifica necesidades de adecuación con base en la valoración de riesgos y sugiere propuestas de cambio.	este sea compartido por todos	
	1.4.2 ADAPTACIÓN PARA LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones con base al contexto y complejidad de la tarea.	Realiza adaptaciones en situaciones estructuradas con base al contexto y complejidad.	Realiza adaptaciones en situaciones poco estructuradas según varios contextos, complejidad.	Realiza adaptaciones oportunas según gran variedad de contextos inciertos, asumiendo riesgos.			
1.5 CLIMA DE TRABAJO	1.5.1 RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa indiferente, sin establecer relaciones sociales y emocionales con el resto del equipo.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo sin potenciar relaciones constructivas dentro del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones sociales y emocionales positivas entre el equipo.			
1.6 COMPROMISO	1.6.1 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas individualmente sin apoyar las del resto del equipo.	Desarrolla su tarea autónomamente y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea, apoya y promueve la autonomía del resto del equipo de forma colaborativa.			
2.1 INFORMACIÓN	2.1.1 BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información para desarrollar la actividad.	Aporta información no relevante o no confiable, sin sus fuentes de origen.	Aporta información confiable y relevante, así como sus fuentes de origen.	Aporta información muy confiable, relevante y comparte las estrategias de búsqueda, así como sus fuentes.			
	2.1.2 SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN	No solicita información en el transcurso de las actividades.	No solicita información de forma oportuna siempre que la necesita	Solicita información de forma oportuna y cuando la requiere.	Siempre que necesita información, la solicita de manera respetuosa, oportuna y concreta a la persona indicada			
2.2 INTERACCIÓN PERSONAL	2.2.1 ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista y no escucha a los demás miembros del equipo.	Desarrolla una comunicación crítica y empática con el resto del equipo cuando dan sus opiniones	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva y respetuosa.			
3.1 PLANIFICACIÓN	3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar de forma superflua.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas así como su alcance y propone estrategias para poderlas realizar.			
	3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS	No establece una serie de pasos para lograr las tareas.	Elabora una serie de pasos de complejidad básica, que indica puntos clave del trabajo.	Elabora una serie de pasos de complejidad media que le permite lograr adecuadamente las tareas.	Elabora una serie de pasos de forma adecuada y compleja y propone secuencias alternativas.			
	3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; solo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas, pero no asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere integrantes que pueden desarrollarlas.			
	3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS	No anticipa materiales y recursos para la actividad.	Anticipa los materiales y recursos necesarios, sin considerar su obtención.	Anticipa los materiales y recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los materiales y recursos necesarios, así como la forma de			

					obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.		
3.2 TOMA DE DECISIÓN	3.2.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES	No identifica variables de análisis para la toma de decisiones.	Identifica variables del contexto en situaciones nuevas que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización y asumen riesgos, sin aportar alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias de emprenderlas con total independencia.		
	3.2.2 PARTICIPACIÓN	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la realización que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante la realización del trabajo.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para hacer adaptaciones durante la realización del trabajo.		
	3.2.3 CONSENSO	Dificulta lograr un acuerdo común entre los miembros para la toma de decisiones.	Contribuye a lograr un acuerdo común para la toma de decisiones.	Favorece el lograr un acuerdo común aportando argumentos.	Favorece el lograr un acuerdo común aportando argumentos y convenciendo cuando es necesario.		
3.3 REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	3.3.1 CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	Realiza las tareas siguiendo el plan establecido con ayuda del equipo.	Realiza las tareas dentro del plan establecido de forma autónoma y adaptándolas cuando es necesario.	Realiza las tareas dentro del plan establecido, adaptándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.		
	3.3.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la realización del trabajo.	Comparte los problemas que le surgen durante la realización del trabajo.	Comparte los problemas y acepta la colaboración con otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.		
	3.3.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS	Se muestra pasivo ante los problemas imprevistos.	Actúa individualmente ante los problemas imprevistos que surgen en sus tareas.	Participa en la resolución de los problemas imprevistos surgidos en la actividad de cualquier miembro del equipo.	Actúa ante los problemas imprevistos surgidos e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.		
3.4 SEGUIMIENTO	3.4.1 COORDINACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo colectivo de todo el equipo.		
	3.4.2 AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS	No realiza ningún seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias, las ajusta cuando es necesario y contribuye al autoseguimiento del equipo.		
4.1 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda del equipo los conflictos existentes.	Identifica por sí mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por sí mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.		
	4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona con base en criterios objetivos soluciones integrales para resolver el conflicto.		

	4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	No resuelve el conflicto existente.	Resuelve el conflicto, pero no de la mejor forma posible.	Resuelve el conflicto de la mejor forma posible.	Resuelve el conflicto de la mejor forma posible, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.		
4.2 NEGOCIACIÓN	4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS	No participa en el proceso de negociación.	Participa en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.	Participa en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.	Contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.		
	4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Medio de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Medio de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.		
4.3 MEJORA	4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA	No formula propuestas de mejora frente a procesos ineficientes.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Fórmula propuesta de mejora que son viables.	Fórmula propuesta de mejora viable y diseña estrategias para implementarlas.		
	4.3.2 IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA	No participa de manera directa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias de mejora.		

Adaptación elaborada por Gutiérrez Hernández C. E. (2022) a partir de la Rúbrica RUTE de Torrelles Nadal, C. (2011). Eina d'avaluació de la competència de treball en equip.