



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS:
HABILIDADES INTERPERSONALES PARA LA COMPETENCIA DE
TRABAJO EN EQUIPO.**

PRESENTA:

Daniela Lizbeth Salas Medina

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA

TUTORA:

Dra. Kalina Isela Martínez Martínez

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORAL:

Dra. Ana María Méndez Puga

Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla

Aguascalientes, Ags. 26 de Mayo del 2017.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
FORMATO DE CARTA DE VOTO APROBATORIO

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como Tutor designado de la estudiante **DANIELA LIZBETH SALAS MEDINA** con ID 186442 quien realizó la tesis titulada: **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS: HABILIDADES INTERPERSONALES PARA LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla, y así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 8 de mayo de 2017


Dra. Kalina Isela Martínez Martínez
Tutora de tesis


Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
Miembro del comité


Dra. Ana María Méndez Puga
Miembro del comité

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría de Investigación y Posgrado
c.c.p.- Jefatura del Depto. de Psicología
c.c.p.- Consejero Académico
c.c.p.- Minuta Secretario Técnico
c.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 0418/2017

DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA,
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"EVALUAR LA EFECTIVIDAD DE DIFERENTES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES INTERPERSONALES NECESARIAS EN LA COMPETENCIA GENÉTICA DE TRABAJO EN EQUIPO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE LA SALUD"** de la **C. DANIELA LIZBETH SALAS MEDINA** egresada del **DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 22 de Mayo de 2016
"SE LUMEN PROFERRE"

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA

c.c.p.- DR. FRANCISCO JAVIER PEDROZA CABERA.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- DRA. MARTHA LETICIA SALAZAR GARZA.- Secretaria Técnica del Doctorado Interinstitucional en Psicología.- Atte.
c.c.p.- C. DANIELA LIZBETH SALAS MEDINA.- Egresada del Doctorado Interinstitucional en Psicología.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl

IOSR Journals: Review Report (Article id: K73107)

Dear Researcher,

The independent review upon your research article titled “**Observation Codes to evaluate Interpersonal Skills in Healthcare Students in a Mexican University**” has been provided by the concerned referees. The referees have suggested **Accepted** your paper in **IOSR Journals**.

Reviewers Comments:

1. Quality of Manuscript is good.
2. Consolidated Decision: Accepted for publication

Kindly send the scan copy of filled & signed **copyrights transfer form** (can be downloaded from www.iosrjournals.org) along with bank receipt of manuscript handling charges **USD 75** To the following Account.

(If you want to get hard copy of Journal, you have to pay extra charges: 45 USD.)

After receiving the manuscript charges, we will take your paper for further publication process.

Should you need any clarification, please reply back to this mail.

Hard Copy of Certificate

We will send the hard copy of acceptance certificate to all authors within 10 days of publication. It is free of cost by **International Organization of Scientific Research (IOSR)**.

--
With Warm Regards,
Editorial Board,
IOSR Journals
International Organization of Scientific Research (IOSR)

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis ha sido el producto de tres años de intenso trabajo donde el llegar a la meta no hubiera sido posible sin aquellas personas e instituciones que permitieron que esta investigación concluyera con éxito. **La Universidad Autónoma de Aguascalientes**, que me abrió las puertas para formarme de manera integral, teniendo una grata experiencia; y la **Universidad Autónoma de Nayarit**, que permitió realizar el trabajo de campo de la investigación.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)**, por su apoyo y patrocinio en la realización de este proyecto.

De manera especial, un agradecimiento a la **Doctora Kalina Isela Martínez Martínez**, que me brindó su apoyo total, con palabras de aliento cuando eran necesarias, y un acompañamiento para compartir sus conocimientos y sus experiencias; su aporte fue invaluable, y el haberme facilitado los medios para capacitarme brinda herramientas para poder contribuir al campo de la investigación, para retribuir un poco de lo que ella ha dado para la generación del conocimiento.

A la **Doctora Ana María Méndez Puga**, cuyos aportes fueron de vital importancia en la investigación, teniendo siempre sugerencias para ver desde otra perspectiva lo obtenido, teniendo una gran disponibilidad. Muchas gracias por su apertura y su empatía, siempre teniendo una entereza que le admiro.

Al **Doctor Miguel Ángel Sahagún Padilla**, que siempre enriqueció este trabajo mostrando esos aspectos que era fácil pasaran inadvertidos, pero que eran importantes y que debían ser abordados de manera pertinente. Agradezco que me pusiera retos y que me confrontara cuando era necesario. Ha sido un placer trabajar con usted, ya que no concibo este trabajo sin sus oportunas intervenciones que me hacían cuestionar todo.

A mis compañeros de generación por el apoyo brindado, y los doctores que nos retroalimentaron durante nuestra formación, ya que me permitieron ver otras perspectivas en la investigación.

DEDICATORIAS

A Dios, por las oportunidades brindadas y la fe que me ha permitido seguir adelante.

A mis padres, por el apoyo y el ánimo que me sostuvieron en mis momentos de flaqueza, y su amor y aceptación incondicional.

A Martha, una de mis grandes amigas, con la que comparto este éxito, ya que siempre me dio la mano cuando más lo necesitaba, y sin ella, esta investigación no se hubiera podido realizar.

Adriana, Laura, Bety, Rocío, Alma, Lily y Erica, que estuvieron a mi lado en los momentos más difíciles, cuando parecía que no iba a poder llegar a la meta. Gracias por estar ahí.

A mis estudiantes, en especial a Marlene, Gabi, Gabriel, Wendy, Víctor y Karla, que estuvieron siempre dándome ánimos, y siempre tuvieron fe en mí, en que lo lograría.

A mi tutora, la Doctora Kalina Martínez Martínez, de la cual aprendí la importancia de apasionarte por lo que haces, y de ver diferentes perspectivas para lograr lo que te propongas.

A mi comité tutorial, la Doctora Ana María Méndez Puga y el Doctor Miguel Sahagún Padilla, que me compartieron sus conocimientos, y siempre me daban ánimos cuando quería renunciar.

A mis compañeros, que compartieron sus experiencias y además siempre me tendieron la mano cuando lo necesitaba.

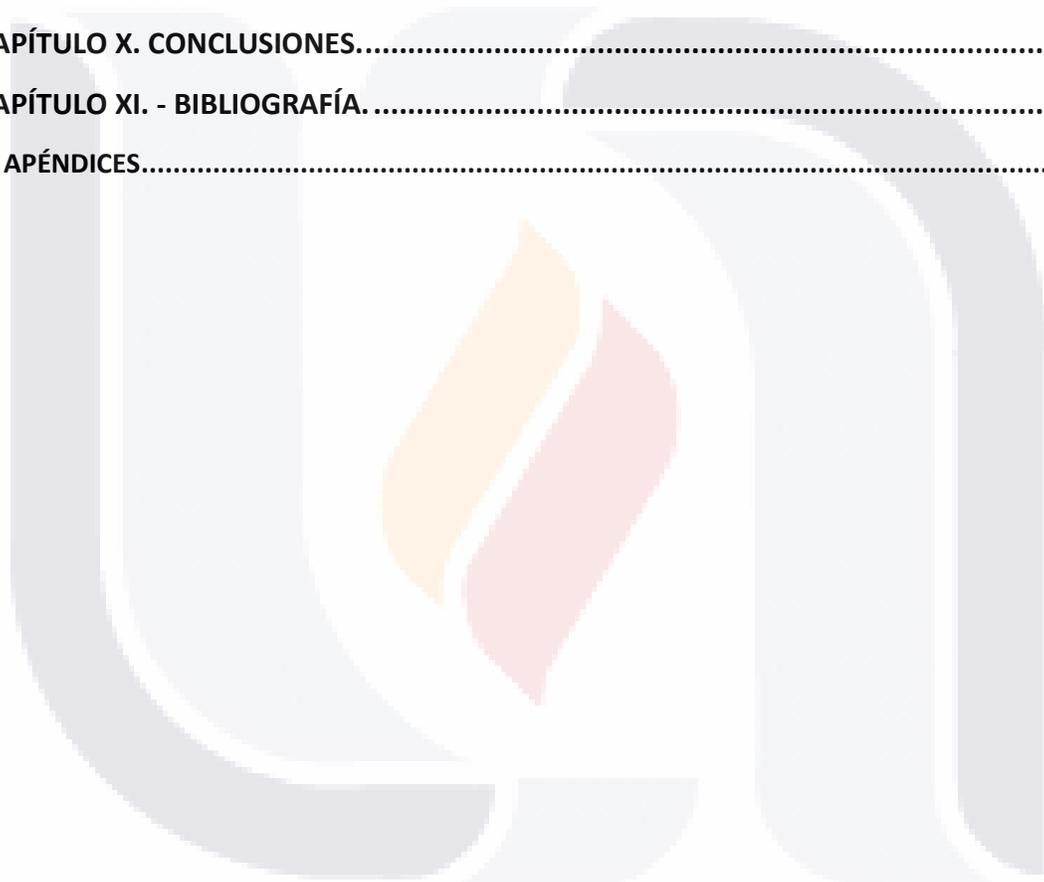
A todos ustedes dedico este trabajo.

Índice General

Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	10
Acrónimos.	12
RESUMEN	14
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	16
Capítulo I. El Proceso de Aprendizaje.....	19
1.1 ¿Qué es aprender? Constructos teóricos del aprendizaje.	20
1.2 Aprendizaje de acuerdo al modelo Conductual.	22
1.3 Aprendizaje de acuerdo al modelo Constructivista.....	24
1.4 Aprendizaje de acuerdo al modelo Humanista.....	26
1.5 Aprendizaje de acuerdo al modelo Cognitivo - Constructivista.	27
1.6 Hacia una comprensión de Aprendizaje.	29
CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	31
2.1 Evolución de las Estrategias de Aprendizaje.....	31
2.2 Estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas.	36
2.3 Estrategias de Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo.....	40
2.4 Estrategias de Aprendizaje Autodirigido.	44
2.5 Evaluando la Estrategia de Aprendizaje más efectiva.	47
CAPÍTULO III. EL MODELO POR COMPETENCIAS.	48
3.1 Hacia una Definición del Término ‘Competencia’.	49
3.2 Proyecto Tuning Europa.	53
3.3 Proyecto Tuning-América Latina.....	54
3.4 Modelo por Competencias en México.	58
3.5 ¿Qué pasa con el Modelo por Competencias?.....	61
CAPÍTULO IV. COMPETENCIA GENÉRICA DE TRABAJO EN EQUIPO.	64

4.1 Constructos teóricos del Trabajo en Equipo.	64
4.2 El Trabajo en Equipo según el Proyecto Tuning.	68
4.3 Características de la Competencia de Trabajo en Equipo.	70
4.4 Trabajo en Equipo en el Área de la Salud.	77
CAPÍTULO V. HABILIDADES INTERPERSONALES EN EL TRABAJO EN EQUIPO.....	80
5.1 Definición de Habilidades Interpersonales.....	81
5.2 Habilidades Interpersonales en el Trabajo en Equipo.	82
5.3 Como evaluar las Habilidades Interpersonales.....	86
5.4 La importancia de las Habilidades Interpersonales en el área de la salud.....	88
CAPÍTULO VI. OBJETIVOS.....	90
6.1 Objetivo general:.....	90
6.2 Objetivos específicos:.....	90
CAPÍTULO VII. MÉTODO.	91
7.1 Participantes.	91
7.1.1 Sujetos de estudio.....	91
7.1.2 Observadores.....	92
7.1.3 Docentes.....	94
7.2 Escenario.....	94
7.3 Instrumentos.....	94
7.3.1 Test de Adaptabilidad Social Moss.....	94
7.3.2 Códigos de Observación.....	96
7.4 Materiales.....	99
7.5 Procedimiento.....	99
7.5.1 Entrenamiento a Observadores.....	99
7.5.2 Entrenamiento a Docentes.....	100
7.5.3 Validación de Código de Observación.....	103
7.5.4 Prueba Piloto.....	105
7.5.5 Fase I: Diagnóstico.....	107
7.5.6 Fase II: Aplicación.....	111
7.6 Consideraciones Éticas.....	115
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS.	116
8.1 Fase Diagnóstica: Cuestionario de Moss.	116
8.2 Fase Diagnóstica: Códigos de Observación.....	119

8.3 Resultados Fase Diagnóstica.	122
8.4 Fase de Aplicación: Cuestionario de Moss.....	123
8.5 Fase de Aplicación: Códigos de Observación.....	125
8.6 Resultados Fase Aplicación.	127
8.7 Efectividad de las estrategias de aprendizaje.	128
8.8 Consideraciones Finales.	135
CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN.....	137
CAPÍTULO X. CONCLUSIONES.....	148
CAPÍTULO XI. - BIBLIOGRAFÍA.....	161
APÉNDICES.....	179



Índice de Tablas

Tabla 1. Procesos que interactúan en el aprendizaje.	22
Tabla 2. Contrastación del proceso de aprendizaje de acuerdo a cada paradigma teórico.	33
Tabla 3. Etapas del Aprendizaje Autodirigido según Grow.	45
Tabla 4. Categorización de las competencias clave según el informe DeSeCo.	50
Tabla 5. Clasificación de Competencias según la Declaración de Bolonia.	52
Tabla 6. Líneas de trabajo del Proyecto Tuning-América Latina.	55
Tabla 7. Comparación entre las competencias genéricas del proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica.	56
Tabla 8. Competencias que la SEP plantea en sus programas educativos.	60
Tabla 9. Comparación de definiciones del término competencia.	62
Tabla 10. Dimensiones de la competencia de trabajo en equipo según Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela.	67
Tabla 11. Niveles de Dominio de la Competencia de Trabajo en Equipo según el Proyecto Tuning.	69
Tabla 12. Atributos de los equipos de trabajo exitosos según Tarricone y Luca.	71
Tabla 13. Características de los equipos exitosos según Mickan y Rodgen.	72

Tabla 14. Modelo para el trabajo en equipo según Tuckman (1965).	73
Tabla 15. Características de un 'buen' equipo de trabajo de acuerdo a los resultados de la investigación de Nancarrow, Booth, Ariss, Smith, Enderby & Roots.	74
Tabla 16. Situaciones que presentan los equipos inefectivos según Chow, Then & Skitmore	76
Tabla 17. IPS necesarias en el trabajo en equipo según la Mental Health Commission.	83
Tabla 18. Espectro de IPS necesarias para el trabajo en equipo según Luca y Tarricone.	84
Tabla 19. Etapas para adquirir una habilidad de Dreyfus y Dreyfus.	87
Tabla 20. Nivel de Juicio Social que evalúa la Prueba de Moss (1989).	96
Tabla 21. Categorías para medir las habilidades interpersonales	97
Tabla 22. Distribución de los equipos de trabajo de acuerdo a las estrategias de aprendizaje.	109
Tabla 23. Nivel de Juicio Social del Cuestionario de Moss en la aplicación diagnóstica. Febrero del 2016.	117
Tabla 24. Conductas registradas en las categorías de los códigos de observación. Fase de diagnóstico.	119
Tabla 25. Nivel de Juicio Social del Cuestionario de Moss en la aplicación diagnóstica. Mayo del 2016.	124

Tabla 26. Conductas registradas en las categorías de los códigos de observación. Fase de aplicación.



Índice de Figuras

Figura 1. Representación gráfica de Newman de las características clave y las bases conceptuales del ABP.	38
Figura 2. Cinco Pilares del Aprendizaje Cooperativo.	42
Figura 3. Elementos que deben poseer los equipos cooperativos.	43
Figura 4. Niveles jerárquicos en los que se clasifican los conocimientos y habilidades (KSA) en el trabajo en equipo.	85
Figura 5. Dimensiones del Cuestionario de Moss agrupados en altos y bajos.	118
Figura 6. Conductas Observadas durante la fase de diagnóstico	120
Figura 7. Dimensiones del Cuestionario de Moss en la fase de Aplicación agrupados en alto y bajo	125
Figura 8. Conductas Observadas durante la fase de aplicación	127
Figura 9. Comparación entre la fase diagnóstica y de aplicación: Febrero – Mayo del 2016	129
Figura 10. Comparación de conductas observadas durante la fase de diagnóstico y de aplicación de la EA ABP: Febrero – Mayo del 2016	130
Figura 11. Comparación de conductas observadas durante la fase de diagnóstico y de aplicación de la EA ACoCo: Febrero – Mayo del 2016	132

Figura 12. Comparación de conductas observadas durante la fase de diagnóstico y de aplicación de la EA AprA: Febrero – Mayo del 2016 133

Figura 13. Comparación entre los resultados del ACoCo y el ABP 159



Acrónimos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	.....	UNESCO
Estrategias de Aprendizaje	.....	EA
Self-Directed Learning	.....	SDL
Career after Higher Education: an European Research Study	.....	CHEERS
Proyecto de Definición y Selección de Competencias	.....	DeSeCo
Espacio Europeo de Educación Superior	.....	EEES
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	.....	ANUIES
Secretaría de Educación Pública	.....	SEP
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional	.....	Cinvestav
Organización Internacional del Trabajo	.....	OIT
Comisión Nacional de Arbitraje Médico	.....	CONAMED
Habilidades Interpersonales	.....	IPS
Knowledge, Skills, Abilities	.....	KSA
Instituto Mexicano del Seguro Social	.....	IMSS
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	.....	ISSSTE

Servicios de Salud de Nayarit	.....	SSN
Aprendizaje Autodirigido	.....	AprA
Aprendizaje Basado en Problemas	.....	ABP
Aprendizaje Cooperativo - Colaborativo	.....	ACoCo
Examen General para el Egreso de Licenciatura	.....	EGEL



RESUMEN

La educación a nivel superior ha sido foco de debate en las últimas décadas, ya que los países buscan profesionistas con las habilidades necesarias para responder a las demandas del entorno; el modelo por competencias hace hincapié no solo en los conocimientos teóricos, sino en la aplicación y permanencia en la vida para que el estudiante se desarrolle en cualquier ámbito laboral y orientando la formación a una sociedad del conocimiento.

En el área de la salud, para brindar una atención integral se necesitan de estas competencias genéricas para poder desempeñarse de acuerdo a lo esperado de dichos profesionistas; por lo tanto, la competencia de trabajo en equipo se vuelve clave en el trabajo con los pacientes, y esta lleva inherente, habilidades interpersonales particulares, por lo que se tiene que evaluar qué estrategia de aprendizaje fomenta este proceso para su aplicación en situaciones reales.

Se muestran los resultados de la aplicación de tres estrategias de aprendizaje que de acuerdo a la revisión teórica se direccionan para favorecer habilidades interpersonales, donde se hizo la estimación de su efectividad para con esto abrir paso a diseñar manuales de aplicación para los docentes, donde se puedan incorporar las competencias genéricas en la evaluación integral.

Palabras Claves: *Competencias genéricas; estrategias de aprendizaje; habilidades interpersonales; trabajo en equipo.*

ABSTRACT

The focus of this research work is the need to measure the effectiveness of learning strategies used in university students, since there are gaps in the competency model, particularly generic competences, in which learning strategies become the key to their achievement.

Higher-level education has been the focus of examination in recent decades, as nations seek professionals with the abilities to respond to the demands from the environment in general; the competence model emphasizes not only the knowledge, but also the application and permanence in life so that the student can perform in any work environment and guiding the education to a society of knowledge.

In the health sciences, these generic competences are needed to be able to perform per the expectations the society has; Therefore, the generic teamwork competence becomes the key at working with patients. This competence requires the development of interpersonal skills, so it is necessary to test which learning strategy encourages this process to be applied in real situations.

The results from the application of three learning strategies that per the theoretical revision are directed to favor interpersonal skills, where the estimation of their effectiveness was done, with this to open the way to design application manuals for teachers, where they can merge the generic competences to the integral evaluation.

Keywords: *Generic competences; learning strategies; interpersonal skills; teamwork.*

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha sido objeto de debate en las últimas décadas (ANUIES, 2000); con el cambio constante que la sociedad ha tenido, la inquietud de formar profesionistas competitivos a nivel internacional ha sido una prioridad. Los sistemas educativos tienen la obligación de responder a la demanda que surge con las nuevas tecnologías y la diversidad en los ambientes laborales. Ya no solo se busca a un profesionista con los conocimientos necesarios, sino que debe tener una serie de características que le permitan contribuir al crecimiento de su entorno.

La educación por competencias surge hace casi dos décadas atrás como una potencial respuesta a esta necesidad de actualización en la formación; ya había una preocupación en organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el tema de la educación, y la importancia de habilidades que deben tener los individuos para poder favorecer su crecimiento y a la vez enfrentar los retos que surgen en un ambiente laboral cambiante y una sociedad cada vez más demandante (OCDE, 2001).

Si bien Perrenoud (citado en Suárez et al., 2013) ya hablaba en los setentas del término *competencias* como la “capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones”, realmente el modelo no tuvo un gran auge en aquel entonces. Se habló de este modelo como algo ideal, más no práctico ni mucho menos aplicable a la realidad inmediata. Al intentar la transición al modelo por competencias, las propuestas se quedaron cortas y realmente no había una integración sobre lo que el esto implicaba en sí.

Mulder (2007) plantea que el término “competencias” lleva muchas connotaciones, y el debate que surge al introducirlo al sistema educativo versa en si es necesario realmente; argumentaciones sobre si sólo se enfoca a conductas específicas, o conlleva a una integración de valores han sido foco de atención desde que se introduce el término en la formación superior. Después de realizar una investigación con Weigel en el 2006, Mulder expresa que el uso del modelo de

competencias en estudiantes universitarios depende mucho del *país* en el que se implemente.

El término competencia ha traído consigo una serie de cuestiones epistemológicas que los expertos siguen debatiendo en la actualidad. El elegir las estrategias adecuadas de acuerdo al contenido y las necesidades del conocimiento a impartir será determinante en el desempeño de los estudiantes (Cepeda & López, 2012).

El modelo responde a las necesidades que los futuros empleadores requieren, y una de las competencias genéricas listadas por las empresas es trabajo en equipo. El proyecto Tuning-América Latina presenta estadísticas de las competencias consideradas más importantes por los académicos, los estudiantes graduados y en formación, y los empleadores. Para académicos, el trabajo en equipo está en el lugar 15, tomando más importancia la capacidad de aprender y actualizarse. En los estudiantes graduados la consideraron en el lugar 9, y los estudiantes en el lugar 10. Sin embargo, para los empleadores, esta competencia quedó en el lugar 6. Para ellos, la productividad y la calidad que buscan las empresas podrá lograrse solo si sus futuros empleados trabajan en equipo creando identidad con la organización (Proyecto Tuning-América Latina, 2007).

Aunado a esto, se le ha dado relevancia al trabajo multidisciplinar como la nueva forma de intervención en diversos ámbitos (particularmente en la educación y la salud), lo que lleva implícito el trabajo en equipo para que éste sea exitoso. Serradas (2010) considera que en el ambiente hospitalario la atención multidisciplinar es importante para brindar un enfoque integral.

Por lo tanto, el adquirir la competencia de trabajo en equipo se vuelve clave para la calidad de la atención, así como para el desarrollo de nuevos modelos de atención integral que permitan una participación colaborativa y no excluyente.

Dejando claro que el trabajo en equipo es una de las competencias más requeridas por los empleadores, y como se mencionó al principio, la formación a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nivel superior tiene un compromiso con los futuros egresados de prepararlos para esa demanda; las universidades tienen la responsabilidad de otorgar a los estudiantes de las herramientas necesarias que le permitirán desarrollarse productivamente.

Para el trabajo en equipo, no sólo se habla de aspectos teóricos, ni el logro de tareas, sino que conlleva una sinergia que crea un compromiso en los involucrados, haciendo que el equipo se mueva, colabore y se adapte a las situaciones para poder tener éxito; aquí es donde entran las Habilidades Interpersonales.

El ser humano es un ente social, que necesita la interacción con otros y la retroalimentación del medio ambiente. El trabajo en equipo entonces requiere de habilidades interpersonales específicas para que se logren las metas propuestas, y aunque no es imposible que los equipos puedan trabajar sin tener estas habilidades, se vuelve complejo y conflictivo, pudiendo llevar al fracaso (Luca & Tarricone, 2001).

En el área de la salud se habla de equipos multidisciplinares de atención; para que existan los mismos, el desarrollar la competencia de trabajo en equipo se vuelve clave, y sin embargo los programas a nivel superior, aunque plasman que es una competencia de egreso, no se han preocupado por proponer estrategias de aprendizaje que estén orientadas al logro de la misma, ni abordan las habilidades interpersonales necesarias para que esta competencia sea óptima.

Sin embargo, no toda estrategia de aprendizaje va a fomentar la adquisición de habilidades interpersonales, por lo que se tendrá que hacer un análisis profundo sobre los elementos en el trabajo en equipo, así como la estrategia de aprendizaje más provechosa para que los conocimientos y habilidades interpersonales de esta competencia se asimilen, reflexionen, memoricen y reproduzcan en la realidad inmediata.

CAPÍTULO I. EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje es un proceso complejo y multifactorial, que abarca diversos aspectos como el pensamiento, la memoria, la percepción y el medio ambiente. No es posible dar una sola definición del concepto, ya que sería encerrarlo en un enfoque reduccionista que solo permitirá ver un aspecto del mismo.

Diversas disciplinas han dado una orientación sobre lo que es el aprendizaje de acuerdo a su objeto de estudio. Va desde un proceso inductivo, hasta la asimilación del entorno para la adaptación al mismo. En lo que la discusión filosófica-teórica concuerda es en que se presenta desde las primeras experiencias del individuo con su entorno (nacimiento) y que el medio ambiente-social influye de manera significativa en el mismo.

Desde los filósofos griegos el aprendizaje se ha presentado de manera instructiva, es decir, hay un maestro y un discípulo/aprendiz/estudiante. El rol de ese maestro ha evolucionado, y con ello, la educación.

El aprendizaje ha sido un tema central para el avance del ser humano, y el estudiar cómo aprenden los individuos, desde la conducta que se puede condicionar, hasta los procesos abstractos como la memoria y el pensamiento, así como la cultura en la que se desarrollan las personas y los procesos de socialización, todo influye en el aprendizaje, y puede potencializar o bloquear el mismo.

En el presente capítulo se hará una contrastación teórica de los diferentes elementos del aprendizaje de acuerdo a las teorías que han intentado explicar este proceso para ver las fundamentaciones científicas que han regido el aprendizaje hasta la actualidad.

1.1 ¿Qué es aprender? Constructos teóricos del aprendizaje.

El interés sobre el proceso de aprendizaje es algo que se ha presentado a lo largo de la historia; en la antigua Grecia, Sócrates se cuestionaba sobre la naturaleza del aprendizaje, desarrollando métodos que permitieran a sus discípulos entender la forma en la que se construían sus pensamientos para una total comprensión. Platón retomó estos métodos como una forma de filosofía del aprendizaje, lo que dio paso a la adquisición de conocimientos por medio de la deducción, y llevado a cabo por un maestro a sus discípulos (Correa & Correa, 2012).

En la Edad Media hubo una transición en los aspectos económicos, sociales, religiosos y políticos; los procesos educativos “escolarizados”, si bien se seguían trabajando como en el tiempo de los filósofos, un maestro que entrenaba en algún oficio a un discípulo, el cual continuaría con la tradición, también evolucionó con el surgimiento de escuelas catedráticas, que permitió nuevas metodologías en el aprendizaje. Se fomentó la investigación para los nuevos conocimientos, y se difundió el aprendizaje de la escritura a personas fuera del clero (que antes era exclusiva del gremio).

Aunque en la Edad Media se fundaron las primeras universidades (enfocadas a temáticas como medicina y teología), hasta final del siglo XII se consideraron como instituciones educativas formales (Correa & Correa, 2012).

Francis Bacon aportó un cambio en el método científico expresando que se deben llevar procedimientos adecuados para llegar a la verdad; con esto surgió el método inductivo, que dio un giro al aprendizaje al proponer observar de manera empírica para llegar a conclusiones al respecto, es decir, partir de lo general a lo particular (Prada, 2009).

Bacon fue inspiración para el pensador Juan Amos Comenius, el cual afirmaba que la educación no solo era un proceso de entrenamiento, sino que había connotaciones sociales que se deberían tomar en cuenta, ya que el aprendizaje es un proceso que afecta la vida entera del hombre. Entonces el maestro debe

entender cómo los estudiantes aprenden, por lo que desarrolló principios educativos que fueron plasmadas en la llamada 'Didáctica Magna', el cual se considera un libro que 'enseña todo a todos'. (UNESCO, 1993).

Apoyando el aprendizaje empírico, John Locke planteaba que no existen ideas innatas, y el aprendizaje se lleva a cabo por medio de las experiencias que el individuo tiene con su entorno, por medio de un proceso reflexivo (Gallo, 2006).

Con esto, en el siglo XX el aprendizaje comienza a verse con principios fisiológicos, donde Iván Pavlov entre 1890 y 1900 comprobó de manera experimental que algunas respuestas del organismo no eran reflejas, sino asociadas a un estímulo determinado, lo que dio paso al proceso experimental con animales, que permitiría comprender el aprendizaje en el ser humano (Vargas, 2006).

La Psicología como ciencia estaba tomando fuerza en ese entonces, teniendo campos de acción independientes y separándose de la filosofía. Los paradigmas psicológicos tratan de dar un sentido al aprendizaje, englobándolo en procesos inconscientes-históricos, conductas observables provocadas por un estímulo, procesos mentales o motivación (Fonseca & Bencomo, 2011).

El aprendizaje ha sido tema central en la investigación, ya que el comprender cómo se lleva a cabo ocasiona que surjan más preguntas al respecto; muchos libros y artículos hablan al respecto y aun así la definición del término no ha sido delimitada; hay una ambigüedad cuando se habla de aprendizaje, y no se puede ser terminante (De Houwer, Barnes-Holmes & Moors, 2013).

Históricamente, el aprendizaje se ha plasmado como un proceso que necesita la interacción del individuo con su entorno; sin embargo, su complejidad radica en el hecho de que, aunque se quiera instruir a todos como lo proponía Comenius, la interpretación de esa experiencia se dará de manera individual, y entonces difiera su asimilación.

Quizás la propuesta de la neuropsicología en cuanto a los procesos que interactúan en el aprendizaje abrace los diferentes aspectos que han sugerido los filósofos, intelectuales y psicólogos respecto al tema (Zárate, 2010).

Tabla 1

Procesos que interactúan en el aprendizaje.

Procesos Filogenéticos	Procesos Ontogénéticos	Procesos Epigenéticos
Herencia genética de los padres que influye en el desarrollo.	El desarrollo orgánico del individuo, afectado por la forma de adaptación.	La influencia del medio ambiente, la sociedad a la que pertenece y su historia de vida.

Entonces el aprendizaje no puede ser definido por una sola teoría, ni existe una explicación que pueda abarcar todo el proceso; es una actividad individual con construcciones complejas, y precisamente la Psicología, dado su objeto de estudio, trata de explicar el aprendizaje con las diversas teorías y modelos que la conforman.

1.2 Aprendizaje de acuerdo al modelo Conductual.

Dada la complejidad del ser humano, la Psicología ha desarrollado modelos de interpretación para las diversas problemáticas que el individuo manifiesta. El conductismo se convirtió en un enfoque para estudiar el aprendizaje ya que los experimentos que eran realizados en animales permitían establecer principios replicables en seres humanos; esta corriente teórica se enfoca en los aspectos observables del proceso de aprendizaje (Smith, 1994).

Como se mencionó anteriormente, Pavlov (1980) al realizar experimentos con animales para explicar procesos fisiológicos, descubrió de manera accidental un proceso básico de aprendizaje. Se puede condicionar un comportamiento determinado por medio de la asociación entre el estímulo y la respuesta; a esto se le llamó *condicionamiento clásico*, o condicionamiento Pavloviano.

John Watson entonces propone una teoría donde la observación y la experimentación deben ser los métodos de investigación para el estudio del comportamiento; en 1920 Watson publicó un artículo sobre las reacciones emocionales condicionadas, el cual plasmaba sus resultados de un experimento sobre los miedos aprendidos por medio del condicionamiento clásico, y no innatos como se pensaba. Al ver los resultados del experimento, concluyó que el condicionamiento clásico era la forma básica en la cual los seres humanos aprendían, y por lo tanto se podía condicionar cualquier comportamiento que se deseara (Raygor, 2005).

Con ese optimismo en mente, Watson creó el Conductismo, donde se debía estudiar de manera empírica al ser humano para medir sus conductas. Los procesos mentales no tenían relevancia, ya que no eran observables (Fonseca & Bencomo, 2011). Adriana Mejía (2011) en su artículo “El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo” comparte una cita de Watson que concreta lo que pensaba respecto al aprendizaje y el condicionamiento clásico:

“Dadme una docena de infantes saludables y bien formados, y mi propio mundo para criarlos, y garantizo que escogeré uno al azar y lo instruiré de modo que se convierta en el especialista que yo decida: médico, abogado, artista, empresario y, sí, a un mendigo y ladrón, sin que importen sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones ni la raza de sus ancestros.” (Watson citado por Schunk, 1997, p. 41)

Watson tenía la firme idea de que el aprendizaje era determinado por los estímulos condicionados que se provoquen en el individuo.

Skinner (1974), retomando lo planteado por Pavlov y Watson, considera que, para manejar el medio ambiente de manera eficiente, se deben fortalecer las

conductas que permitan la supervivencia del individuo. Se le llama operante a las acciones del individuo que conlleva a consecuencias, utilizando reforzadores, que son estímulos que fomentan la respuesta esperada.

Por ejemplo, cuando un organismo hambriento tiene un comportamiento que de alguna forma produce alimento, esta consecuencia reforzará el mismo y tendrá mayor probabilidad de volver a ocurrir. Skinner (1948) distingue el comportamiento operante del reflejo con la diferencia de que el primero es voluntario y el segundo involuntario.

El conductismo tiene sus bases en lo puramente observable, y en sus orígenes no se les daba importancia a los procesos mentales; en el conductismo radical, el comportamiento que se observa denota si se ha aprendido, ya que es lo único que podemos realmente medir en el individuo (Fawaz, 2012).

1.3 Aprendizaje de acuerdo al modelo Constructivista.

El conocimiento debe ser construido de acuerdo a la experiencia con la realidad inmediata; al menos eso es lo que el modelo constructivista plantea, ya que el aprendizaje se debe dar en actividades que integren las situaciones y objetos a los esquemas mentales, considerando la experiencia previa del individuo.

Lev Vigotsky (1934) fue de los primeros teóricos que estableció la interacción social como un papel fundamental en el desarrollo de conocimientos. Afirmaba que:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.” (Vigotsky, 1978, citado en Carretero, 1997)

Todo aprendizaje tiene una historia previa; el conocimiento esta interrelacionado desde el nacimiento del individuo, ya que todos tienen experiencias previas desde que comienzan a percibir el entorno. Vigotsky refiere que, con el aprendizaje, se

estimulan los procesos mentales que surgen con la interacción con otros; dicha interacción se lleva a cabo en diferentes contextos y el lenguaje funge como mediador para compartir pensamientos y emociones. Eventualmente la persona llega a la autorregulación y le permite desarrollar su potencial (Carrera & Mazzarella, 2001). Sin embargo, deja claro que el desarrollo cognitivo del individuo depende de cuánto se involucre en aspectos sociales.

Ausubel (1962), siguiendo la corriente constructivista, planteaba el aprendizaje como una asociación entre el conocimiento nuevo, y el que el individuo ya posee. Los nuevos conocimientos tomarán un sentido personal y una coherencia en las estructuras cognitivas. El aprendizaje significativo ya no recurre exclusivamente a la memorización, sino que construye un conocimiento propio, que tiene como base las experiencias previas (Kohler, 2005).

Hernández (2008) retoma ocho características del aprendizaje constructivista: a) permite múltiples representaciones de la realidad; b) no hay simplificación; el mundo real tiene toda la complejidad que lo caracteriza; c) construye el conocimiento dentro de la reproducción del mismo; d) le da un significado al contexto; e) proporciona una experiencia real de aprendizaje (situaciones cotidianas); f) fomenta la reflexión; g) permiten que el contexto construya el conocimiento; h) apoyan la construcción colaborativa por medio de negociación social, no de competición;

El constructivismo plantea que el aprendizaje debe ser activo, ya que de esta manera la persona podrá controlar su experiencia y dejará el rol pasivo de solo recibir.

1.4 Aprendizaje de acuerdo al modelo Humanista.

El Humanismo tiene como aspecto primordial el estudiar al individuo de acuerdo a los aspectos considerados como 'subjetivos' por los otros modelos, tales como el autoconocimiento, los valores y las relaciones interpersonales. Está centrado en el individuo y su motivación para aprender de acuerdo a su autodeterminación (Rivero, 2007).

Carl Rogers se considera uno de los teóricos más influyentes del modelo Humanista, particularmente al destacar la importancia de las relaciones humanas en el aprendizaje; de acuerdo a Rogers "El aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimientos o significado personal no tiene relevancia para la persona total." (Rogers, 1969, citado en Fernández, 2005).

Rogers habla del potencial de la persona como un generador de conocimiento; no se puede reducir al individuo a solo educación intelectual, sino que la autorrealización debe formar parte importante del proceso de aprendizaje, es decir, el proceso debe ser centrado en la persona.

El individuo aprende significativamente las cosas vinculadas a su propia supervivencia, lo que hace que se integre al esquema de la persona y no se olvide fácilmente; este aprendizaje lleva a un contenido afectivo (Duque, 2001).

Para el modelo Humanista, la parte afectiva es importante para el aprendizaje, y la relación interpersonal entre el profesor y el alumno será determinante para que se logre. Se debe confiar en la capacidad de la persona para su realización, que lo llevará a comprender su entorno y comprometerse con él (Pérez, 2004).

1.5 Aprendizaje de acuerdo al modelo Cognitivo - Constructivista.

El modelo cognitivo aborda los procesos mentales de los seres humanos, planteando que el cerebro funciona similar a una computadora, ya que ambos procesan la información de manera compleja, y el pensamiento juega un papel primordial en el aprendizaje (Orozco, 2009).

Bruner y Goodman en su artículo “Value and Need as Organizing Factors in Perception” (1947) explican con detalle el experimento realizado con niños de 10 y 11 años, de inteligencia normal, los cuales la mitad eran parte de familias con carencias económicas, y la otra mitad de familias acaudaladas; los niños tenían que acomodar un círculo luminoso de acuerdo al tamaño de diferentes monedas. Las monedas más valiosas fueron sobrevaloradas en el tamaño, siendo más la distorsión en los niños de familias con carencias; entonces Bruner plasmaba la complejidad del ser humano, que de acuerdo a su percepción podían interpretar la realidad de manera distinta.

Bruner (1947) entonces afirma que las variables cognitivas y motivacionales influían en el aprendizaje del individuo, donde las expectativas de los acontecimientos los llevan a actuar de determinada manera, y que responde aspectos valóricos, actitudinales y socioculturales.

La persona descubre lo que aprenderá, simplificando la información de acuerdo a su capacidad intelectual y a los conocimientos previos, volviéndolo algo simbólico; con esto Bruner propone el aprendizaje por descubrimiento, donde el individuo debe participar de manera activa en la búsqueda de conocimientos, y no solo ser un agente pasivo de asimilación. Se debe estimular al individuo a exponer su punto de vista por medio del pensamiento intuitivo (Camargo & Hederich, 2010).

Albert Bandura publicó en el artículo “The role of imitation in personality” los resultados del experimento que hizo en 1961 para ver el comportamiento en niños después de estar expuestos a adultos con conductas agresivas; descartaba que el aprendizaje era solamente por condicionamiento, y hacía hincapié en como la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

observación de las experiencias de otros podía también modelar una conducta en los individuos, dándose una imitación de la misma. El comportamiento es aprendido directa o indirectamente de otros, presentándose dos fenómenos que llamó generalización y discriminación (McLeod, 2011).

En la generalización, cuando el sujeto experimenta situaciones similares a lo que observó, tiende a imitar la conducta hasta que la encuentre satisfactoria. En la discriminación, el individuo ignora lo que no tiene importancia en su experiencia ni en su proceso de pensamiento.

Entonces para que se lleve a cabo este aprendizaje, se debe realizar el siguiente proceso: poner atención, codificar para la memoria, mantener en la memoria, llevar a cabo actos motores y la motivación para repetir la conducta (Cueli, Reidl, Martí, Lartigue & Michaca, 1999).

Jean Piaget se dedicó a intentar explicar el desarrollo intelectual del ser humano, ya que, de empezar en una etapa predominada por mecanismos reflejos, se evoluciona hasta procesos complejos de comportamiento con una hábil regulación, por lo que quería descubrir cómo se lleva a cabo este proceso (Munari, 1994).

Para Piaget (1947) el aprendizaje se lleva a cabo por las interacciones del individuo con el entorno, ya que con esta experiencia le da una significación al mundo por medio de la asimilación, la acomodación y la adaptación (Araya, Alfaro & Andonegui, 2007).

Propone que la persona trabaje activamente para adquirir su conocimiento, y de esa manera pueda experimentar la realidad por sí mismo y reconstruya lo que quiere aprender para adaptarlo a su esquema de pensamiento.

El modelo Cognitivo abarca el explicar las conductas del individuo desde los aspectos mentales del procesamiento de la información. Incluye tanto factores externos, como internos, y resalta la conexión entre el pensamiento y el comportamiento en los procesos de aprendizaje. Cambiando el proceso de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pensamiento, el aprendizaje puede ser adquirido de manera sencilla y duradera (Minici, Rivadeneira & Dahab, 2001).

1.6 Hacia una comprensión de Aprendizaje.

Los modelos teóricos mencionados plasman aspectos del proceso de aprendizaje, lo que dará pie a que se desarrollen estrategias que permitan una continuidad en los conocimientos que se quiere transmitir. Podrá brindar herramientas efectivas para los estudiantes y facilitará la adquisición de conocimientos.

Curiosamente la mayoría de los modelos plasman la importancia de otros individuos para aprender; el proceso de socialización y las relaciones interpersonales juegan un papel importante en la adquisición de conocimientos, y pueden facilitar o bloquear el aprendizaje.

El modelo conductual se enfoca en reforzamiento continuo para el aprendizaje, mientras que el constructivismo fomenta la reflexión y el humanismo el potencial del individuo en la autorrealización. Sin embargo, para este trabajo, se retomarán los fundamentos del cognoscitivismo, ya que esta teoría habla del aprendizaje como una integración de las experiencias del individuo con el entorno, sin ser un proceso mecánico de repetición, sino que tendrá un papel activo para incorporar elementos del exterior y dando control de lo que el sujeto aprende o quiere aprender, por lo que se considera el más completo para el tema de investigación.

Entonces en cuanto al aprendizaje, se habla de un proceso de interacción, asimilación, apropiación y memorización, que permite que todo lo que se ha adquirido sea perdurable. No se puede hablar de aprendizaje si no hay un elemento de permanencia en lo adquirido.

Ya que todas las teorías mencionadas coinciden en que el aprendizaje tiene un aspecto social, el desarrollar estrategias adecuadas que faciliten este proceso

es relevante, ya que deben contribuir a un trabajo colaborativo y enriquecedor. Lamentablemente en el entorno educativo, el aprendizaje se va transformando a un nivel más individualista dejando de lado la cooperación entre pares y volviéndose limitante.



CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

El proceso de aprendizaje debe utilizar estrategias adecuadas para que exista la asimilación de conocimientos que se busca que el sujeto adquiera; entonces el escoger la estrategia apropiada para lograr lo anterior se vuelve complicado, ya que no solo es cuestión de que pueda ser aplicable en el entorno, sino que debe facilitar el proceso de aprendizaje, no complicarlo.

Al hablar de estrategias de aprendizaje se debe tener claridad en lo que se quiere lograr en los individuos. Aunque pareciera idóneo aplicar una estrategia para todos los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir, no es un proceso homogéneo. Como se discutió en el capítulo anterior, el individuo tiene un proceso de asimilación que no será igual en todos los casos, y por eso las estrategias no pueden homogeneizarse también.

En este capítulo se plasma algunas estrategias de aprendizaje, analizando sus particularidades, ventajas y desventajas. Cada una de estas estrategias aporta un campo de aplicación amplio, por lo que pueden adaptarse a lo que este trabajo quiere lograr en cuanto a la adquisición de una competencia en particular.

Sin embargo, cabe aclarar que lo importante al aplicar estrategias de aprendizaje es saber con exactitud que se quiere alcanzar y que es lo que se desea moldear en el estudiante; no se puede hablar de una estrategia efectiva para el trabajo en equipo, si no se tiene claro que es lo que conlleva ese término y que se quiere lograr con los estudiantes. Sin esta dirección, es indiscutible que cualquier estrategia fracasará.

2.1 Evolución de las Estrategias de Aprendizaje.

Históricamente, el hombre ha evolucionado a pasos agigantados, generando nuevo conocimiento que a la vez llega a ser obsoleto en cuestión de pocos años. De pensar que la Tierra era plana, ahora se ha descubierto que no solo es redonda, sino que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pertenece a un sistema de planetas (que le quita el valor único que había tenido en la antigüedad) que giran alrededor de una estrella que emana calor, y que es solo una pequeña parte de otros sistemas que conforman Galaxias y el Universo.

Tomando el ejemplo anterior, además de generar nuevo conocimiento, el que ya se tenía como 'verdadero' puede ser refutado si se pone en el microscopio que brinda la actualización de conceptos. Basta ver lo que ha pasado con Plutón, que, de ser un planeta, fue destituido de acuerdo a los nuevos conocimientos y fue categorizado como planetaide, y este año se ha abierto la discusión por parte de expertos en Harvard para restituirlo como planeta (Barnett, 2014).

Entonces se puede observar con ese ejemplo hasta cierto punto satírico, que nuevos conocimientos surgen, y lo que ya ha sido aprendido quizás se vuelva obsoleto en pocos años. Las ciencias de la Salud y las ciencias Sociales experimentan este dilema con las tecnologías y procedimientos que día a día van dejando atrás otros métodos 'clásicos'.

El aprendizaje no puede ser un proceso estático. No se puede esperar que los individuos aprendan lo mismo, con la misma técnica y lo asimilen de manera uniforme. Y esto no es solo porque van surgiendo nuevos conocimientos, sino que el hablar de aprendizaje lleva inherente los que van a llevar a cabo ese proceso, lo cual conlleva a más complicaciones.

Si bien desde los antiguos griegos se ha visto un aprendizaje de manera sistematizada (preguntas que orientaban a la inducción), con lo que se ha descrito anteriormente se señaló la necesidad de disciplinas orientadas a esclarecer este proceso con todos los elementos que lo conforman.

En el capítulo anterior el aprendizaje era un proceso individual en donde la adquisición de conocimientos dependía del medio ambiente y social. En la tabla 2 se hace una comparación del aprendizaje de acuerdo a cada teoría.

Tabla 2

Contrastación del proceso de aprendizaje de acuerdo a cada paradigma teórico.

Modelo Conductual.	Modelo Constructivista.	Modelo Humanista.	Modelo Cognitivo.
El aprendizaje dependerá de la repetición de conductas deseadas (reforzamiento) o en su caso, disminución de las mismas (extinción).	El aprendizaje es activo y complejo, dando significaciones al entorno que la persona reconstruye de acuerdo a su propia reflexión, permitiéndole tener el control de su proceso. El medio social-cultural es relevante en la construcción de los conocimientos, ya que enriquecerá con experiencias.	La persona tiene el potencial para su aprendizaje, ya que busca autorrealizarse; la parte afectiva es notable para la adquisición de conocimientos, ya que crea lazos con el entorno y de acuerdo a las experiencias integrará los conocimientos, respondiendo a sus necesidades.	El individuo procesa la información que le proporciona el entorno, donde el ambiente social y las experiencias previas juegan un papel importante en el aprendizaje.

Con la tabla anterior podemos entonces concluir que los siguientes elementos forman parte del aprendizaje:

1. El individuo que va a aprender (llamado aprendiz/alumno/estudiante).
2. De quien va a aprender (maestro/instructor/modelo).
3. El entorno en el que se desarrolla (social, cultural, ambiental).

Asimismo, el aprendizaje debe permitir al individuo aplicar sus conocimientos en la vida diaria y contribuir a la solución de problemas, por lo que esto contrasta el proceso de aprendizaje de una simple memorización temporal.

En las discusiones acerca de las problemáticas mundiales, la UNESCO (2014) ha reconocido que la educación se ha quedado estancada en los últimos años, y que no se han tomado medidas adecuadas para que esto cambie. La educación para toda la vida, como se ha propuesto, lleva de la mano el cambiar las estrategias con las que se quiere lograr, así como la adquisición de competencias y la calidad en la formación.

Las reformas curriculares en la educación, particularmente la superior, ha enfatizado que los estudiantes deben *aprender a aprender* y *aprender a pensar*, por lo que la tarea es prepararlos para que lo logren (ANUIES, 2000); las últimas dos décadas marcan la entrada de estrategias, que si bien ya se manejaban con anterioridad, hasta ese entonces se popularizaron para una nueva cultura de aprendizaje donde el individuo adquiere las herramientas y conocimientos necesarios para desempeñarse de manera óptima en todos los aspectos.

Por otro lado, el término estrategia, aunque muy manejado en el aspecto educativo, tiene un origen militar; el origen de la palabra es griego ('strato': ejército, 'agein': guía y 'strategos': estratega) y alude a el arte de dirigir. Cuando se dirigía al ejército a la dominación del enemigo, o a la negociación de tierras y acuerdos, se hablaba de *estrategia*, que apuntaba a los planes que incluían los recursos de los individuos para lograr un objetivo o fin determinado (Armenta, 2010). La palabra entonces se fue incluyendo en los ámbitos administrativos, económicos y políticos, donde se utilizaba como acciones que aprovechaban los recursos disponibles para lograr la meta deseada (Contreras, 2013).

Después de la Revolución Industrial el aprendizaje comienza a verse como prioridad ante la inclusión de la mujer en los ámbitos formativos, y con eso la estrategia se incluye también en la educación como herramientas de apoyo para la enseñanza-aprendizaje (Armenta, 2010).

Por ende, cuando el término estrategia entra en los espacios educativos, surge el concepto 'estrategias de aprendizaje' (abreviado EA por algunos autores). Weistein y Mayer (1986, p.315, citado en Rodríguez & García-Merás, 2005) las

definen como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. Otros autores como Danserau (1985, citado en Rodríguez & García-Merás, 2005) las ven como secuencias de procedimientos que son seleccionadas para ayudar a la adquisición de conocimientos, con la finalidad de que sean almacenados y utilizados de manera adecuada. También se les añaden características como que sean directa o indirectamente manipulables y a la vez tengan un propósito (Rodríguez & García-Merás, 2005).

Monereo (1994) ha sido considerado como quien acertadamente define las EA, ya que las refiere como un proceso donde el individuo llega a tomar decisiones de manera intencional y elige que conocimientos deben ser recuperados y almacenados, y cuáles deben ser excluidos, todo esto para una demanda del entorno y dependiendo del entorno en el que se encuentre (Rodríguez & García-Merás, 2005).

Sin embargo, ya que el término ‘estrategia’ puede ser vago, Cajide (2005, citado en Armenta, 2010) expone que las EA deben ser planeadas y diseñadas de manera rigurosa sometiéndose a las exigencias que los diseños experimentales proponen para su evaluación con la finalidad de ver su efectividad (Armenta, 2010). La UNESCO (2009-2014) plantea que las EA deben ser innovadoras, y a la vez integrar todos los aspectos que la componen, como la comunidad, la familia y la sociedad.

Dado que las EA dependen de lo que se quiere lograr y a quien van dirigidas, los aspectos a considerar para el diseño de las mismas son la naturaleza y conceptualización, es decir, como surge y que se quiere lograr con ella, como se organizará para aplicarla y el rol de la persona que aplicará dicha estrategia (Moreno, 2003).

Existe un sinfín de EA de acuerdo a lo que el aprendizaje demanda, y a la vez fungen como reguladoras del conocimiento para las características del individuo que es parte del proceso; desde EA para aprender a leer y a escribir, hasta para adquirir competencias disciplinares y genéricas. Incluso de manera empírica se usan las EA

cuando se enseña al bebé a caminar o a comer; al niño a cepillarse los dientes, amarrarse las agujetas o a tender su cama.

Dada la naturaleza de este trabajo, en los siguientes apartados se hablarán de EA que son diseñadas para ambientes universitarios, que requiere un tipo de EA más delimitada y planificada, y exige una ejecución exitosa.

2.2 Estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas.

Con la demanda de la práctica profesional en el área médica, durante la década de los 60's en la Universidad de McMaster, en Canadá, analizó la posibilidad de replantear como se educaba a los futuros profesionistas de medicina; los contenidos y las formas de enseñanza no estaba contribuyendo a lo que se necesitaba en el aspecto laboral, y la preparación de los estudiantes se veía limitada, ya que aparte de ser exhaustiva, el alumno se volvía un receptor pasivo que no contribuía nada, y por ende, repetía este patrón en su práctica profesional.

Uno de los aspectos que los académicos de McMaster reconocían como carente en los estudiantes era la habilidad para solucionar problemas, que englobaba su iniciativa para adquirir información que le permitiera realizar hipótesis. Con esto, se estableció una nueva escuela de medicina con nuevas metodologías de enseñanza, y que actualmente se conoce como Aprendizaje Basado en problemas (ABP).

Ante el éxito de esta metodología, otras universidades comenzaron a trabajar con ella en su espacio educativo, sin embargo, seguía siendo solo en área de la salud; actualmente el ABP se reconoce como un método de aprendizaje que es efectivo en cualquier ámbito y en cualquier profesión (Morales & Landa, 2004).

Barrows (1986, citado en Morales & Landa, 2004) lo define como un método que usa problemas de manera inicial para poder adquirir nuevos conocimientos (que son las respuestas a esos problemas) y conlleva a la asimilación de los mismos.

McGrath (2002, citado en García, Caso, Fidalgo & Arias, 2006) agrega que deben ser problemas reales que permitan la identificación por parte del estudiante para que estimule el adquirir conocimientos específicos para poderlos resolver.

El ABP busca promover en el estudiante la responsabilidad de la adquisición de sus propios conocimientos, desarrollando una actitud crítica que a la vez lo hará tomar la iniciativa ante los retos de una manera óptima y entusiasta, y estimulando la colaboración como parte de un equipo de trabajo (Guevara, 2010).

Si bien la propuesta original ha tenido variaciones de acuerdo a las actualizaciones en contenido y en demanda social (hace casi 70 años que surgió), las características básicas se han mantenido, y se enlistan a continuación (Santillán, 2006):

1. Los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje, pero deben estar guiados por un tutor que funge como consultor para que el alumno identifique el problema con el que se trabaja y sepa consultar las fuentes adecuadas para resolverlo.
2. Se trabaja en grupos pequeños de 5 a 8 estudiantes, y cuando se cumple el objetivo el estudiante se mueve a otro equipo y trabaja con un tutor diferente. Eso da pie a que aplique los conocimientos adquiridos previamente y trabaje con una variedad de personas.
3. El docente es denominado facilitador o tutor; no dirige, sino que acompaña y plantea preguntas que permitan a los estudiantes cuestionarse y encontrar el mejor camino para entender el problema. Se busca que, al finalizar el proceso, el estudiante tome este rol con sus compañeros para exigirse unos a otros.
4. Para generar el aprendizaje, debe ser a través de problemas reales, por ejemplo, en el área de la salud se presenta un caso escrito donde ellos deban resolverlo de manera óptima de acuerdo a la bibliografía. Una vez que entienden el problema, les permite asociar la información que ya poseen con la nueva que ellos están concibiendo para aplicarlo a futuro.

5. Los problemas forman habilidades, por lo que lo ideal es que el diseño de los mismos sea lo más apegado a lo que los estudiantes se enfrentarán en su ámbito laboral.
6. Se espera que los estudiantes, con sus experiencias y conocimientos, tengan un aprendizaje pleno.

En la figura 1 se pueden observar las habilidades que el APB desarrolla, entre las que se encuentran la escucha activa, la solución de problemas reales, la planeación, la creatividad, la capacidad de tomar decisiones, el manejo del estrés y del tiempo, trabajar en equipo, manejar el cambio, adaptarse a los cambios, la capacidad de la autocrítica y el desarrollar la empatía (Newman, 2005).

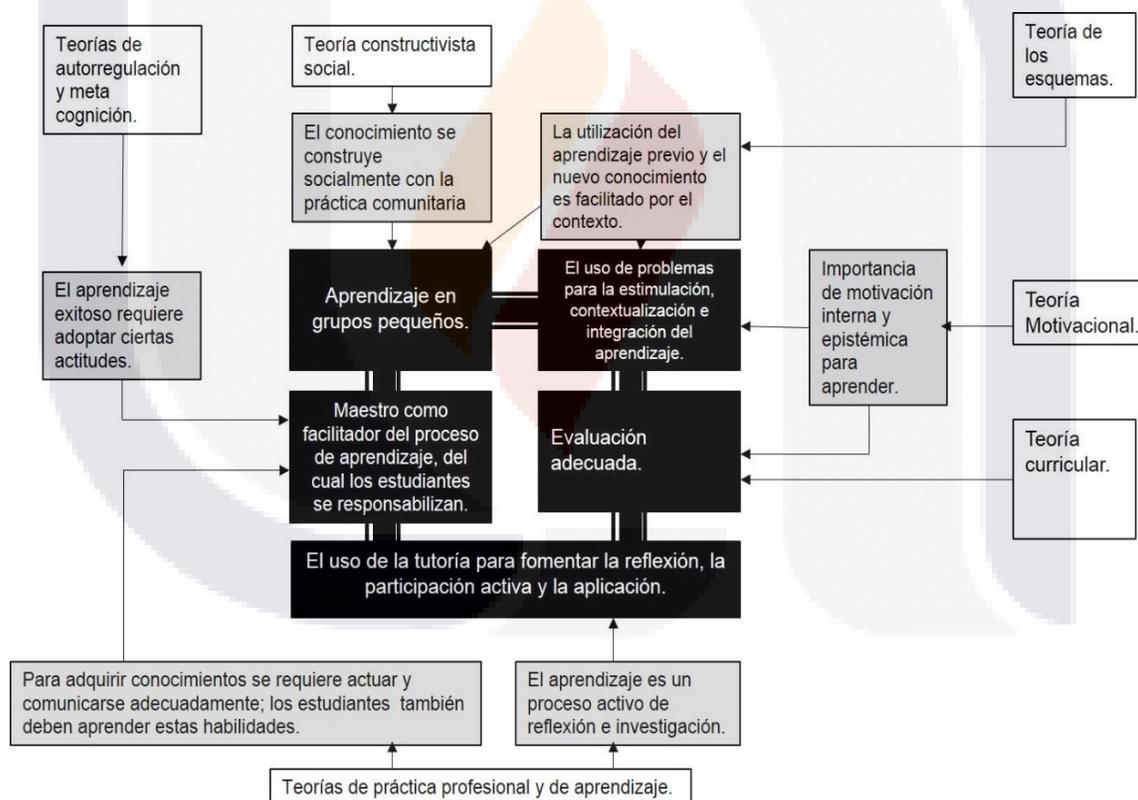


Figura 1. Representación gráfica de Newman de las características clave y las bases conceptuales del ABP (2005).

De Graaff y Kolmos (2003) explican de manera detallada el ABP desde su origen hasta el tiempo actual, y destacan que el 'método de los 7 pasos' que planteaba en sus inicios debe mantenerse cuando se aplique esta estrategia de aprendizaje:

1. – Clarificar el problema.
2. – Definir el problema.
3. – Analizar el problema.
4. – Encontrar una explicación al problema.
5. – Formular cual es el objetivo de aprendizaje.
6. – Buscar información.
7. – Reportar la nueva información encontrada.

Con estos 7 pasos en mente se deben plantear los problemas que los equipos van a resolver.

Para implementar el ABP, el método más usado es el de Barrows (1992), que se concreta en las siguientes fases (Mateo & Vlachopoulos, 2012):

1. Inicio: Donde se presenta el problema a resolver.
2. Creación del clima de trabajo: Se presenta a los integrantes del equipo y se hace una discusión general del problema.
3. Análisis a profundidad del problema: Se habla de las particularidades del problema, que alcance tiene y qué consecuencias puede tener.
4. Interiorización del problema por parte del estudiante: Cada miembro se apropia del problema para ver en sus recursos si hay alguna información útil.
5. Descripción del producto que se espera, y tipo de tareas a realizar: En base al problema, ¿Qué se quiere lograr al resolverlo? ¿Qué tareas serán las necesarias para lograrlos?
6. Asignación de tareas: Cada miembro del grupo es asignado con alguna actividad en particular.

El APB por su naturaleza, busca que el ambiente de trabajo sea flexible y permita contextos alternos de solución, que a la vez retroalimente a cada estudiante en su propio proceso.

No cabe duda que el ABP fue un cambio radical a la enseñanza tradicional, y entre las ventajas que tiene se resalta su búsqueda por acercar al estudiante a un contexto real; ha orientado al aprendizaje para trabajar de manera colaborativa, y fomenta una actitud crítica, lo cual es algo que permitirá al alumno ver sus propias debilidades.

Pero también se puede listar una serie de desventajas en esta estrategia, como el hecho de que los estudiantes pueden percibir una carga extra de trabajo, y eso desorganiza su gestión del tiempo; asimismo, se pueden encontrar barreras sociales como el miedo a expresar sus opiniones y su sensibilidad a la crítica (Corral-Lage & Ipiñazar-Petralanda, 2014).

2.3 Estrategias de Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo.

Dado que el aprendizaje se realiza en un entorno social, el desarrollar estrategias para que quienes comparten un entorno educativo puedan aprender y a la vez formar un clima de apertura para incentivar el trabajo grupal es algo que el aprendizaje cooperativo-colaborativo busca fomentar (Rotstein, Sáinz, Scassa & Simesen, (2006).

Las interacciones entre los estudiantes pueden contribuir a la producción de conocimientos, y además uno de los argumentos de esta estrategia es que eventualmente trabajaremos con personas, entonces lo ideal es ir formando esa habilidad de apropiarse del conocimiento por medio del enriquecimiento grupal.

En el aprendizaje cooperativo-colaborativo se hace una apertura al dialogo donde se participa activamente y se plantean actividades en las que los estudiantes puedan compartir lo que aprenden y no existe la pasividad, la individualidad y la

pasividad, sino que existe la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación (Bernaza & Lee, 2005).

Aunque algunos autores manejan los términos colaborativo y cooperativo como sinónimos, realmente no lo son. Lewis (2001, citado en Bernaza & Lee, 2005) distingue esos dos términos, hablando que cooperar significa dividir el trabajo para que cada persona haga una actividad determinada y se logre la meta, mientras que al colaborar se busca que exista una contribución grupal a la actividad, donde se le da un significado común a la misma (Bernaza & Lee, 2005).

Pero ya que en su mayoría los autores coinciden en lo que conlleva el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, se tomarán ambos como parte de la estrategia a aplicar en este trabajo.

Johnson, Johnson y Smith (1997) usan cinco elementos que forman los 'cinco pilares' del aprendizaje cooperativo, lo que permite dar un modelo completo para poder implementar en las aulas. Esto se puede ver de manera gráfica en la figura 2.

Para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo-colaborativo, se debe hacer en equipos pequeños de 3 a 5 integrantes; esto con la finalidad de que sus interacciones puedan fomentar el aprendizaje grupal y que todos participen. También deben ser grupos heterogéneos (no agruparlos por género, edad o cultura, por ejemplo) y debe existir un clima de respeto y apertura.

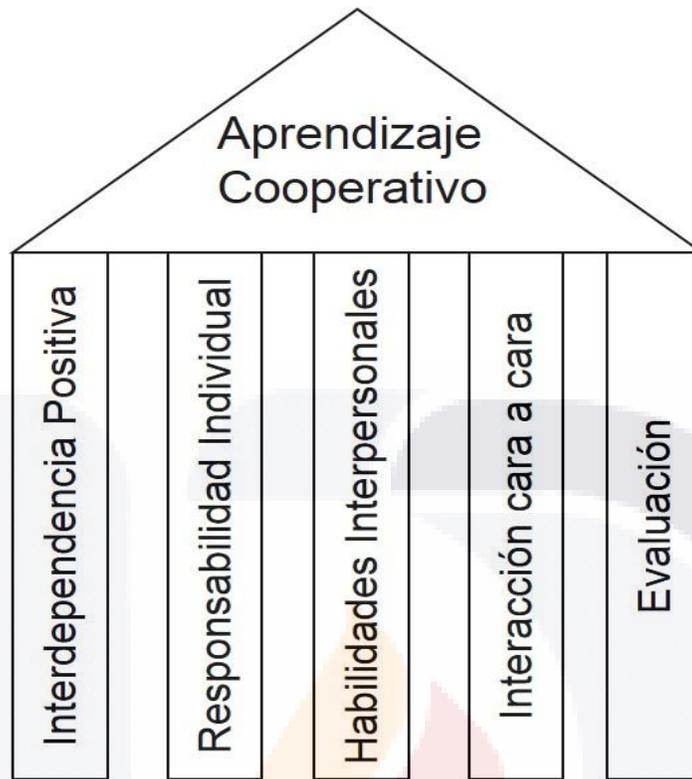


Figura 2. Cinco Pilares del Aprendizaje Cooperativo. (Johnson, Johnson & Smith, 1997).

Esta estrategia busca que exista una sinergia tal, que cada uno se preocupe por el aprendizaje de los demás y lleguen a un nivel de organización óptimo. De ahí que los 5 pilares resalten a) interdependencia positiva (todos dependen de todos para generar el conocimiento), b) la responsabilidad individual (que me corresponde hacer y como contribuyo al equipo), c) habilidades interpersonales (comunicación adecuada, escucha activa), d) interacción cara a cara (no se puede realizar el aprendizaje cooperativo-colaborativo por medios electrónicos; pueden ser usados como herramientas solamente) y evaluación (el equipo valora su propio trabajo y es capaz de criticar y encontrar puntos de mejora) (Bernaza & Lee, 2005).

Es claro que, para aplicar esta estrategia, debe ser con grupos lo suficientemente maduros para entender que más allá de su aprendizaje individual, lo ideal es que todo el equipo aprenda y adquiera los conocimientos que se buscan

con la actividad, a la vez que será capaz de ver sus puntos de mejora y aceptar críticas u observaciones. También debe existir la igualdad de oportunidades, donde todos puedan tener acceso al material o herramientas necesarias para lograr el objetivo.

Pujolàs (2008), en su libro '9 ideas clave. El aprendizaje Cooperativo' aborda como los equipos de trabajo deben tener metas en común, motivación y respeto por la actividad a realizar. También deben buscar el crecimiento y saber lidiar con el conflicto. Esto lleva a formar equipos cooperativos, que podrán desempeñar tareas de manera eficiente. Los elementos que dichos equipos deben poseer se observan en la figura 3.

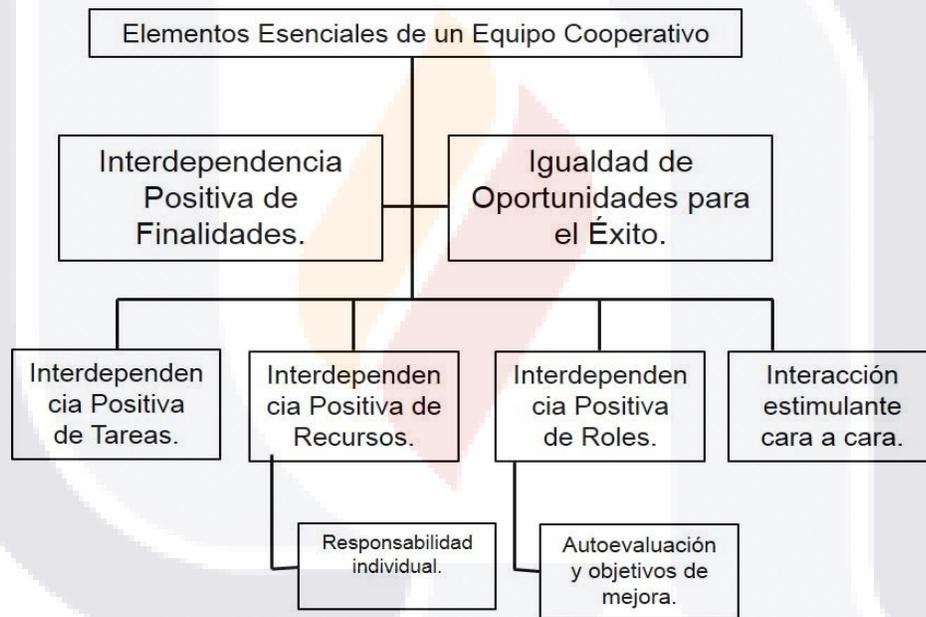


Figura 3. Elementos que deben poseer los equipos cooperativos (Pujolàs, 2008; pag. 229).

Las ventajas de esta estrategia son que crea un compromiso en los estudiantes, ya que todos deben aprender y asegurarse de que lo ya adquirido quede lo suficientemente cimentado como para que no se olvide. También busca la integración grupal y el logro de metas en común, así como la solidaridad y el expresar ideas de manera coherente.

Sin embargo, entre las desventajas a listar se encuentra el que se exige tiempo y dedicación, así como un diseño claro y continuo. Asimismo, debe haber una conciencia de la responsabilidad que se tiene con el equipo colaborativo, que en algunos casos los estudiantes no lo asimilan como tal.

2.4 Estrategias de Aprendizaje Autodirigido.

Cuando se habla de aprendizaje, es un proceso individual en donde se asimila el entorno de acuerdo a las percepciones propias; el aprendizaje autodirigido brinda al estudiante una estrategia con la cual elegirá que quiere estudiar y será de manera autónoma (Cerde & Osses, 2012).

El aprendizaje autodirigido (SDL por sus siglas en inglés) permite que el individuo evalúe su propio aprendizaje, y fomenta la iniciativa y responsabilidad; este aprendizaje puede llevarse a cabo en cualquier momento o lugar, ya que el estudiante gestiona sus tiempos, lo que desea aprender y los medios para lograrlo (Oliveira, 2010).

Grow (1991) describe como esta estrategia puede en ocasiones parecer revoltosa y complicada, ya que no se ha definido de manera adecuada o tiende a parecer individualista. Sin embargo, en realidad contribuye a la autonomía como cualidad, y permite que se tome el control de su propio conocimiento. Lo hace responsable, ya que él deberá ver su propia agenda para realizar las actividades que lo llevarán al aprendizaje, y también lo hace lidiar con situaciones subjetivas como el estrés y la tolerancia a la frustración.

En la tabla 3 se muestran las etapas que Grow considera en el aprendizaje autodirigido.

Tabla 3

Etapas del Aprendizaje Autodirigido según Grow (1991).

Etapa	Estudiante	Docente	Ejemplos
Etapa 1	Dependiente.	De autoridad, instructor.	El entrenar con retroalimentación, ver las debilidades para superarlas y vencer la resistencia.
Etapa 2	Interesado.	De motivador, guía.	Inspirar para que se documente, y guiar la discusión. Poner metas y estrategias.
Etapa 3	Involucrado.	Facilitador.	Facilitar la discusión entre el estudiante y docente, que a esta altura es visto como un igual. Hacer proyectos de grupo.
Etapa 4	Autodirigido.	Consultor, delegador.	Trabajo individual o en equipo autodirigido.

Si bien se habla de un aprendizaje independiente, queda claro que al inicio el estudiante no tiene noción de cómo se lleva a cabo esta estrategia, y necesitará una guía por parte del docente para que vaya logrando las etapas siguientes. El estudiante, acostumbrado a un aprendizaje instructivo, deberá comprender que ahora todo será gestionado por él mismo y que logrará los objetivos en el tiempo y la forma que decida.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Newman (2005) identificó 10 características esenciales en el aprendizaje autodirigido:

1. – Los estudiantes se hacen responsable de su propio aprendizaje.
2. – Las actividades planteadas deben permitir la contextualización.
3. – Es integrada y multidisciplinar.
4. – Los docentes son facilitadores para el aprendizaje, pero no lo dirigen.
5. – Los estudiantes deben aplicar lo que aprenden.
6. – Se debe incluir un análisis de conceptos y principios aprendidos.
7. – La autoevaluación es parte integral.
8. – Debe estar directamente relacionado con situaciones reales.
9. – La forma de evaluación debe diseñarse de acuerdo a las metas del aprendizaje autodirigido.
10. – Debe ser con principios pedagógicos.

Al aplicar el aprendizaje autodirigido se fomenta el ampliar las habilidades cognitivas y a la vez que se desarrollen cualidades como iniciativa y autogestión; aunque se piense que no contribuye al trabajo en equipo, el objetivo de esta estrategia es que, al lograr el aprendizaje, después se transmita a otros y se colabore de manera multidisciplinar.

Pero entre las desventajas que puede tener la estrategia se considera el hecho de que la autogestión puede llevar al individualismo, y por ende no buscar el trabajo colaborativo, así como olvidarse de la gestión de proyectos grupales.

2.5 Evaluando la Estrategia de Aprendizaje más efectiva.

Las estrategias de aprendizaje mencionadas en este capítulo coinciden en algunos elementos como el tener pocos integrantes en los grupos de trabajo, y la búsqueda de fuentes de información de manera independiente. Queda claro que estas estrategias retoman el modelo cognitivo de la experiencia con el entorno para realizar la apropiación del conocimiento, y de ahí por medio de la socialización ese aprendizaje se enriquece y se cimienta para una permanencia en el individuo.

Pero, ¿Cómo sabemos que realmente ha sido efectiva la estrategia de aprendizaje? ¿Cuáles son los indicadores que sugieren su éxito o su fracaso? Este trabajo de investigación quiere innovar en lo que Cajide (2005, citado en Armenta, 2010) planteaba como necesidad de las estrategias de aprendizaje; quiere evaluar tres estrategias que la literatura sugiere son efectivas y aplicables para todo tipo de conocimientos. Ambiciona hacer un diseño exhaustivo para que respondan a los requerimientos del método científico y se pueda comprobar su alcance.

Claro está que pudieron elegirse muchas estrategias, y quizás esto sería enriquecedor y argumentativo, sin embargo, para el objetivo de la investigación, las seleccionadas darán pie a una posible transformación en los métodos de enseñanza de nivel superior.

Cabe aclarar que este trabajo no busca cambiar contenidos teóricos, sino que quiere descubrir la estrategia de aprendizaje óptima para se adquiera la competencia de trabajar en equipo; no es una extravagancia, es una necesidad. Solo hay que observar el entorno, que demanda trabajo multidisciplinar en casi todas las áreas, particularmente en la salud. Entonces el trabajo en equipo se vuelve una prioridad en los futuros egresados, que permitirá que quizás en un futuro se llegue hasta la interdisciplinariedad.

No se puede aspirar a correr un maratón, cuando apenas se está aprendiendo a caminar, por lo que quizás este trabajo pueda ser un paso inicial para lograr ese trabajo multidisciplinar en un futuro.

CAPÍTULO III. EL MODELO POR COMPETENCIAS.

Es claro que el entorno cada día será más demandante; con las nuevas tecnologías y descubrimientos, se necesitarán profesionistas que puedan responder a las exigencias de la sociedad. Entonces es natural que las instituciones a cargo de formar esos recursos humanos se preocupen con la situación que se presenta en los ámbitos educativos.

Los organismos internacionales hacían un llamado a las instituciones educativas de nivel superior para modernizar los sistemas educativos ante la necesidad de formar profesionistas de calidad que pudieran responder a las demandas que la sociedad imponía. La educación no debe ser obsoleta, sino que debe cambiar al ritmo que el entorno lo demande. Se comenzaron a fijar metas para evaluar como aprendían los estudiantes, y los programas se diseñaban con objetivos a lograr a corto, mediano y largo plazo.

Sin embargo, la evolución de este modelo se orientó a las competencias. ¿Qué implica este cambio? El definir una competencia se vuelve complejo ante la variedad de perspectivas que tiene el mismo.

El Modelo por Competencias surge como una alternativa de formación integral para poder estar a un nivel mundialmente competitivo. La calidad de la formación va relacionada con las competencias adquiridas, y eso abrirá puertas en los espacios laborales.

La UNESCO (2009-2014) y la OCDE (2001) se preocupan por la contribución de los futuros profesionistas en aspectos de desigualdad, problemas sanitarios y descubrimientos científicos. En el caso de la UNESCO, siente que no se está haciendo suficiente en la educación para cambiar los panoramas mundiales. Y es que, reflexionando, ¿Realmente ha cambiado el ambiente educativo? ¿O solo estamos aplicando un modelo nuevo, con las mismas estrategias?

Si nos enfocamos a México, el problema es aún más complejo. El país tiende a adoptar soluciones que han funcionado en otros lugares, sin tomar en cuenta el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contexto, que ha sido criticado por muchos intelectuales. Claro que el Modelo por Competencias brinda las herramientas y conocimientos necesarios para un aprendizaje duradero, sin embargo, la forma en la que se introduce en el sistema educativo mexicano deja mucho que desear.

En el presente capítulo se hace un recorrido histórico del Modelo por Competencias, para ver cómo ha sido su incursión en los ámbitos educativos a nivel superior.

3.1 Hacia una Definición del Término 'Competencia'.

El término competencia era más utilizado en la administración y los campos laborales; en si el concepto tiene una gran historia, pero comenzó a aplicarse como una sustitución de 'cualificación', ya que se necesitaba un término que pudiera mostrar el potencial que puede desarrollar el individuo (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

Pero con los cambios económicos y tecnológicos que se comenzaron a presentar, el término competencia comenzó a ser utilizado en el ámbito educativo. El proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research Study) hace un estudio en 1997 sobre el desempeño profesional después del egreso; después de 4 años de encuestas y análisis, se llega a un listado de competencias que demanda el mundo laboral, entre las que se encuentran la habilidad para resolver problemas y las habilidades sociales (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

También en 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron un programa para monitorear estudiantes en la recta final de su formación profesional; este programa quería saber cómo los estudiantes habían adquirido los conocimientos y destrezas que requieren para su desempeño óptimo en la sociedad. Los resultados obtenidos permitieron desarrollar el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que contribuye a delimitar competencias clave para los desafíos del mundo actual (DeSeCo, 2002).

Estas competencias clave tenían como característica que contribuían a la sociedad y a generar nuevos conocimientos, así como responder a las demandas de los diferentes contextos.

El informe DeSeCo define una competencia como:

“... más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica...” (DeSeCo, 2002).

Las competencias clave pues, se refiere a aquellas habilidades de responder al contexto en particular sin importar el área disciplinar en la que se desempeñe el estudiante; en la tabla 4 se puede apreciar la categorización de dichas competencias.

Tabla 4

Categorización de las competencias clave según el informe DeSeCo.

Categoría 1: Usar las Herramientas de forma Interactiva.	Categoría 2: Interactuar en Grupos Heterogéneos.	Categoría 3: Actuar de Manera Autónoma.
1A: La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.	2A: La habilidad de relacionarse bien con otros.	3A: La habilidad de actuar dentro del gran esquema.
1B: Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva.	2B: La habilidad de cooperar.	3B: La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
	2C: La habilidad de manejar y resolver conflictos.	3C: La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

1C: La habilidad de usar
la tecnología de forma
interactiva.

El propio informe DeSeCo (2002) hace una autocrítica sobre la limitación que conlleva el solo hacer este estudio en los países integrantes de la OCDE, ya que no se permite apreciar si estas competencias clave pueden realmente adaptarse al contexto de los países que no se toman en cuenta en el proyecto.

La Declaración de Bolonia ha sido un parteaguas en la educación europea. Aunque la UNESCO y la OCDE ya habían abordado la necesidad de las competencias en la educación, en 1999 el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) acordó que la educación superior debía ser de calidad e integral. Posteriormente, se agregó que el aprendizaje debe ser permanente, es decir, para toda la vida (long life learning), por lo que las competencias describen los resultados de ese aprendizaje y los aplica en la práctica diaria (Montero, 2010).

Aunque en los documentos del EEES no hay una definición concreta del término competencia, si hace referencia al mismo como conocimientos y habilidades que permitan a los estudiantes tener el perfil profesional deseado para la demanda de su entorno (Montero, 2010).

La tabla 5 muestra la clasificación de las competencias de acuerdo a la Declaración de Bolonia.

Tabla 5

Clasificación de Competencias según la Declaración de Bolonia.

Genéricas o Transversales	Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis.
		Planificación y gestión del tiempo.
		Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
	Sistémicas	Capacidad de reflexión crítica.
		Habilidad para buscar y seleccionar fuentes de documentación adecuadas.
	Personales o Interpersonales	Capacidad de trabajar en equipo.
	Desarrollo de la capacidad de liderazgo.	
	Apreciación de la diversidad.	
Específicas	Disciplinares	De acuerdo a cada profesión, conocimientos específicos de su área.
	Procedimentales o Instrumentales	Maneja las habilidades en los procesos o herramientas inherentes a la profesión a desempeñar.
	Actitudinales	Habilidades interpersonales para desarrollar la profesión de manera óptima.

En el Parlamento Europeo se retoman las competencias claves, y se define competencia como "... una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto." (Parlamento Europeo, 2006).

En este documento, las competencias claves se refieren a las que todo individuo necesita para poder realizarse y ser activo en una sociedad, permitiéndole una inclusión y productividad en el contexto en el que se encuentra.

Finalmente, el proyecto Tuning retoma los trabajos de la Declaración de Bolonia, usando la misma clasificación de competencias, y definiendo el término como: "... una representación de la combinación dinámica de conocimiento, entendimiento, destrezas y habilidades para enriquecer al individuo tanto personal como profesionalmente..." (Tuning 2001-2002).

Para la presente investigación se utilizará el marco conceptual del proyecto Tuning; a continuación, se hablará de sus inicios en Europa, así como su adaptación a Latinoamérica.

3.2 Proyecto Tuning Europa.

La Declaración de Bolonia creaba el compromiso por parte de los organismos educativos europeos hacia la educación y la formación de profesionistas de calidad, pero se quedaba corta en la aplicación práctica (Montero, 2010). Retomando entonces los acuerdos que se llegaron con la Declaración, surge el Proyecto Tuning, que proyectaba como podría lograrse esa convergencia en la educación para tener los mismos puntos de referencia y hubiera apertura al dialogo.

El Proyecto Tuning entonces usa el lenguaje establecido en La Declaración de Bolonia, dividiendo las competencias en genéricas o transversales y específicas. Las competencias genéricas son las que se necesitan en cualquier grado, y se deben potenciar en todo nivel de estudio para que cualquier profesión sea ejercida de manera adecuada, mientras que las específicas son particulares de cada área de formación.

En las líneas de acción del Proyecto Tuning, las competencias genéricas y específicas buscan formar profesionistas capaces de formar redes de apoyo y sean

colaborativos e innovadores, con la finalidad de llegar a la excelencia. El Proyecto Tuning está de acuerdo con que el aprendizaje debe ser permanente y continuo, es decir, para toda la vida (Tuning, 2001-2002).

El Proyecto Tuning ha sido criticado por la falta de bases epistemológicas en la propuesta; la metodología para rediseñar los programas educativos se considera inadecuada, y el modelo no se ha sabido adaptar a ciertos ambientes universitarios donde se ha encontrado resistencia en su aplicación (Angulo y Redon, 2011).

También entre las dificultades que presentó el proyecto fue tratar de buscar esa convergencia de Universidades Europeas, pero a la vez no pisar los límites de la diversidad de cada país. Cada integrante del Proyecto Tuning ya tenía una historia educativa particular, y cada uno presentaba necesidades específicas que no se podían simplemente dejar de lado (Menéndez, 2009).

A pesar de los obstáculos, el Proyecto Tuning sentó un precedente en la incorporación de las competencias en los programas universitarios, y ha hecho revisiones sobre los avances en la educación con este modelo, ya que algo que deja muy en claro es que no busca poner una serie de especificaciones rígidas a seguir como receta de cocina, sino que busca una riqueza en la formación con dialogo abierto y flexibilidad (Tuning 2001-2002).

Con el relativo éxito que tuvo el Proyecto Tuning en Europa, Latinoamérica vio la oportunidad de crear un espacio de reflexión para los sistemas universitarios donde hubiera una homogeneización de la educación superior. Con esto surgió el proyecto Tuning-América Latina.

3.3 Proyecto Tuning-América Latina.

Al ver el reto que conllevó en Europa que el Proyecto Tuning se implementara de manera adecuada y permitiera ese punto de referencia entre los países involucrados, América Latina se enfrentaba al gran cuestionamiento de porque crear

un espacio similar. Sin embargo, el tener esta área de reflexión permite incorporar las diferentes perspectivas de la educación superior en los países latinos, donde se busca la cooperación y el dialogo (Tuning–América Latina, 2007).

El tener profesionistas competitivos y con una formación integral no es una preocupación solo de Europa. Con las nuevas tecnologías y la sociedad en transición ya los estudiantes universitarios aspiran a ser parte de la globalización, y deben estar preparados para las exigencias que demandará su entorno. Entonces el Proyecto Tuning-América Latina busca preparar a esos futuros profesionistas con las herramientas necesarias para el futuro.

El proyecto se centra en puntos de referencia centrados en las competencias, con diversidad y autonomía, que se ven en la tabla 6.

Tabla 6

Líneas de trabajo del Proyecto Tuning-América Latina.

Competencias Genéricas	Competencias Específicas	Créditos Académicos	Calidad de los programas
Se identifican las habilidades que deben tener los profesionistas ante una sociedad cambiante.	Se relacionan a una disciplina en particular y dan congruencia a los programas educativos de cada área.	Lleva a una reflexión sobre cómo se deben medir las competencias en base a créditos académicos.	Si se quiere elaborar o modificar un programa de estudios, debe tener elementos que contribuyan a su calidad.
Se deben fomentar en todo estudiante de nivel superior, sin importar grado o área.	Son esenciales en cada área de formación. Variarán dependiendo la profesión.	¿Cuál es el papel de los créditos en la formación? Como se asigna determinado número de	Confianza entre las instituciones de nivel superior. Movilidad y reconocimiento de estudios.

Deben responder a las necesidades sociales. Se debe visualizar la mejor metodología para el logro del aprendizaje. créditos a cada curso Diseño de programas. Buscar la transparencia.

Como se puede observar, el proyecto Tuning-América Latina también retoma los conceptos de competencias genéricas y específicas. Sin embargo, difiere de la versión europea en que lista solo 27 competencias genéricas, mientras que en Europa se listan 31, mostrándose en la tabla 7.

Tabla 7

Comparación entre las competencias genéricas del proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica.

Ambos	<p>Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; de aplicación de los conocimientos en la práctica; organización y planificación del tiempo.</p> <p>Capacidad de comunicación oral y escrita; de comunicación en un segundo idioma; de aprender y actualizarse permanentemente.</p> <p>Capacidad crítica y autocrítica; creativa; para la identificación, planteamiento y solución de problemas; formular y gestionar proyectos; actuar en situaciones nuevas.</p> <p>Capacidad para tomar decisiones; trabajo en equipo; motivación y conducción hacia metas comunes.</p> <p>Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.</p> <p>Habilidad para trabajar en contextos internacionales; para trabajar en forma autónoma.</p> <p>Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</p>
--------------	--

	Habilidades interpersonales.
	Compromiso ético; con la calidad y con la preservación del medio ambiente.
	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
Proyecto Tuning Europa	Habilidad para ver las oportunidades de igualdad y los problemas de discriminación por género.
	Compromiso con la seguridad.
	Habilidad de investigar en un nivel apropiado.
	Habilidad de comunicarse con no-expertos en su campo de experiencia.
	Espíritu de emprender y tomar la iniciativa.
	Determinación y perseverancia en las tareas asignadas y las responsabilidades adquiridas.
Proyecto Tuning América Latina	Capacidad de investigación.
	Compromiso con su medio socio-cultural.

Con lo anterior se puede ver como el espacio educativo influye en el tipo de competencias que deben tener los profesionistas, pero también hay que resaltar que en las líneas de trabajo del Proyecto Tuning-América Latina habla de competencias genéricas como algo que va inherente a la formación del estudiante, mientras que en las competencias específicas deben llevar una metodología concreta que garantice su adquisición.

Si en Europa el proyecto ha tenido detractores, en Latinoamérica se intensifica la resistencia al parecer que es solo una forma de adoptar modas de otros países que no tienen aplicaciones en la realidad inmediata de los latinos. Entre las críticas se habla de que la formación puede verse más como una segmentación

donde no reta al estudiante a la búsqueda de conocimientos profundos, y en algunos casos ser concreto a cierta habilidad a adquirir sin tener un campo de visión más amplio (Aboites, 2010).

Angulo y Redon (2011) hacen una crítica al modelo Tuning, si bien se reconoce que ha sido la clave para que hubiera un cambio en los planes de estudio para orientarlo a competencias, no se ve una fundamentación epistemológica y cae en la línea de ser más una política educativa que un modelo en sí. A la vez, consideran que forzar el termino de 'competencias' a una cualidad como la creatividad, por ejemplo, le quita complejidad a la misma y quiere hacerla fácil de valorar. Eso sin contar como se pierde el conocimiento cultural cuando se quiere hacer una educación homogénea que no se preocupa por la formación integral.

3.4 Modelo por Competencias en México.

Los modelos educativos nacionales tienen el reto de estar respondiendo a las demandas de los contextos internacionales para formar recursos humanos altamente competitivos y que sean capaces de enfrentar las necesidades que surjan con los nuevos avances tecnológicos, científicos y de gestión del conocimiento.

Desde hace tres décadas, México ha tenido una serie de reformas educativas que han cambiado los sistemas tradicionales con los que se trabajaban para poder formar estudiantes que sean parte de lo que la UNESCO señala como las nuevas generaciones, que deberán tener las competencias necesarias para mejorar la situación del país, así como fomentar el desarrollo de la innovación y la investigación; con la entrada de México a la OCDE, se tuvo que analizar las pautas en aspectos económicos, laborales y educativos, lo que comenzó dando el impulso a la educación por competencias. De ahí que las reformas educativas sigan siendo modificadas, desde cambiar los sistemas básicos obligatorios, agregando el bachillerato en el 2008, hasta la formación docente y la evaluación global a estudiantes (Ramírez & Medina, 2008).

Todas estas reformas han traído un cierto desorden en los sistemas educativos, ya que conforme se van proponiendo cambios en los programas, a la vez no existe una correcta capacitación al respecto. Torres y Vargas (2010) plantean la necesidad que tienen los sistemas y subsistemas de educación de orden para no solo trabajar contenidos como manuales de procedimientos aplicables, sino que exista un análisis epistemológico para la didáctica a emplear.

En general los nuevos modelos curriculares parecen tener un rechazo a los antiguos modelos dogmáticos donde la rigidez y la enseñanza de manera pasiva eran las características principales; se rechaza al estudiante como solo receptor de conocimientos, y busca que sea integral, donde exista flexibilidad, interdisciplinariedad, y tutorial.

Con el proyecto Tuning-América Latina, México decide participar en dicha propuesta donde la representación es por parte de la Dirección General de Educación Superior de la SEP. Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es parte del comité de Gestión. Con los acuerdos a los que se llegaron en el 2005 sobre cómo debe ser el modelo basado en competencias, se hace una reestructuración en los contenidos, lo que impactó en los escenarios educativos ya que ciertas competencias requerían contextos específicos.

Hasta la fecha, se ha polemizado sobre como incursionó el modelo de competencias en el país, ya que el profesorado tuvo que enfrentarse a nuevos términos sin un marco de referencia adecuado, y generó confusión sobre cómo debe ser el modelo, ya que era necesaria la implementación de una enseñanza acorde al modelo propuesto, y a la vez sugerir maneras de evaluación que pudieran determinar si se estaban adquiriendo las competencias como se tenía planteado (Moreno, 2010).

Es por esto que se ve como un reto el cómo se evalúan las competencias debido a su complejidad. En la evaluación se debe incluir todo lo que las componen, como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, Didriksson

(2010) hace una crítica sobre la verdadera evaluación universitaria, que se enfoca solo a las competencias disciplinares, y como es confuso todo el sistema de competencias al no tener una correcta adaptación a la situación real de México, y solo se incorpora como fue creado en otros contextos.

En la tabla 8 se observan los tipos de competencias que reconocen los programas educativos nacionales.

Tabla 8

Competencias que la SEP plantea en sus programas educativos (2008).

	Generales		Disciplinares
Clave	Transversales	Transferibles.	Específicas de cada profesión.
Permanentes, son las que se consideran importantes para toda la vida.	Necesarias para cada disciplina académica.	Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.	Dependen del área de formación.

Se destaca que toda competencia es contextual, por ejemplo, la competencia transversal de trabajo en equipo no es igual para un alumno del área de la salud como para un estudiante de sociales y humanidades. De ahí que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias se realice de forma incompleta (Torres & Vargas, 2010).

No es de sorprenderse entonces que la polémica con el modelo de competencias conlleve a cuestionarse si es adecuado para un contexto como México. Un grupo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) manifestó que se debería suspender este diseño

curricular por las deficiencias que se tienen al responder a los retos en su aplicación; no hay consistencia en cómo se lleva a cabo y para que exista ese cambio en la educación el replanteamiento debe ser sólido y sustancial (Didriksson, 2010).

Aun así, el currículo por competencias sigue vigente en el país, por lo que se tendrá que analizar si es efectivo para lo que se busca lograr con el modelo.

3.5 ¿Qué pasa con el Modelo por Competencias?

Han pasado casi 10 años de la inclusión del modelo por competencias en México, y existen docentes que no tienen idea sobre lo que implica. Usan el término de manera indiscriminada, sin comprender los alcances del mismo. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje aplicadas no necesariamente son las adecuadas para dichas competencias.

Si se toma un programa educativo de cualquier programa de Licenciatura del área de la salud, se verá que exige una cantidad de competencias que hace que se reflexione si los propios docentes las poseen. El objetivo del Modelo por Competencias no es crear un estudiante perfecto, como si se diseñara como molde, sino analizar las habilidades que cada profesionista necesita para el desempeño óptimo de tu trabajo.

El Modelo por Competencias permite una formación integral en todos los aspectos importantes en el estudiante, la pregunta es ¿Se están aplicando las estrategias de aprendizaje adecuadas para adquirir esas competencias?

El primer aspecto es concretar el término, que retomando lo que se ha abarcado en capítulos anteriores, la tabla 9 muestra las diferentes definiciones del mismo.

Tabla 9

Comparación de definiciones del término competencia.

Organización Internacional del Trabajo	Informe DeSeCo	Proyecto Tuning
Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo (1997).	Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. (2002).	Es una representación de la combinación dinámica de conocimiento, entendimiento, destrezas y habilidades para enriquecer al individuo tanto personal como profesionalmente (2001-2002).

En esta tabla se agregó la definición de la Organización Internacional del Trabajo, ya que hay que recordar que el modelo por competencias precisamente se enfoca en la formación para lograr la calidad en el desempeño laboral futuro. Retomando los tres conceptos, una competencia entonces debe movilizar los recursos del individuo para responder a un determinado contexto. Son los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el desempeño óptimo del sujeto ya sea de manera personal como profesionalmente.

Entonces las estrategias de aprendizaje deben estar orientadas a lo que una competencia busca que el individuo adquiera; de ahí que la implementación que se

hace en nuestro país se quede corta, al no analizar si las estrategias que se usan en la impartición del modelo son las adecuadas o no.

Y esto solo hablando de una competencia en particular. Imaginemos si empezamos a desmenuzar el resto de las competencias listadas, ya sean genéricas o disciplinares, que se supone un estudiante debe tener al egresar. Qué clase de caja de Pandora se abriría con eso.



CAPÍTULO IV. COMPETENCIA GENÉRICA DE TRABAJO EN EQUIPO.

Ante los retos que la modernización y las actualizaciones científicas y tecnológicas presentan a las organizaciones, se busca que los recursos humanos en formación puedan responder de una manera óptima y productiva. La importancia del saber trabajar en equipo se convierte entonces en una necesidad para toda empresa que desea ser próspera, y, por ende, demanda habilidades y actitudes en esta competencia que los nuevos profesionistas puedan aportar a la organización.

A nivel formativo, aunque se ha destacado el trabajo en equipo como competencia de egreso, no todos los estudiantes terminan su trayectoria académica adquiriendo la competencia ya mencionada (García, 2006). Aunque se reconozca la importancia de aprenderla para el futuro desempeño, la realidad es que los estudiantes aun prefieren trabajar de manera individual para no depender de otros al realizar las tareas, y a la vez establecer sus propios criterios, decisiones y acciones, lo que les permite sentir un control sobre su aprendizaje, ya que al trabajar con otros debe adaptarse a los estilos de aprendizaje y de trabajo de otros individuos con diferente manera de percibir el entorno y que a la vez tiene distintas prioridades (Pineda, Barger & Lener, 2009).

De ahí que, en muchas circunstancias, el concepto de trabajo en equipo sea simplificado a solo división de tareas, o malinterpretado atribuyéndole características que no son de esta competencia; en este capítulo se presentan la revisión teórica respecto al trabajo en equipo, con la finalidad de analizar su función conceptual, sus atribuciones como competencia y como se debe desarrollar para que sea exitoso y permanente.

4.1 Constructos teóricos del Trabajo en Equipo.

El trabajar en equipo no es un concepto exclusivo de nivel superior; a lo largo de la formación educativa se ha tratado de brindar los espacios adecuados para la adquisición de esta competencia, y se ha destacado la importancia de los diferentes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

puntos de vista para la resolución de problemas y la generación de nuevo conocimiento (Burdett, 2003). Entonces, al hablar de trabajo en equipo, se debe tener claro sus características, comenzando por la definición de equipo.

Scarnati (2001) define el trabajo en equipo como: “un proceso cooperativo que permite a la gente ordinaria lograr resultados extraordinarios” (Scarnati, 2001, p.5). Salas y colaboradores expresan que un equipo, son dos o más personas que saben el rol que deben desempeñar en el mismo, y tienen una meta en común; tienen tareas que son adaptables dependiendo la situación y estas tareas son interdependientes (Salas et al. 1992, citado en Baker, Day & Salas, 2006).

Un equipo también puede definirse como un grupo de individuos que tienen un propósito en común, y crean un ambiente de cooperación compartiendo conocimientos y habilidades (Harris & Harris, 1996). Mohrman, Cohen & Mohrman (1995) consideran un equipo como individuos que trabajan juntos para producir, considerando que cada miembro es interdependiente en el logro de dicha producción y que sus interacciones afectan los resultados.

Con las definiciones anteriores, se puede retomar entonces que un equipo tiene las siguientes características: a) se conforma de dos o más personas; b) tienen metas en común; c) hay una relación de interdependencia.

Podríamos decir que el trabajo en equipo conlleva a individuos a colaborar para el logro de un objetivo, el cual debe ser compartido por todos los miembros del equipo; todo esto a través de un proceso de cooperación y adaptación, y no debe ser individualista.

Si el equipo no conoce la meta a alcanzar, no tienen apertura a colaborar y no se adaptan a las situaciones que se pueden presentar al interactuar con otros individuos, no se podrá lograr el nivel de interdependencia para que el trabajo sea óptimo.

Queda claro que este concepto abarca características del ser humano que al ser seres sociales deben ser adquiridas de forma práctica (por ejemplo, al aprender un

deporte). Sin embargo, para que dicho aprendizaje sea permanente y pueda ser generalizado, se debe analizar todo lo que implica el trabajar en equipo.

Paris, Cannon-Bowers y Salas (2000) consideran que el trabajo en equipo se divide en las siguientes dimensiones: a) *conocimientos*: Esta dimensión abarca la información que se tiene sobre la tarea a realizar, así como los objetivos y las fuentes para lograr la meta; b) *habilidades*: Incluye el comportamiento de los individuos, su facilidad para adaptarse a trabajar con otros y las características como liderazgo, patrones de comunicación y la forma de coordinarse al trabajar; c) *actitudes*: Mide los sentimientos que muestran los miembros del equipo acerca del trabajo que se está realizando; va desde la cohesión del equipo hasta la confianza, el respeto y el tener claro la importancia del trabajo en equipo.

Al trabajar en equipo entonces no solo se debe considerar los conocimientos que poseen los individuos, sino que se deben desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para que esos conocimientos contribuyan al logro de la meta, y no obstaculizar el mismo.

Torrelles y colaboradores (2011) hacen hincapié que no es lo mismo hablar del concepto de trabajo de equipo, que de la competencia de trabajo en equipo. Si bien se debe tener claro a que nos referimos con 'trabajo en equipo', al hablar del mismo como una competencia lleva a implicaciones del propio concepto, analizado en capítulos anteriores de este trabajo.

El trabajo en equipo como una competencia habla de la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes del trabajar en equipo para llevarlo a la práctica de manera permanente; es decir el saber, saber hacer y saber ser (Echevarria et al. 2008, citado en Torrelles, et al., 2011). Cannon-Bowers y colaboradores definen la competencia de trabajo en equipo de la siguiente manera:

“... 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. p.336-337).

En la tabla 10 se plantean las dimensiones que Torrelles y colaboradores (2011) considera para la competencia de trabajo en equipo:

Tabla 10

Dimensiones de la competencia de trabajo en equipo según Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela (2011)

Identidad	La forma de pensar de cada individuo, que llevará a una vinculación colectiva.
Comunicación	Las interacciones que conllevarán a compartir la información de manera óptima.
Ejecución	Las acciones y estrategias puestas en práctica para lograr los objetivos.
Regulación	El equipo se adapta a los conflictos surgidos.

La adquisición de esta competencia se vuelve entonces compleja, ya que es multidimensional, con diversas contribuciones para enriquecerla y categorizarla, pero que se queda corta al llevarla a la práctica.

Entre los retos cuando se habla de adquirir la competencia de trabajo en equipo es el hecho de que los individuos pueden sentir un ambiente tenso que a la vez puede ser opacado por una necesidad de logros individuales más que el trabajar como una unidad; es claro que, para aprender esta competencia, solamente se logra llevándolo a la realidad inmediata, es decir, para saber trabajar en equipo, se tienen que crear equipos de trabajo (Burdett, 2003).

4.2 El Trabajo en Equipo según el Proyecto Tuning.

El Proyecto Tuning en el documento editado por Villa y Poblete (2008) deja claro que al ser seres sociales, las personas tienden a ayudarse entre sí para lograr metas que son difíciles de realizar de manera individual, presentándose desde la niñez de manera empírica; sin embargo, al hablar de una competencia se tienen que seguir normas y reglas que pueden ser complejas, ya que el trabajar en equipo no puede hacerse de manera improvisada; involucra el pensar de manera analítica, así como tener capacidad de reflexión, a la vez que se debe participar activamente en la toma de decisiones; la comunicación debe ser clara para permitir la resolución de conflictos, y a la vez desarrollar valores como solidaridad y respeto.

Pero algo a resaltar en cuanto a esta competencia es que, al estar hablando de personas, se tiene un aprendizaje marcado por la historia de vida como se vio en el capítulo 1, lo que cada individuo tendrá cualidades que deben ser consideradas a la hora de trabajar en equipo. No se puede hablar de que hay características individuales que harán imposible el trabajar en equipo, pero si pueden dificultarlo; se deben tener estrategias que permitan la adquisición de dicha competencia aun cuando las diferencias individuales parezcan un obstáculo impermeable para lograrlo.

La competencia de trabajo en equipo es definida por el proyecto Tuning como “... unirse y participar activamente en el logro de objetivos comunes con otras personas, departamentos y organizaciones.” (Villa y Poblete, 2008, p. 241). Coincide con las definiciones analizadas anteriormente en el aspecto de que debe haber metas en común, creando una interdependencia.

En la tabla 11 se plasman los niveles de dominio que debe tener esta competencia:

Tabla 11

Niveles de Dominio de la Competencia de Trabajo en Equipo según el Proyecto Tuning (Villa y Poblete, 2008).

Niveles de Dominio		
<p>1. – Participar y colaborar activamente en las tareas, fomentando la amabilidad y la confianza, compartiendo el trabajo.</p>	<p>2. – Contribuir a desarrollar y consolidar el equipo con buena comunicación, equilibrio en las tareas a realizar y una cohesión.</p>	<p>3. – Dirigir grupos a la mejora continua.</p>

En cada nivel de dominio se presentan los indicadores para ver si se está realizando de manera adecuada el trabajo en equipo. En los tres niveles de dominio se deben presentar los siguientes indicadores:

- 1. Trabajo.**
- 2. Participación.**
- 3. Organización.**
- 4. Cohesión.**
- 5. Asignarle un valor a la actividad.**

Ya que esta competencia es compleja, pero a la vez muy importante, los niveles de dominio permiten reconocer que tanto se está aprendiendo la misma, y como se va progresando conforme se va avanzando de nivel, ya que se comienza participando y colaborando activamente hasta evolucionar a dirigir los grupos y buscar la mejora continua, ya no solo como individuos, sino como equipo de trabajo.

4.3 Características de la Competencia de Trabajo en Equipo.

Se ha analizado lo que es el trabajo en equipo como competencia, así como los atributos que el modelo Tuning considera importantes para llevar a cabo en la realidad inmediata; no niega el talento individual, sino que considera que el mismo es importante para que la meta del equipo se logre. Es un trabajo de contribución, y no de exclusión.

En el 2011, la SEP elaboró un manual para el taller 'Jóvenes Productivos', donde el objetivo principal era precisamente desarrollar la competencia de trabajo en equipo en estudiantes de 11 a 18 años. Al inicio del documento hay una reflexión muy interesante sobre la cultura mexicana, al hablar de nuestra historia de fracasos al trabajar en equipo a pesar de tener 'talentos' a nivel individual; esto porque no se aprecia la diferencia de trabajar en 'grupo' a trabajar en 'equipo'. Cuando se trabaja en grupo, rara vez se comparte el objetivo, es más, en ocasiones ni siquiera queda claro cuál es el mismo, mientras que al trabajar en equipo se depende de todos los miembros para lograr el objetivo compartido.

Curiosamente para el trabajo en equipo se habla de éxito o fracaso. No hay punto medio, por lo que muchos autores han investigado que características tienen aquellos equipos que han logrado desempeñarse de manera satisfactoria. No hay una receta de cocina que tenga ingredientes únicos, pero el analizar diversos autores permitirá dar a este trabajo un enriquecimiento en cuanto a las particularidades del trabajo en equipo.

En la tabla 12, Tarricone y Luca (2002), muestran de acuerdo a sus investigaciones los atributos que los equipos de trabajo exitosos poseen:

Tabla 12

Atributos de los equipos de trabajo exitosos según Tarricone y Luca (2002).

<p>Compromiso al éxito del equipo, y compartir metas</p>	<p>Todos los miembros del equipo deben estar comprometidos con el éxito del mismo, motivándose y logrando las metas de la manera más óptima.</p>
<p>Interdependencia</p>	<p>Se debe crear un ambiente donde todos contribuyan como grupo, de manera positiva; todos los miembros del equipo motivan a los demás a dar sus aportaciones y a aprender.</p>
<p>Habilidades Interpersonales</p>	<p>Cada individuo debe poseer (o adquirir) las habilidades de discutir de manera abierta, ser honestos y respetuosos, a confiar en el equipo y no juzgar.</p>
<p>Comunicación Abierta y Retroalimentación Positiva</p>	<p>El escuchar activamente las preocupaciones y necesidades de los miembros del equipo.</p>
<p>Apropiarse de la composición del equipo</p>	<p>Aceptar los miembros y estar conscientes de los roles que juega cada uno.</p>
<p>Compromiso al equipo, al liderazgo y a la responsabilidad de cada uno</p>	<p>Todos deben ser conscientes de que al trabajar en equipo se debe tener un compromiso para poder realizarse de manera adecuada.</p>

En la tabla anterior se habla de un nivel alto de compromiso para lograr los objetivos, lo cual solo se podrá dar si se tienen las habilidades interpersonales necesarias para crear el ambiente de confianza y motivación. Sin embargo, se deja claro que no todo individuo tendrá estas habilidades, lo que no es impedimento para trabajar en equipo; aquella persona que no posea dichas habilidades, puede aprenderlas (Tarricone & Luca, 2002).

Mickan y Rodgen (2000) plantean que para que un equipo de trabajo pueda lograr las metas, no deben ser seleccionados de manera particular; es decir, los equipos deben ser heterogéneos, sin tener un punto de partida en común como género, cultura o educación. El trabajo en equipo será exitoso entre más diverso sea el mismo. La tabla 13 muestra las características de los equipos exitosos:

Tabla 13

Características de los equipos exitosos según Mickan y Rodgen (2000).

Estructura Organizacional	Contribución Individual	Proceso de Equipo
Propósito claro	Conocimiento propio	Coordinación
Apropiación cultural	Confianza	Comunicación
Tareas específicas	Compromiso	Cohesión
Roles distintivos	Flexibilidad	Toma de decisiones
Liderazgo adecuado		Manejo del conflicto
Miembros relevantes		Relaciones sociales
Fuentes adecuadas		Retroalimentación

Cada característica tiene su relevancia, ya que cada miembro aporta desde su experiencia personal conocimientos y habilidades que permiten al equipo

moverse hacia el logro de la meta, en lugar de quedarse estancado (Mickan y Rodgen, 2000). La tabla 14 muestra el modelo para el trabajo en equipo de acuerdo a Tuckman (1965):

Tabla 14

Modelo para el trabajo en equipo según Tuckman (1965).

Formación (forming)	Donde los miembros del equipo se presentan y comienzan a conocerse.
Lluvia de ideas (storming)	Se abre el dialogo sobre los procesos y los roles que cada miembro desempeñará; es normal el conflicto en esta etapa, y se debe tener cuidado, ya que en ocasiones no todos los miembros del equipo realizan un dialogo abierto.
Normas (norming)	Se llegan a acuerdos sobre cómo se llevará a cabo el proceso de colaboración, así como los roles a desempeñar (en este punto ya no debe haber conflictos interpersonales).
Actuación (performing)	Se hacen las tareas necesarias para lograr la meta, lo que es posible porque se resolvieron los conflictos en los puntos anteriores.

En 1975 Tuckman revisó su teoría y añadió un proceso más al modelo: **Adjourning**, donde la tarea que realiza el equipo ha sido terminada de manera adecuada, por lo que los miembros pueden continuar con nuevas actividades, con un nivel de satisfacción alto ante lo que se logró.

Nancarrow y colaboradores realizaron una investigación sobre trabajo interdisciplinario en el 2013, partiendo de principios para que se logre el mismo. En una exhaustiva revisión sobre cómo funcionan los equipos de trabajo, la tabla 15

ilustra las características que un ‘buen’ equipo de trabajo debe tener según los participantes en dicha investigación:

Tabla 15

Características de un ‘buen’ equipo de trabajo de acuerdo a los resultados de la investigación de Nancarrow, Booth, Ariss, Smith, Enderby & Roots.

Buena Comunicación	Se refiere a como se da de manera interna en el equipo, la confianza y comodidad de poder abordar cualquier situación difícil.
Respetar y entender los roles.	Que cada miembro comprenda su contribución y asimismo respete las contribuciones de los demás.
Habilidades adecuadas.	Donde cada miembro participará de acuerdo a sus propias habilidades y sean utilizadas para el logro del objetivo.
Calidad y resultados.	Se considera importante medir la efectividad del equipo, donde también se hacen propuestas de mejora y se debe estar abierto a la crítica.
Apropiarse de los procesos y los recursos.	Hay que considerar los recursos que se tienen y como se van a realizar los procesos para cumplir el objetivo.
Visión clara.	Ver hacia donde se dirige el equipo, el rol que cada uno tiene para que no se pierda la dirección.
Flexibilidad (tanto del equipo como de los individuos que lo conforman).	Permite adaptarse a los cambios que se tengan que hacer para que los equipos puedan lograr el objetivo, y a la vez que un miembro del equipo pueda ayudar a otro teniendo sus límites determinados.

Liderazgo y administración.	Todos los equipos tienen un líder que los guía para lograr la meta.
Cultura del equipo: camaradería y apoyo de equipo.	Confianza, respeto mutuo, tolerancia, compromiso y apoyo por parte de los miembros del equipo.
Entrenar y desarrollar oportunidades.	Aprovechar las oportunidades para adquirir conocimientos y buscar el crecimiento.
Imagen externa del servicio.	La imagen que tiene el personal (con o sin uniforme), y la imagen que los demás se crean del equipo.
Atributos personales.	Apertura, capacidad de comprometerse con el equipo, capacidad de delegar, empatía, buena organización, saber las debilidades y fortalezas y transmitir los conocimientos.
Recompensas y oportunidades individuales.	Una forma de ver los beneficios de trabajar en equipo para también el bienestar individual.

Aunque Nancarrow y colaboradores realizaron esta investigación en equipos del área de la salud, las características que ellos destacan como importantes para el trabajo en equipo son aplicables a cualquier ámbito. Estos autores también destacan la importancia del crecimiento del equipo, no solo en conocimientos, sino también en la búsqueda de incorporar el plan personal de vida en el trabajo en equipo para ver las oportunidades que este puede incorporar en el mismo.

Claro está que el trabajo en equipo puede fracasar; si bien se ha estudiado los factores para el éxito de un equipo, no se encuentra información sobre las situaciones en las cuales un equipo puede fracasar, o que pasa cuando el trabajo en equipo no puede llevarse a cabo, aunque se trate de incorporar todos los factores necesarios para su realización exitosa.

Chow, Then & Skitmore (2005) listan situaciones que pueden llevar a los equipos a ser no productivos o ineficaces, que se pueden observar en la tabla 16:

Tabla 16.

Situaciones que presentan los equipos inefectivos según Chow, Then & Skitmore (2005).

<p>Objetivos no claros.</p>	<p>Los miembros del equipo no tienen una idea de que se quiere conseguir y pueden confundir la meta y realizar acciones que más que beneficiar, entorpezcan el logro de la misma.</p>
<p>Se cambian objetivos constantemente.</p>	<p>Como no hay una meta clara, el equipo cambia de objetivo y siempre propone uno nuevo, creando confusión y provocando que las prioridades sean distintas.</p>
<p>Lucha de poderes y conflicto.</p>	<p>Cuando los roles no son bien delimitados, los miembros del equipo pueden sentirse atacados, llevando a la comunicación no efectiva.</p>
<p>Falta de cooperación y compromiso.</p>	<p>A los miembros no les importa el logro del objetivo y no sienten la empatía para trabajar con el resto.</p>
<p>Problemas de comunicación.</p>	<p>Esto lleva a conflictos que pueden tornarse destructivos.</p>
<p>No se coordinan.</p>	<p>La poca o nula coordinación lleva a repetición de tareas y que se pierdan</p>

los roles que quizás fueron indebidamente asignados.

El trabajo en equipo no es sencillo, y dado que tiene características que dependen de elementos no predecibles como el temperamento, la integración y la apertura, se requieren habilidades interpersonales específicas para que sea exitoso. Esto se verá a detalle en el capítulo 5 del presente trabajo.

Desde la formación del equipo de trabajo se debe fomentar un ambiente de apertura, comunicación efectiva e interdependencia, donde el compromiso y la cooperación de cada miembro se darán de acuerdo al ambiente de trabajo que se vaya desarrollando.

Las estrategias de aprendizaje adecuadas podrán entonces facilitar que el ambiente de trabajo fomente que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y herramientas para el trabajo en equipo, llevando el conocimiento a la realidad inmediata.

4.4 Trabajo en Equipo en el Área de la Salud.

Queda claro con lo analizado en este capítulo que el trabajo en equipo es una competencia que las organizaciones están demandando de los futuros egresados de la educación superior. En una economía cada día más inestable, se ha estudiado que puede favorecer a que una empresa siga produciendo de manera óptima, considerando que el factor humano es lo que permite a una organización desarrollarse, y por ello, el trabajo en equipo se vuelve esencial. Según la Organización Internacional del Trabajo, el que los nuevos egresados sepan trabajar en equipo contribuirá a que al insertarse al ámbito laboral se cree un puente entre

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ellos y los trabajadores que ya son parte de la empresa, y a la vez no exista el famoso 'choque de generaciones' (Organización Internacional del Trabajo, 2015).

A su vez, el trabajo en equipo permite una integración heterogénea, que lleva al trabajo multi, inter y transdisciplinario. Hablando del área de la salud, los equipos multidisciplinares no son realmente nuevos. Se han implementado en la salud comunitaria desde hace décadas, con la finalidad de una prevención más eficaz en la población más vulnerable (Canadian Health Services Research Foundation, 2006). Sin embargo, hasta hace poco se ha cuestionado la efectividad de dichos equipos, y si se hace un verdadero trabajo de equipo.

Los programas de salud actualmente están orientados a que intervenga más de un profesional del área de la salud, ya que las intervenciones hechas solo por una disciplina se quedaban cortas ante la demanda de la población. Se ve la necesidad de que otras disciplinas intervengan de manera activa para que se pueda brindar una atención integral y de calidad (Rosales, 1999).

Sin embargo, los estudiantes del área de la salud se insertan a un ámbito laboral donde se tiene muchas expectativas que cumplir; una de ellas es precisamente el trabajo multidisciplinar, que, en este grado académico, ya debe realizarlo sin ningún problema, ya que en la educación superior se le enseñó a trabajar en equipo.

Y es ahí donde la situación se vuelve problemática, ya que la formación universitaria en el área de la salud no es multidisciplinar. Cada profesión se forma de manera independiente, y aunque se menciona que es importante el trabajo en equipo, realmente no se ha hecho alguna medición sobre si realmente están aprendiendo a trabajar en equipo, o aún más importante, si los propios estudiantes consideran esta competencia como relevante para su formación.

Si bien esta investigación pudiese enfocarse a cualquier estudiante universitario de cualquier área de formación, el área de la salud es sumamente descuidada en los aspectos de trabajo de equipo (Luna, 2008). Los estudiantes que estamos formando serán los que en el futuro cuidarán de nosotros, nuestras familias y nuestra comunidad, por lo que exigiremos calidad y eficiencia. Pero es irónico que demandemos algo de ellos, que no nos hemos preocupado en ver como se ha aprendido en sus años formativos.

Así como se esmeran en realizar las técnicas adecuadas para su profesión, y a la vez se les corrige y se les enseña la manera correcta de hacerlo en caso de error, el trabajo en equipo debe ser aprendido de manera adecuada, procurando usar una estrategia que no complique el adquirir ese conocimiento, y a la vez permita que sea permanente.

Tomando en cuenta como el sistema de salud público en México tiene muchas carencias (Luna, 2008), los profesionistas del área tendrán muchos retos que superar para preservar la salud de la población; el trabajo en equipo entonces, no tendría que ser otro reto en la gran lista que ya tienen que enfrentar cuando se insertan al ámbito laboral.

CAPÍTULO V. HABILIDADES INTERPERSONALES EN EL TRABAJO EN EQUIPO.

Con la revisión de capítulos anteriores, se ha hecho énfasis en la necesidad de evolucionar en cuanto a la educación a nivel superior; el modernizar el modelo pedagógico a un sistema de competencias, implementar tecnologías de la información en las aulas y buscar la formación continua en los docentes ha sido las soluciones implementadas para responder a las necesidades sociales que se presentan con los cambios acelerados del entorno. Sin embargo, un factor a considerar y que quizás no se le da la relevancia adecuada son las habilidades interpersonales para la adquisición de conocimientos.

Los individuos buscan transmitir sus pensamientos e impresiones del medio ambiente, y a la vez buscan una retroalimentación del mismo entorno. Como se debe actuar en ciertas circunstancias o como expresar las ideas propias son habilidades que se van aprendiendo desde la niñez, y se van fomentando y cimentando en el sistema educativo.

Hablando de nivel superior, hay profesiones que requieren una interacción constante con las personas; las carreras orientadas a los clientes tienden a ser más demandantes en cuanto a las habilidades interpersonales, ya que se provocan comportamientos en los demás de acuerdo al manejo de las propias emociones en situaciones determinadas (Mastracci, Newman & Guy, 2010).

En el área de la salud esto se vuelve más crítico, ya que además se tienen expectativas sobre cómo debe ser la atención por parte del profesionalista, y como debe trabajar con otros para crear confianza en el paciente.

La Comisión Nacional de Arbitraje Médico (CONAMED) ha hecho hincapié como los profesionistas recién egresados del área de la salud no tienen las habilidades necesarias para interactuar con los pacientes, y que, aunque el modelo curricular incluya competencias genéricas que permiten adquirir y desarrollar habilidades interpersonales para un desempeño óptimo en el momento de

insertarse al ámbito laboral, la realidad es que no es así. Concluye pues en que quizás una probable causa de esto sea que ni el propio docente ha desarrollado esas competencias, por lo que se sigue formando de manera deficiente (Luna, 2008).

Las Habilidades Interpersonales (IPS por sus siglas en inglés) son diversas, ya que depende lo que se quiere lograr y llevar a la práctica, por lo que, para fines de este trabajo, aunque se analizará el concepto y se discutirá su aplicación, solo se tomarán en consideración las IPS necesarias para que la competencia de trabajo en equipo se desarrolle con éxito.

5.1 Definición de Habilidades Interpersonales.

Dado que el trabajo en equipo se definió como individuos que tienen una meta en común, y para lograrla desarrollan una relación de interdependencia (Harris & Harris, 1996), entonces se habla de una sinergia donde debe existir flexibilidad y adaptación, creando una interdependencia social (Luca & Tarricone, 2001).

Las IPS juegan un papel importante en la interdependencia social de los miembros del equipo; según Duffy y colaboradores (2004) las IPS se definen como las que permiten entablar relaciones sociales con otros individuos, y a la vez establecer parámetros de interacción donde se mantenga una relación de cordialidad y respeto. El no tener esas habilidades puede causar una impresión de poco interés y una barrera en la comunicación.

Para Kraiger y Kirkpatrick (2010), las IPS son aquellas que permiten al individuo responder a una situación social en particular, y que además son importantes al permitir tener un mejor desarrollo profesional y laboral, ya que son habilidades que los empleadores buscan en sus futuros colaboradores. Entonces las IPS como la comunicación y el manejo del conflicto permiten a la persona tener un mejor desempeño.

Las IPS se deben construir a lo largo de la vida, ya que son las que permiten crear un ambiente positivo de trabajo, donde se inspira confianza y se sabe afrontar los cambios. Entonces son herramientas que permiten ir adaptándose a grupos sociales y a la vez permiten una retroalimentación para un aprendizaje continuo (Wheeler, 2005).

Es evidente que, aunque Wheeler (2005) afirma que las IPS se van construyendo de manera constante, aquellas que no se han desarrollado se pueden aprender, esto para permitir una efectividad en las interacciones.

La manera de concebir las IPS y los múltiples aspectos a considerar respecto al tema muestra que tiene componentes actitudinales, comportamentales y cognitivos. Conlleva a tener conocimientos de costumbres sociales, y corregir errores de manera constante (National Academy of Sciences, 2011).

Hablando de un espacio como el educativo, se debe tener claro cuáles son las IPS que se buscan formar en el estudiante; dependerá mucho la competencia a desarrollar el tipo de habilidad que se necesita para la misma, por lo que, en este trabajo, como se mencionó con anterioridad, solo se abordarán las IPS para el trabajo en equipo.

5.2 Habilidades Interpersonales en el Trabajo en Equipo.

Aunque se ha hecho hincapié en los últimos años sobre como el trabajo en equipo es una competencia solicitada en los espacios laborales, y el modelo educativo implícitamente la incluye en sus programas educativos, realmente a nivel formativo no se ha analizado cuales son las IPS que se requieren para un trabajo en equipo efectivo (Martín, Martín, & Pérez, 2007).

Para el éxito en el trabajo en equipo se necesitan diferentes atributos que permitan al equipo funcionar como una unidad para el logro de la meta, sin olvidar

que los miembros tienen formas de pensar y estilos propios que enriquecen al equipo (Luca & Tarricone, 2001).

La *Mental Health Commission* elaboró un documento en el 2006 donde analiza el trabajo en equipo desde un punto de vista multidisciplinario. Detalla como las actitudes de los individuos influyen en la forma de trabajar del equipo, y como ciertas IPS son clave para que sea efectivo. La tabla 17 muestra cuales son las IPS que considera básicas en el trabajo en equipo.

Tabla 17

IPS necesarias en el trabajo en equipo según la Mental Health Commission (2006)

IPS	Indicador
Comunicación	Saber expresar claramente ideas. Escucha activa. Postura abierta.
Manejo de conflicto	Analizar alternativas de solución. Objetividad. Ofrecer ideas más que potenciar los conflictos.
Respeto a la diversidad	Aceptar las diferentes formas de pensar con una actitud positiva.

Para Luca y Tarricone (2001), las IPS en el trabajo en equipo se dividen en genéricas, y las particulares del equipo, ejemplificado en la tabla 18.

Tabla 18

Espectro de IPS necesarias para el trabajo en equipo según Luca y Tarricone (2001)

Genéricas	Manejo del Tiempo	Dedicar la cantidad de tiempo necesaria a cada actividad, sin distractores.
	Resolución de problemas	Dar solución a los problemas que van surgiendo con el trabajo en equipo.
	Saber priorizar.	Entender la tarea a realizar y las actividades que deben ser básicas para el logro de la misma.
Particulares del equipo	Colaboración	Apoyar con la tarea a realizar de manera activa.
	Comunicación	Saber expresar ideas y puntos de vista, así como escuchar a los demás miembros del equipo.
	Negociación	Llegar a acuerdos como equipo sobre cómo se realizarán las actividades.

Christie (2012) considera que solo hay dos IPS básicas para que el trabajo en equipo sea óptimo y positivo, llevándose de manera abierta:

- *Comunicación*: el saber escuchar y responder de manera adecuada, el compartir información y discutir tus puntos de vista son básicos en el trabajo en equipo, todo esto usando canales verbales o no verbales. Los problemas

al trabajar en equipo surgen, en su mayoría, por fallas en la comunicación y no entender bien lo que la otra persona quiere comunicar.

- *Manejo de conflicto/Negociación:* El conflicto surge de manera natural cuando se trabaja con otros individuos, por lo que el saber negociar sin perder el objetivo del equipo de vista es una habilidad necesaria para poder manejar las dificultades que se presenten al trabajar en equipo. Brindar diferentes alternativas de solución permitirá que el equipo no se estanque en el problema, sino que analizará las opciones a seguir después del conflicto.

Stevens y Campion (1993) desarrollaron un test para medir los conocimientos y habilidades necesarias para el trabajo en equipo (KSA test). Consideran que dichos conocimientos y habilidades se dividen en dos categorías: Interpersonales y de Auto-manejo (ver figura 4).



Figura 4. Niveles jerárquicos en los que se clasifican los conocimientos y habilidades (KSA) en el trabajo en equipo (Stevens y Campion, 1993)

Como podemos observar, los autores consultados coinciden que existen dos IPS básicas para que se desarrolle un trabajo en equipo exitoso: La comunicación y el manejo del conflicto/resolución de problemas; por lo tanto, este trabajo se centrará en ambas para evaluar qué estrategia favorece su adquisición, lo que impactará en cómo se realiza el trabajo en equipo.

5.3 Como evaluar las Habilidades Interpersonales.

Las IPS son invaluable en los procesos de aprendizaje, ya que el incorporarlas a las aulas influye en el desarrollo del conocimiento en el estudiante, y a la vez permite un espacio integrador para unir la teoría con la práctica (Christie, 2012).

La literatura sugiere diferentes formas de elaborar instrumentos que ayuden a la medición de las IPS, particularmente en el área de la salud. La más común es la lista de chequeo (*checklist*), ya que ofrece opciones sencillas a lo que se busca observar; al ofrecer respuestas dicotómicas, entonces solo se centra en si la acción ocurrió o no. A la vez, no ofrece una opción sobre que tan bien se presentó la acción, por lo que no hay interpretaciones respecto a la conducta (Hobgood, Riviello, Jouriles, & Hamilton, 2002).

Un ejemplo de una checklist, y una de las más usadas en el área de la salud, es el SEGUE framework. SEGUE es un acrónimo que significa 'preparar el escenario' (*Set the stage*), 'obtener información' (*Elicit information*), 'brindar información' (*Give information*), 'entender al paciente' (*Understand the patient's perspective*) y 'terminar el encuentro' (*End the encounter*). Son 25 ítems de 'sí/no', diseñado por Makoul (2001) para facilitar las habilidades de comunicación.

Duffy y colaboradores (2004) están de acuerdo en que las checklists son una herramienta fácil y eficiente para evaluar las habilidades interpersonales, ya que permiten analizar las conductas observables en las interacciones sociales; sin embargo, agregan que las *checklists* también pueden incluir una escala numérica que puede evaluar de bajo a alto rendimiento, y que pueden tener enunciados de anclaje para lo que se busca evaluar.

Añaden otros dos instrumentos respecto a evaluar las IPS. *La encuesta a los pacientes*, donde se tiene como objetivo que el propio usuario evalúe como fueron las habilidades del personal de salud, y a la vez elimina una limitación de las *checklists*, donde solo hay un observador que interpreta la información, ya que en

este caso no habrá un tercer agente que intervenga en los sentimientos del paciente al contestar la encuesta (Duffy y colaboradores, 2004).

Finalmente, las exámenes con opciones múltiples evalúan el conocimiento del proceso y la base de las relaciones interpersonales. Algunas pruebas psicológicas están diseñadas para discernir actitudes y características de personalidad que pueden ayudar a predecir cómo serán las IPS con los pacientes, pero su uso es limitado y en ocasiones no se puede llevar a la práctica (Duffy y colaboradores, 2004).

Dreyfus y Dreyfus (1986) plantearon que existen 5 etapas para adquirir una habilidad, lo que permite construir instrumentos de evaluación más concretos. La tabla 19 muestra cómo se lleva a cabo este proceso.

Tabla 19

Etapas para adquirir una habilidad de Dreyfus y Dreyfus (1986).

Nivel de la Habilidad	Componentes	Perspectiva	Decisión	Compromiso
1. - Principiante.	Libre de contexto.	Ninguna.	Analítica.	Separado.
2. – Principiante avanzado.	Libre y situacional.	Ninguna.	Analítica.	Separado.
3. – Adecuado.	Libre y situacional.	Escogida.	Analítica.	Separado, entendiendo y decidiendo. Involucrado en el resultado.
4. – Competente.	Libre y situacional.	Experimentado.	Analítica.	Involucrado y comprendiendo.
5. – Experto.	Libre de contexto y situacional.	Experimentado.	Intuitiva.	Involucrado.

Entonces para desarrollar un instrumento de evaluación de IPS, se debe tomar en cuenta que hay diferentes etapas en la formación del equipo, y no se pueden esperar habilidades avanzadas, cuando apenas se está en la primera etapa. Lo ideal es que dicho instrumento considere el proceso del trabajo en equipo, y como se van adquiriendo las IPS para que se logre terminar la tarea con éxito.

5.4 La importancia de las Habilidades Interpersonales en el área de la salud.

En las estrategias tradicionales de formación - como el aprender los conceptos teóricos, la lectura de textos académicos y clases presenciales – se vuelve más complejo el enseñar habilidades a los estudiantes que permitan el desarrollo de competencias, en este caso, la de trabajo en equipo; esto es porque, aunque la información que se brinda al estudiante es enriquecedora, no lo confronta en un escenario real donde tenga que aplicar lo aprendido (Martin, Martin & Pérez, 2007).

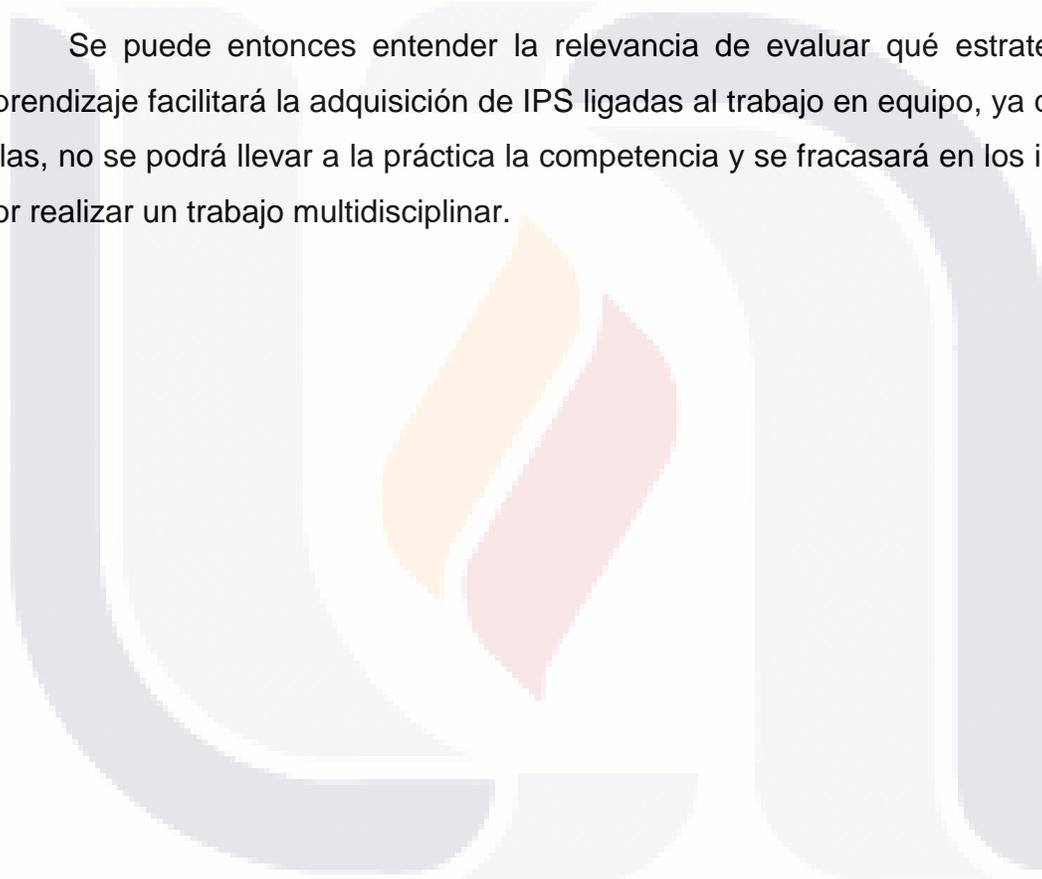
Hablando del área de la salud, esta situación se vuelve problemática cuando los egresados ingresan al campo laboral ya que, según la CONAMED, muchos de los conflictos entre el personal de salud y los pacientes se dan precisamente por la falta de IPS, dándose malos entendidos y una duplicación de tareas al no haber un trabajo en equipo en quien brinda la atención (Luna, 2008).

Asimismo, aunque los modelos de atención de salud Pública incluyen equipos multidisciplinarios, hay barreras que no permiten que se lleve a cabo de manera eficiente, justificándolo con una falta de recursos o una desproporción en los profesionales de las diferentes áreas. Sin embargo, la *Mental Health Commission* (2006) considera que también hay otras barreras en el trabajo en equipo multidisciplinar, como la desconfianza, la rivalidad entre quienes trabajan juntos, y la falta de entrenamiento en IPS.

La formación en los estudiantes del área de la salud debe incluir estrategias que permitan la adquisición de IPS, ya que establecerán relaciones sociales con

pacientes de diferentes contextos (culturales, religiosos y socioeconómicos, por mencionar algunos), y las políticas de salud en México se han orientado en los últimos años a un trabajo multidisciplinario. La Norma Oficial Mexicana para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad marca precisamente la intervención multidisciplinaria en el seguimiento de los pacientes, exigiendo un compromiso a este proceso para el beneficio de los usuarios de los sistemas de salud (Diario Oficial de la Federación, 2010).

Se puede entonces entender la relevancia de evaluar qué estrategia de aprendizaje facilitará la adquisición de IPS ligadas al trabajo en equipo, ya que, sin ellas, no se podrá llevar a la práctica la competencia y se fracasará en los intentos por realizar un trabajo multidisciplinario.



CAPÍTULO VI. OBJETIVOS.

6.1 Objetivo general:

Evaluar la efectividad de diferentes estrategias de aprendizaje para la adquisición de habilidades interpersonales necesarias en la competencia genérica de trabajo en equipo en estudiantes universitarios del área de la salud.

6.2 Objetivos específicos:

- Evaluar cómo se realiza el Trabajo en Equipo y las habilidades interpersonales presentes en los estudiantes del área de la salud antes de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.
- Aplicar las estrategias de aprendizaje a los estudiantes del área de la salud por medio de tareas como estudio de casos y desarrollo de proyectos.
- Comparar la efectividad entre las diferentes estrategias de aprendizaje en cuanto a las habilidades interpersonales.
- Evaluar cómo se realiza el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales desarrolladas en los estudiantes del área de la salud después de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.
- Estimar la estrategia de aprendizaje más efectiva que incida en el desarrollo de habilidades interpersonales necesarias en el trabajo en equipo.

CAPÍTULO VII. MÉTODO.

El método consistió en una fase diagnóstica, para ver el trabajo en equipo sin intervenciones de ningún tipo, y una fase de aplicación, donde se utilizaron tres estrategias de aprendizaje para evaluar cuál es la más efectiva, desarrollado durante el semestre escolar enero – junio del 2016 con 45 estudiantes del área de la salud. Los instrumentos aplicados fueron el Test de Adaptabilidad Social de Moss y una Guía de Observación para codificación de conductas que fue validado previamente.

7.1 Participantes.

7.1.1 Sujetos de estudio.

Se trabajó con 85 estudiantes universitarios del área de la salud que acordaron cursar de manera extraordinaria la Unidad de Aprendizaje de Psicología de la Salud; dado que se imparte en algunas unidades académicas en el semestre agosto – diciembre, se llegó a un acuerdo con la academia de Psicología de la Salud, la cual convocó a un curso sabatino durante el semestre enero – junio del 2016 con la participación voluntaria de los estudiantes; respondieron a la convocatoria alumnos de las siguientes carreras:

- Enfermería y Obstetricia.
- Médico Cirujano.
- Cultura Física y Deporte.
- Ciencias Químico Biológicas y Farmacéuticas.
- Nutrición.

La selección de la muestra fue aleatoria, 29 (64%) mujeres y 16 (36%) hombres en un rango de edad de 18 a 23 años, con una desviación estándar de 1.30, siendo un total de 45 estudiantes para la aplicación del método, que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Estudiantes considerados regulares¹ pertenecientes al área de la salud de la Universidad Autónoma de Nayarit.
 - Estudiantes que llegaron a un acuerdo con la Academia de Psicología de la Salud respecto a la calificación obtenida en el curso extraordinario.
 - Estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en la investigación (apéndice C).
 - Estudiantes que asistieron a ambas fases de la investigación.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que tuvieron problemas administrativos o que estuvieran presentando Artículo 48².
- Estudiantes que por cuestiones médicas consideraron poco probable participar en ambas fases de la investigación.
- Estudiantes que declinaron participar en la investigación.

Criterios de eliminación:

- Estudiantes que no estuvieron presentes en al menos dos de las sesiones de observación.
- Estudiantes que decidieron dejar la investigación por situaciones personales.

7.1.2 Observadores.

Como parte de la investigación, la observación fue esencial para obtener información de la actuación de los estudiantes respecto al desarrollo de las habilidades interpersonales; la observación se enfocó a hechos, ya que los

¹ Estudiantes regulares son aquellos que están inscritos al ciclo escolar correspondiente y no tienen problemas administrativos y/o académicos que pongan en riesgo su trayectoria académica.

² En el reglamento de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit, el artículo 48 plasma que los estudiantes tienen derecho a presentar examen de una unidad de aprendizaje reprobada cuantas veces sea necesario. Esto solo aplica a aquellos estudiantes con el modelo 2003 – 2012, sin embargo, aún siguen presentándose casos de estudiantes cursando por tercera o cuarta vez la Unidad de Aprendizaje, apegándose a Artículo 48.

comportamientos en las interacciones entre los estudiantes al trabajar en equipo fueron una parte del eje orientador del método.

Siendo así, dando que en la observación se realizan registros para asignar significados al contexto de lo que se desea analizar (Aragón, 2010), el entrenar a quienes van a participar en este proceso es una tarea delicada, ya que cada conducta debe ser clara y específica, de tal manera que no se confunda con otro comportamiento similar, y que las personas que realizan la observación coincidan en que determinada conducta se está presentando.

Una vez desarrollado el instrumento de observación (explicado con detalle más adelante), se pidió el apoyo de voluntarios para ser entrenados en el manejo de los registros y las conductas clave, así como determinar la claridad, pertinencia y posibles cambios en el instrumento. El código de observación debe ser utilizado por cualquier persona que sea entrenada para entenderlo, por lo que la selección de los voluntarios se intentó fuera lo más heterogénea posible, sin importar la edad o la profesión de los observadores.

De esta manera, los observadores fueron tres personas de distintas profesiones y su edad osciló entre los 21 y los 40 años, no teniendo relación con el investigador principal. El entrenamiento se realizó en los meses de agosto y septiembre del 2015, donde se familiarizaron con las conductas a evaluar, los códigos de observación y el llenado de la guía.

Al finalizar el entrenamiento uno de los observadores declinó continuar con la validación del instrumento, a pesar de ya haber sido entrenado, por cuestiones de salud. El proceso de validación se siguió con los dos observadores restantes, ya que la matriz de confusión para llevar el proceso estadístico puede hacerse con dos o más participantes. Estos observadores fueron los colaboradores en las siguientes fases de la investigación, y participaron en la interpretación de resultados.

7.1.3 Docentes.

La Academia de Psicología de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit participó de manera activa para la realización de esta investigación, por lo que los docentes integrantes de la misma fueron voluntarios para la fase de aplicación.

De un total de 15 miembros, tres docentes fueron seleccionadas para el entrenamiento en las distintas estrategias de aprendizaje aplicadas en el aula durante el trabajo en equipo, las cuales son Psicólogas con grado de maestría en Desarrollo Humano, Administración y Terapia Gestalt. Dado que fue un grupo extraordinario, dos docentes impartieron la parte teórica de la Unidad de Aprendizaje, dividiendo los 85 estudiantes en dos grupos de los cuales se seleccionaron los integrantes de los equipos.

7.2 Escenario.

La investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Nayarit, en el área académica de Ciencias de la Salud; la Unidad Académica de Medicina prestó el área de posgrado para la realización de la investigación; cada aula contó con mesas con dos sillas para que dos estudiantes compartieran espacio, equipadas con proyectores y aire acondicionado. No hubo inconvenientes con el ruido exterior, ya que la clase se llevó a cabo los sábados, y la actividad en la universidad en ese día es mínima.

7.3 Instrumentos.

7.3.1 Test de Adaptabilidad Social Moss.

Fue creado por Rudolf y Berenice Moss en la Universidad de Stanford en 1974, teniendo una revisión en 1981 y estandarizándose a la población latina en 1989; tiene como objetivo el medir las habilidades de una persona para manejar relaciones

interpersonales en situaciones como toma de decisiones, sentido común y tacto, entre otros.

Si bien la aplicación del Moss comenzó en ambientes laborales como un instrumento para la selección del personal, su utilidad para medir habilidades interpersonales ha hecho que sea un recurso utilizado en los centros psicopedagógicos para medir dichas habilidades en los estudiantes, particularmente los que necesitan trabajar en equipo o tienen contacto directo con clientes (como las áreas sociales y de la salud).

La medición de las habilidades de manejo en las relaciones interpersonales de esta prueba se hace por medio de la evaluación de cinco aspectos:

1. Habilidad de supervisión.
2. Capacidad de decisión en las relaciones humanas.
3. Capacidad de evaluación de problemas interpersonales.
4. Habilidad para establecer relaciones interpersonales.
5. Sentido común y tacto en las relaciones interpersonales.

El cuestionario consta de 30 preguntas que abarcan diferentes escenarios sociales en los cuales se sugieren cuatro cursos de acción, de los cuales solo uno es correcto (apéndice D). De acuerdo a las respuestas, se suman las que son correctas para arrojar el nivel de juicio social o la capacidad de una persona de entender, asimilar y adaptarse a las normas sociales, clasificándose en la siguiente tabla:

Tabla 20

Nivel de Juicio Social que evalúa la Prueba de Moss (1989)

Intervalo de Respuestas Correctas	Nivel de Juicio Social
1 a 7	Deficiente
8 a 11	Inferior
12 a 18	Medio
19 a 23	Bueno
24 a 30	Superior

Asimismo, el cuestionario permite ver que habilidades tiene la persona en cada aspecto para un mejor análisis.

7.3.2 Códigos de Observación.

Cuando se utiliza la observación en la investigación como parte del método, debe cumplir ciertos requisitos para que sea válida; se debe tener claro que se quiere observar, en quien, y en qué momento (Tejedor, 1985).

El delimitar que se busca al utilizar la observación como instrumento y como se recogerán los datos se vuelve primordial para que exista un buen análisis de los resultados, y la interpretación de los mismos se mantenga dentro de los objetivos de la investigación (Anguera, 1983). Cuando se observan conductas, hay muchos datos interesantes que pueden parecer relevantes, pero en realidad no lo son, es por eso que el elaborar códigos de observación concretan los comportamientos que se buscan en los individuos, y permiten realizar registros precisos y acordes a lo que se investiga.

Lo anterior, por supuesto, debe estar respaldado por un marco teórico que delimite conceptualmente lo que se quiere medir para operacionalizar el proceso (Lázaro, 2002). Con esto presente, de acuerdo a las habilidades interpersonales discutidas en el capítulo 5 del presente trabajo, se elaboraron códigos de observación con la finalidad de analizar las conductas relacionadas con las habilidades que se requieren en los estudiantes cuando trabajan en equipo, agrupándose en las categorías descritas en la tabla 21.

Tabla 21

Categorías para medir las habilidades interpersonales

Categoría	Descripción	Número de Conductas
En general.	Son conductas que se presentan en cualquier momento del trabajo en equipo como forma de interacción.	Cinco.
Comunicación Efectiva.	Conductas que permiten que el dialogo sea adecuado y se pueda llevar a cabo un intercambio de ideas de manera respetuosa y clara.	Cuatro.
Generadores de Conflicto.	Conductas orientadas a provocar discusión y diferencias entre los integrantes del equipo, así como evitar una comunicación adecuada.	Cuatro.
Manejo del Conflicto.	Conductas que facilitan la resolución de las diferencias que surjan durante el trabajo en equipo.	Siete.
Otras.	Conductas que los observadores percibieron como relevantes, pero que no	

son parte de ninguna de las categorías anteriores.

Después de definir las categorías, el instrumento se sometió a un jueceo con nueve docentes del área de la salud; en general el instrumento tuvo buena aceptación por parte de los jueces, siete (78%) estuvieron de acuerdo con las categorías, mientras que dos (22%) dieron sugerencias sobre los ejemplos en el código y el agregar la categoría de 'otros' para conductas relevantes no agrupadas en las clasificaciones ya establecidas, y no significó modificar el instrumento (apéndice E).

El instrumento se validó usando el coeficiente de Kappa; este consiste en ver las concordancias y las diferencias en lo observado, para ver su contraste en una matriz de confusión. Los observadores analizaron una filmación realizada durante una clase de Administración, donde los estudiantes de Enfermería y Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit trabajaron en equipos realizando distintas actividades; después llenaron una guía de registro (apéndice F) que les permitió registrar las conductas en el minuto y segundo exacto en el que se presentaron.

Los observadores tuvieron un 94% de concordancia (de 169 conductas observadas, coincidieron en 159); algo que el coeficiente de Kappa permite calcular es cuantas de esas coincidencias pueden darse al azar, es decir, por simple casualidad. Siendo así, con esas coincidencias se calculó la proporción de concordancia (P_o), siendo de 0.94, y la proporción esperada por azar (P_c) fue de 0.09730. El código de observación tuvo un Coeficiente de Kappa de 0.93, por lo que fue considerado como válido y se pudo utilizar en la investigación.

7.4 Materiales.

En ambas fases, los materiales son:

- Códigos de Observación.
- Guía de registro.
- Cuestionario de Moss y hojas de respuesta en papel.
- 6 Cámaras de Video.
- 3 Cronómetros.
- Listas con los estudiantes.
- Consentimiento informado.
- 4 paquetes de Hojas.
- Computadora con paquetería office y programa Lince instalados.
- Impresora.
- 2 cajas de Lápices.

7.5 Procedimiento.

El trabajo de campo se llevó a cabo de agosto del 2015 a mayo del 2016, que abarcó la elaboración del código de observación, el entrenamiento de observadores, la validación del instrumento, una prueba piloto, la fase de diagnóstico y la fase de aplicación; la recolección y análisis de datos fue durante los meses de junio, julio y agosto del 2016.

7.5.1 Entrenamiento a Observadores.

Los observadores seleccionados fueron dos prestadores de servicio social de la carrera de Psicología y una pasante de servicio social de Enfermería. El entrenamiento se llevó a cabo de lunes a viernes en periodos de tres horas (12:00 a 15:00 hrs.) durante el mes de agosto y dos semanas del mes de septiembre.

Los observadores fueron capacitados en las categorías del instrumento, explicando detalladamente cada una y aclarando las dudas que surgieron respecto

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a las conductas a observar. Se utilizó material de la Unidad de Aprendizaje de Relaciones Humanas, donde los estudiantes trabajan en equipo, lo que permitió que los observadores pudieran ver ejemplificada las conductas para su claridad y diferenciación y memorizar los números correspondientes a cada conducta y el llenado de la guía con los mismos.

Primero se sugirió usar abreviaturas para el llenado de las guías, sin embargo, a los observadores se le dificultó recordar las abreviaturas para cada conducta, y encontraron mucho más manejable el memorizar el número de conducta y con eso hacer el llenado de la hoja de registro. Esto también se vio como beneficio cuando al entrar al aula, cualquier persona ajena a la investigación no pudo descifrar lo que los números significaban.

Durante las primeras tres semanas se discutió con detalle cada conducta y cada categoría; se observó el material de manera individual, y se compararon las concordancias y las diferencias. Después se usó el mismo video, pero con los observadores reunidos al mismo tiempo para poder discutir cual era la percepción de cada uno en las diferencias que surgieron en las conductas.

En la última semana de entrenamiento, uno de los observadores presentó problemas de salud que le impidieron continuar con las siguientes fases. Al discutirlo con el resto de los observadores, se llegó al acuerdo de seguir el proceso, ya que el capacitar a otra persona conllevaba inversión de tiempo y recursos, y la matriz de confusión pudo hacerse con dos observadores.

7.5.2 Entrenamiento a Docentes.

Para la aplicación de las estrategias de aprendizaje se llegó a un acuerdo con la Academia de Psicología de la Salud para realizar el método de esta investigación durante la impartición de la unidad de aprendizaje que forma parte de la misma. Esta es una materia obligatoria que forma parte del tronco básico de área de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La academia cuenta con 15 miembros activos, por lo que se seleccionaron a 3 docentes para ser capacitados en las distintas estrategias de aprendizaje que se aplicaron, y como llevarlas a cabo en el aula.

Para la estrategia de **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**, se explicó la fundamentación, así como sus aplicaciones, beneficios y desventajas. Retomando lo que plantean De Graaf y Kolmos (2003), se decidió usar el método de los 7 pasos para aplicar el ABP:

1. – Clarificar el problema.
2. – Definir el problema.
3. – Analizar el problema.
4. – Encontrar una explicación al problema.
5. – Formular cual es el objetivo de aprendizaje.
6. – Buscar información.
7. – Reportar la nueva información encontrada.

Durante la capacitación se explicó que, durante las actividades, se da una hoja con los 7 pasos del ABP a cada equipo, así como información sobre habilidades interpersonales como comunicación y manejo del conflicto. No se les exige que lleven a cabo los 7 pasos, sino que la docente debe resaltar que son sugerencias para facilitar el trabajo, agregando que la información sobre habilidades interpersonales es solo para que se familiaricen con el tema, sin hacer alusión que son necesarias para el trabajo en equipo.

El rol del facilitador es aclarar las dudas respecto a las actividades a realizar y sobre el objetivo de la tarea, pero no se involucra en cómo trabajan, no da sugerencias ni es parte del proceso de organización del equipo. Sin embargo, debe aterrizar al equipo a que no pierdan el objetivo de la tarea a realizar, y como realizarla de manera que resuelva el problema planteado. Estos recordatorios dependen de cuando el docente observe que los estudiantes se están desviando del trabajo que deben terminar y no se llega a acuerdos.

En el **Aprendizaje Cooperativo – Colaborativo (ACoCo)**, se señaló como el que exista una energía positiva en el equipo es la base para la cooperación y colaboración en el logro de metas; el respeto, la apertura y el entendimiento mutuo debe ser fomentado por el facilitador en todo momento, llevándose a cabo usando como apoyo los cinco pilares que plantean Johnson, Johnson y Smith (1997):

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Habilidades interpersonales.
- Interacción cara a cara.
- Evaluación.

Se dejó claro que el facilitador acompaña a los estudiantes en todo el proceso para el logro del objetivo, desde realizar la presentación de los integrantes, hasta fomentar un clima de trabajo positivo, recordando las reglas de interacción y dando su apoyo cuando surjan conflictos en el equipo para manejarlos de manera adecuada, siendo mediador ante situaciones que pueden ser consideradas problemáticas. Las limitaciones del facilitador son solo en cuanto a la asignación de tareas y como las realiza el equipo, ya que solo acompaña para fomentar la interdependencia positiva; en ocasiones los estudiantes pueden confundir el rol del facilitador y buscan involucrarlo en la toma de decisiones o en cómo realizar las tareas; es el reto del facilitador poner límites ante estas situaciones.

Para el **Aprendizaje Autodirigido (AprA)**, se definió al estudiante como un agente activo en la generación de conocimientos, donde el docente juega un rol de facilitador del conocimiento, sin direccionarlo, y los equipos se autoevalúan para una mejora continua. Su aplicación se fundamenta en algunas de las características que plantea Newman (2010):

1. – Los estudiantes se hacen responsable de su propio aprendizaje.
2. – Las actividades planteadas deben permitir la contextualización.
3. – Es integrada y multidisciplinar.
4. – Los docentes son facilitadores para el aprendizaje, pero no lo direccionan.

5. – Los estudiantes deben aplicar lo que aprenden.
6. – Se debe incluir un análisis de conceptos y principios aprendidos.
7. – La autoevaluación es parte integral.
8. – Debe estar directamente relacionado con situaciones reales.

El facilitador entonces explica a detalle la actividad a realizar, delimitando conceptos clave y respondiendo cualquier duda al respecto. El trabajar en equipo se vuelve una tarea libre, donde los estudiantes deben tener total control de sus tiempos, sus necesidades y como incorporar a todos los integrantes a las actividades; el facilitador aclara cualquier situación confusa acerca de la actividad, pero no interviene en como el equipo trabaja, ni direcciona al equipo si observa que se están desviando del objetivo principal. El propio equipo regulará sus acciones en base a como trabajen.

El entrenamiento duró 4 semanas en septiembre del 2015 y se hizo un re-entrenamiento en diciembre del 2015 y enero del 2016. Esto debido a que en el primer entrenamiento a los 3 docentes se les instruyó sobre las 3 estrategias, lo que dio un aspecto general de cada una y como aplicarla, pero en el re-entrenamiento antes de aplicar la fase diagnóstica ahora se asignó una estrategia a cada docente y se enfocó solo a ésta para una mejor aplicación.

En el re-entrenamiento se pudo abordar más específicamente el rol del docente, así como las limitaciones y alcances de cada estrategia a aplicar. Cuando se realizó el entrenamiento, de manera esporádica surgió un debate sobre las estrategias de aprendizaje que son mal aplicadas, o que no van acorde al modelo educativo, lo que mostró que se necesitan más espacios de discusión para mejorar la formación a nivel superior.

7.5.3 Validación de Código de Observación.

Para medir habilidades interpersonales uno de los instrumentos utilizados fue la observación; sin embargo, el seleccionar las conductas a observar se vuelve un reto al contrastar lo que se quiere lograr con la realidad inmediata; es por eso que, al

codificar las conductas, se debe tener un buen respaldo teórico y metodológico para la validez de los descubrimientos (Tejedor, 1985).

Una vez analizada la bibliografía, se elaboraron categorías para delimitar las conductas que tienen relación con las habilidades interpersonales al trabajar en equipo. Se realizó la validación del instrumento, sometiéndose primero a un jueceo con docentes del área de la salud, con la siguiente distribución:

- Enfermería y Obstetricia: Dos docentes de tiempo completo.
- Médico Cirujano: Dos docentes de tiempo completo.
- Cirujano Dentista: Un docente de tiempo completo y un docente de medio tiempo.
- Cultura Física y Deporte: Un docente de tiempo completo.
- Nutrición: Un docente de medio tiempo.
- Terapia Física: Un docente de tiempo completo.

De los 9 docentes que participaron en el jueceo, siete tienen grado de Maestría, y dos de Licenciatura. Cabe aclarar que no son solo Psicólogos, ya que la finalidad del instrumento es que pueda ser utilizado por cualquier profesionista y que las conductas sean claras para cualquier observador.

Cuando se presentó el código a los jueces, se agregó una columna al final de la tabla para las sugerencias que los mismos pudieran tener respecto al instrumento. En general fue aceptado, con sugerencias mínimas.

Después del jueceo se llevó a cabo la comparación en las guías de registro de los observadores, para calcular el coeficiente de Kappa que indicó su validez. Para considerar el instrumento como válido, el coeficiente de Kappa de ser mayor a 0.80. El video analizado tuvo una duración de seis minutos y treintaicinco segundos, y los observadores hicieron su registro independiente.

Cuando se compararon las hojas de registro, se elaboró una matriz de confusión para ver las concordancias y las diferencias. En total se registraron 169 conductas relacionadas con habilidades interpersonales, de las cuales los observadores coincidieron en 159, y difiriendo en 10. Esto dio un 94% de concordancia, con un coeficiente de Kappa de 0.93, considerando el instrumento válido.

7.5.4 Prueba Piloto.

Aunque se tuvo la intención de aplicar el método completo en el semestre agosto – diciembre del 2015, por situaciones ajenas a la investigación no se pudo culminar. Lo realizado en este semestre entonces se consideró una prueba piloto, ya que permitió corregir los errores que pudieran surgir en la aplicación del método para el siguiente semestre.

La Coordinación del Área de la Salud autorizó llevar a cabo la investigación en colaboración con la Academia de Psicología de la Salud; ya que uno de los principales intereses de la academia es la educación interprofesional, se acordó este enlace con el objetivo de que también abriera camino a comenzar los grupos mixtos en el área de la salud, para dirigir el modelo a un enfoque multidisciplinar.

El primer requisito fue que los estudiantes fueran los mismos en la fase diagnóstica y la fase de aplicación, lo cual se habló con la Academia de Psicología de la salud, que brindó el espacio en sus actividades cotidianas de clase. También se habló con los estudiantes para obtener el consentimiento y resolver cualquier duda; en su mayoría, los estudiantes estuvieron de acuerdo en cómo se llevaría a cabo la clase, y la única inquietud que surgió fue si iba a afectar su calificación semestral, dejando en claro que no era así.

También se enfatizó el respeto a la privacidad por parte de los estudiantes, y que jamás se usarían nombres o videos de manera pública, sino como análisis de información para presentar resultados. De 165 estudiantes que tomaban la clase de

Psicología de la Salud en la Unidad Académica de Enfermería, se tomó una muestra de 108 estudiantes, divididos en 18 equipos de 6 integrantes cada uno.

Se aplicó el cuestionario Moss a estos 108 estudiantes, tomando tiempo de inicio y fin y dificultades al responder la prueba. En promedio les tomó a los estudiantes 35 minutos el contestarlo, y no hubo dudas respecto a las preguntas. Sin embargo, si hubo inquietud en las opciones de respuesta, ya que estudiantes refirieron que ninguna de las 4 respuestas ofrecidas es lo que realmente harían. Se les invitó a escoger la respuesta que se acercara más a como ellos actuarían, lo que llevó a que meditaran las respuestas con detenimiento.

Los equipos se integraron al azar, sin importar el género o el semestre que se encontraban cursando; las actividades en equipo comenzaron en octubre, por lo que los observadores estuvieron integrándose a la clase desde septiembre, para ver en cuanto tiempo los estudiantes se adaptaban a los agentes externos a su rutina.

Si bien al principio los estudiantes dirigían su vista a los observadores externos y a la cámara, conforme realizaban las actividades en equipo se enfocaron en lograr el objetivo, y dejaron de preocuparse por ser filmados.

Un problema que surgió en la prueba piloto fueron los periodos de ingreso de estudiantes, ya que, en algunas carreras Psicología de la Salud se da en primer año. Esto provocó que en octubre aun hubiera estudiantes integrándose a las aulas (sin ser contados en los 108 estudiantes con los que se inició la prueba piloto), y ocasionó que las docentes tuvieran que modificar sus actividades para poder integrarlos sin que se rezagaran en las evidencias.

La forma de registrar a los equipos fue una situación difícil en la prueba piloto, ya que el ligar la estrategia de aprendizaje con el docente fue confuso para los observadores, por lo que se discutió como mejorar este proceso.

Otra dificultad fueron los espacios físicos, ya que había que dividir a los equipos para las actividades, y el exceso de ruido en ocasiones dificultaba el escuchar a los equipos trabajar; a la vez, a las docentes se les dificultó aplicar las estrategias mientras el resto del grupo trabajaba en otras actividades, por lo que comenzó a planearse el método de tal manera que hubiera un docente para las cuestiones teóricas, y otro para aplicar la estrategia de aprendizaje.

Para la aplicación del método se analizó como evitar las dificultades que se presentaron en la prueba piloto.

7.5.5 Fase I: Diagnóstico.

Ya que la primera fase fue exploratoria, se buscó evaluar las habilidades interpersonales que los estudiantes presentaron durante las actividades desempeñadas en equipo sin ningún tipo de intervención directa por parte del investigador o los docentes, y sin aplicación de las estrategias de aprendizaje.

En una reunión con la coordinación de la academia de Psicología de la Salud, se acordó abrir un grupo extraordinario de Psicología de la Salud, para que los estudiantes, de manera voluntaria, se inscribieran y adelantaran la materia, teniendo claro que lo obtenido en esta clase se subiría a su historia académico el siguiente semestre, cuando dieran de alta la unidad de aprendizaje. Esto debido a que, en la mayoría de las carreras del área, Psicología de la Salud se imparte en el semestre agosto – diciembre.

Asimismo, se acordó cambiar la dinámica de la aplicación de las estrategias, ya que en la prueba piloto a las docentes se les dificultó impartir la teoría y coordinar a los equipos, aunado a lo numeroso de los grupos y los tiempos en el calendario escolar. Siendo así, la clase se impartió los sábados, teniendo dos grupos para las clases con contenido teórico, y dividiendo a los grupos cuando se realizó el contenido práctico. La evaluación de la Unidad de Aprendizaje consta de 4 parámetros: a) portafolio: 25%; b) exámenes: 25%; c) trabajo Integrador: 25%; d) *participación: 25%*.

Se resaltó el rubro de 'participación', ya que se deliberó que las actividades realizadas en los equipos en la parte práctica fueran evaluadas; no se calificó como trabajaron los estudiantes en equipo, ni se pidió información confidencial, la participación constó en asistir a las actividades y entregar la evidencia en la que se trabajó en la sesión de equipo. Para esto, las docentes llevaron un control de los estudiantes y sus evidencias, para promediar la calificación final al término del curso.

Se convocó a inscribirse a este grupo extraordinario durante el mes de enero, y la primera semana de febrero; la clase se impartió los sábados en un horario de 9:00 a 13:00 hrs., y hubo un cupo limitado de 15 estudiantes por carrera. Esto para evitar que el grupo estuviera conformado solo por estudiantes de una o dos profesiones; discutiendo con los docentes de la Academia, se aceptaron otros 10 estudiantes que estuvieron interesados en adelantar la materia, quedando la siguiente distribución: a) enfermería y obstetricia: 20 estudiantes; b) médico cirujano: 20 estudiantes; c) cultura física y deporte: 15 estudiantes; d) ciencias químico biológicas y farmacéuticas: 15 estudiantes; e) nutrición: 15 estudiantes.

Al anotarse en la lista del grupo, se les dio una sesión sobre los acuerdos con la Academia respecto a la evaluación y las generalidades de la investigación; se respondió a cualquier duda o inquietud que los estudiantes expresaron, orientadas a los porcentajes de evaluación y la privacidad de los videos. En el consentimiento informado que firmaron (apéndice C) se dejó claro el manejo de la información respetando la ética y las buenas prácticas en la investigación. Dado que los 85 estudiantes anotados estuvieron de acuerdo en participar en la investigación, todos fueron parte del muestreo para la selección de los equipos.

Los observadores participaron en todas las sesiones informativas a los estudiantes; fueron presentados como invitados a presenciar las sesiones de clase, sin ninguna intervención directa con ellos y sin tener inherencia sobre su calificación final.

El curso comenzó el 13 de febrero del 2016 y terminó el 14 de mayo del mismo año, respetando días festivos marcados en el calendario escolar de la Universidad Autónoma de Nayarit. Ya que la investigación requirió una evaluación en la adquisición de habilidades interpersonales, los sujetos de estudio fueron los mismos en ambas fases.

Hubo dos aulas principales, donde se vieron los conceptos, se hicieron las lecturas grupales y las exposiciones por parte del docente, y las aulas para trabajar de manera práctica, donde cada estrategia tenía su lugar designado.

De los 85 estudiantes, se seleccionó una muestra aleatoria de 45 estudiantes, donde 29 (64%) fueron mujeres y 16 (36%) hombres, en un rango de edad de 18 a 23 años. Se formaron 9 equipos de trabajo, con cinco integrantes por equipo, uno de cada carrera, de género y semestre indistinto, siendo los mismos estudiantes por equipo de inicio a fin del curso.

Se asignaron nombres a los equipos para el llenado de hojas de registro y de respuesta del Moss, así como para clasificar los videos, protegiendo la privacidad de los estudiantes; para evitar el problema que se presentó en la prueba piloto, se acordó el asociar los nombres de equipo con la estrategia de aprendizaje correspondiente, lo que los observadores señalaron como más amigable para su trabajo, quedando como se observa en la tabla 22.

Tabla 22

Distribución de los equipos de trabajo de acuerdo a las estrategias de aprendizaje.

Nombre del Equipo	Estrategia de Aprendizaje
Bruner	ABP
Piaget	ABP
Ausubel	ABP
Skinner	ACoCo
Watson	ACoCo

Freud	ACoCo
Rogers	AprA
Maslow	AprA
Bandura	AprA

Fueron tres sesiones en la fase de diagnóstico, donde no hubo aplicación de estrategias de aprendizaje, simplemente se observó a los equipos trabajar y realizar las actividades indicadas. Se contó con 30 minutos por sesión a excepción de la primera, que fue de 90 minutos, ya que también se aplicó el Moss. Se discutió con la Academia de Psicología de la Salud las actividades a realizar para que fueran acorde a los contenidos teóricos que se manejan en el programa de la materia, quedando de la siguiente manera:

Sesión 1: 60 – 90 minutos.

Actividades realizadas:

- Aplicación del cuestionario de Moss (primer momento).
- Se acordó una definición de Psicología de la Salud que integre todas las profesiones del área.
- Cartel para exponer en comunidad explicando que es la Psicología de la Salud.

Sesión 2: 30 – 45 minutos.

Actividades realizadas:

- Entrevista a dos compañeros para identificar riesgos de salud.
- Línea base de acuerdo a las conductas de riesgo identificadas.
- Propuestas de intervención multidisciplinar para modificar conductas de riesgo.

Sesión 3: 30 – 45 minutos.

Actividades realizadas:

- Elegir un modelo de creencias de salud para explicar las conductas de riesgo discutidas la sesión anterior.
- Comenzar intervención multidisciplinar para la modificación de una conducta de riesgo, estableciendo un plan de acción y técnicas de modificación.
- Cuadro-control de cómo realizar las intervenciones multidisciplinarias.

Los resultados del test de Moss en este primer momento fueron vaciados a una base de datos de Excel® 2013 y se realizó el análisis correspondiente.

Dado que la fase I fue solo diagnóstica, no se necesitó hacer intervenciones. Simplemente se observó y filmó cómo se ejecutó el trabajo en equipo.

7.5.6 Fase II: Aplicación.

A partir de la cuarta clase comenzó a segunda fase del método. Los docentes intervinieron con la estrategia de aprendizaje correspondiente a su entrenamiento (como se mencionó en puntos anteriores) durante cinco sesiones; se siguió las pautas para la aplicación de la estrategia, y en este punto los equipos ya estaban familiarizados con las cámaras de video y los observadores, por lo que dejaron de ser un punto focal de su atención, a diferencia de la primera sesión.

Las sesiones continuaron con el contenido del programa, con la diferencia de la mediación directa de los facilitadores. En este caso se aumentó el tiempo de trabajo, ya que la intervención docente fue factor a considerar independiente del tiempo para realizar las actividades.

Sesión 4: 40 - 50 minutos.

Actividades realizadas:

- Discusión sobre los sistemas familiares de los integrantes del equipo.
- Lectura de un caso clínico sobre un paciente con diabetes mellitus tipo 2 con obesidad y depresión.
- Elaboración de entrevista clínica para explorar el sistema familiar.
- Propuestas de intervención multidisciplinar.

Antes de la sesión 5, un estudiante del equipo Bruner pidió retirarse del curso y de la investigación, ya que tuvo un problema familiar que lo orilló a darse de baja de la carrera de manera temporal. Debido a que ya se había empezado la fase de aplicación, el equipo Bruner se quedó solo con 4 integrantes, al ser una de las condiciones para el trabajo en equipo que se mantuvieran los mismos estudiantes.

Sesión 5: 40 - 50 minutos.

Actividades realizadas:

- Discusión sobre los dilemas éticos en la intervención con pacientes terminales.
- Lectura de un caso clínico sobre un paciente con cáncer de riñón estadio IV, que quiere dejar el tratamiento a pesar de la objeción de su familia.
- Abordaje multidisciplinar al paciente y familia desde la tanatología comportamental.

Sesión 6: 40 - 50 minutos.

Actividades realizadas:

- Discusión sobre la preparación a los pacientes ante la hospitalización.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Lectura de un caso clínico sobre un paciente pediátrico con amigdalitis y la discusión de tratamiento ante familia que prefiere terapias alternativas que una cirugía.
 - Discusión sobre opciones de tratamiento para el paciente pediátrico y cómo abordar a la familia con intervención multidisciplinar.

Sesión 7: 40 - 50 minutos.

Actividades realizadas:

- Discusión sobre técnicas de reducción de estrés.
- Aplicación de Escala de Reajuste Social del Holmes y Rahe (SRRS) a un miembro del equipo.
- Abordaje multidisciplinar para la reducción del estrés.
- Aplicación de una técnica de reducción de estrés discutida y elegida por el equipo.

Sesión 8: 40 - 50 minutos.

Actividades realizadas:

- Discusión sobre la evaluación subjetiva y objetiva del dolor.
- Aplicación de estímulo potencial para causar dolor (meter una mano a un balde con agua y hielos) para evaluación objetiva y medición de dolor.
- Entrevista entre los integrantes del equipo para la evaluación subjetiva del dolor.
- Abordaje multidisciplinar para la reducción del dolor y aplicar al menos 3 técnicas.

Con la sesión 8 se finalizó el contenido teórico del programa, y a la vez las sesiones de aplicación de estrategias de aprendizaje. En el calendario de actividades de clase se programó una última sesión de retroalimentación, y de

presentación de trabajos finales por los equipos frente al grupo. Esto se tomó como oportunidad para aplicar el cuestionario en un segundo tiempo, y hacer otra observación de los equipos sin aplicar técnicas, para ver las diferencias entre la organización y las habilidades interpersonales de las sesiones diagnósticas, y de esta última sesión (sin intervención de docentes).

Para esta sesión se juntó a los 85 estudiantes en el auditorio de Medicina para la exposición de trabajos.

Sesión 9: 180 minutos.

Actividades realizadas:

- Aplicación del cuestionario de Moss (segundo momento).
- Organización para exposición de trabajo integrador y explicación del mismo.
- Se respondió las dudas de los compañeros de grupo y de los docentes.

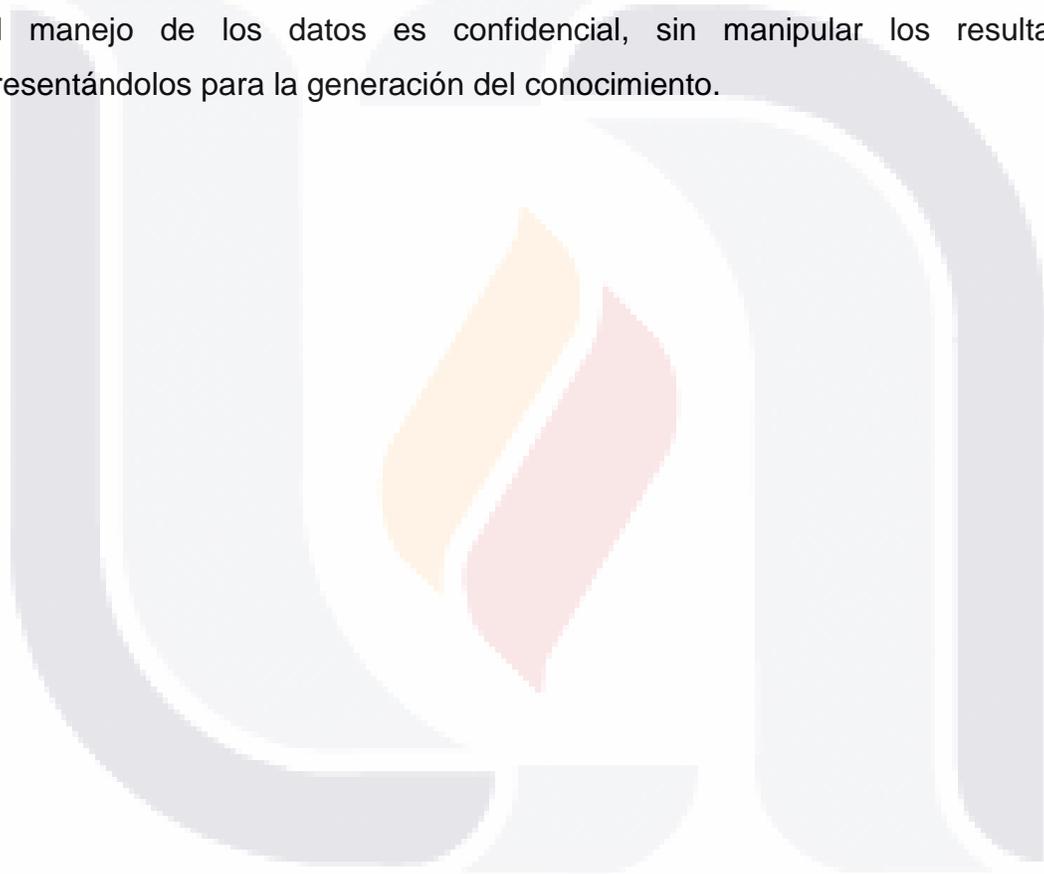
Los observadores estuvieron presentes en todas las sesiones del curso extraordinario e hicieron el llenado de hoja correspondiente por equipo y estrategia de aprendizaje, para registrar su evolución.

Aunque en la prueba piloto a cada observador se le había asignado cierto número de equipos, en una discusión posterior se acordó que ambos hicieran el análisis de todos los equipos, para comparar coincidencias y diferencias en lo observado y asegurar que no hubiera mucha discrepancia.

Los datos de ambas fases fueron vaciados a una hoja de registro (apéndice F), y se utilizó el software Lince 2012 (Gabín, Camerino, Anguera, & Castañer, 2012), para facilitar la codificación y registro de códigos observacionales.

7.6 Consideraciones Éticas.

Esta investigación toma en cuenta aspectos éticos como el respeto al bienestar de los participantes, así como a su dignidad; se explica a los participantes el objetivo de la investigación y se da una sesión informativa para aclarar dudas al respecto, resaltando el dominio del investigador respecto a cómo se manejará la información, obteniendo su consentimiento para participar de manera activa y continua, y respetando a quien declinó participar sin ejercer ningún tipo de presión o coerción. El manejo de los datos es confidencial, sin manipular los resultados y presentándolos para la generación del conocimiento.



CAPÍTULO VIII. RESULTADOS.

Para evaluar la efectividad de las estrategias de aprendizaje seleccionadas, se hace una comparación entre las dos fases del método (diagnóstica y de aplicación) para contrastar las diferencias en los resultados obtenidos de los instrumentos empleados.

Los resultados de la fase diagnóstica dan un punto de partida para analizar las habilidades interpersonales que los estudiantes presentan sin ninguna intervención, lo que permite ver el impacto de las EA conforme se realiza la segunda fase, donde por medio de tareas y actividades en equipo se aplican dichas estrategias para realizar la comparación correspondiente. Esto da pie a que se pueda hacer una estimación sobre cual estrategia tiene una mayor incidencia en el desarrollo de habilidades interpersonales para el trabajo en equipo.

En los siguientes puntos se desglosarán los resultados de cada fase, para tener una evaluación completa respecto a la efectividad de cada estrategia, para considerar cuál es la que tiene los mejores resultados en cuanto al desarrollo de las habilidades interpersonales.

8.1 Fase Diagnóstica: Cuestionario de Moss.

De los 45 estudiantes que fueron parte de la muestra, se tabularon los resultados de acuerdo a cada estrategia para facilitar la comparación entre las mismas. Recordando que cada estrategia tiene 15 estudiantes, y de estos son 3 equipos de 5 personas de diferentes carreras, la aplicación del cuestionario de Moss en esta fase arroja el nivel de juicio social de los estudiantes sin intervención alguna (tabla 23). La estrategia que tiene los resultados en los percentiles más bajos es el AprA, seguido del ACoCo. La mayoría de los estudiantes fluctúa en los percentiles deficiente e inferior, por lo que no es una diferencia significativa con el Aprendizaje Basado en Problemas, que tuvo una proporción menor en los percentiles bajos.

Tabla 23

Nivel de Juicio Social del Cuestionario de Moss en la aplicación diagnóstica. Febrero del 2016.

	Deficiente	Inferior	Medio	Buena	Superior
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	7%	47%	33%	0%	13%
Aprendizaje Cooperativo – Colaborativo (ACoCo)	26%	60%	7%	7%	0%
Aprendizaje Autodirigido (AprA)	13%	74%	13%	0%	0%

El Aprendizaje Basado en Problemas también fue la única estrategia que tiene estudiantes en el percentil superior, y la mayoría de los estudiantes obtuvieron un resultado medio, por lo que se infiere que esta estrategia tiene a los estudiantes con algunas habilidades interpersonales que pueden beneficiar el trabajo en equipo.

En cuanto a las dimensiones del cuestionario, los resultados se agrupan en **alto** y **bajo**; entendiendo por alto aquellos resultados que se encontraron en los percentiles buena y superior, y siendo bajo aquellos que fluctúan en los percentiles inferior y deficiente. Esto con la finalidad de ver cuáles son las habilidades interpersonales que los estudiantes ya tienen desarrolladas, y ver las dificultades que pueden presentar al momento de interactuar con sus compañeros de equipo.

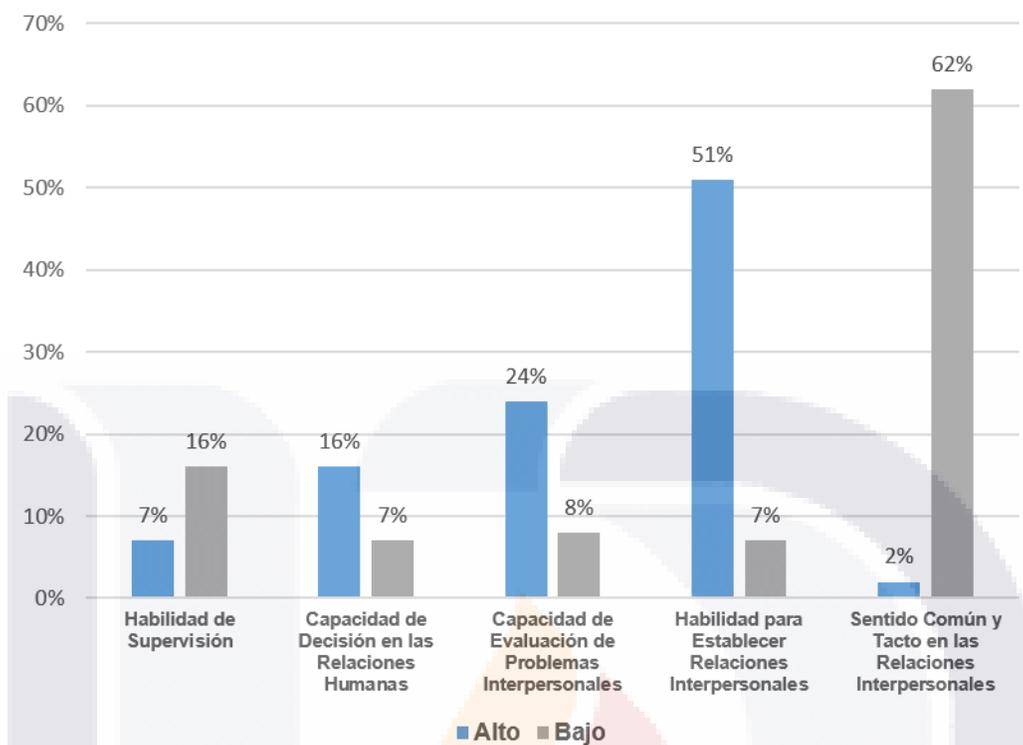


Figura 5. Dimensiones del Cuestionario de Moss con los resultados agrupados en altos y bajos.

La dimensión que tiene el puntaje más alto fue la Habilidad para Establecer Relaciones Interpersonales, con apenas un poco más de la mitad de estudiantes que respondieron adecuadamente (figura 5); lo más interesante es que la categoría con el puntaje más bajo fue el Sentido Común y Tacto en las Relaciones Interpersonales (figura 5), lo que arroja como análisis el hecho de que, aunque hay habilidades para poder interactuar con otros, hay dificultad para mantener las relaciones interpersonales al no saber cómo proceder en determinadas situaciones (sentido común) o como expresar ideas de manera clara y empática (tacto).

El resto de las dimensiones no presentan fluctuaciones muy significativas a comparación de las dos ya anteriormente mencionadas; algunos estudiantes muestran una capacidad de poder evaluar los problemas que se presentan en las relaciones interpersonales, pero no tienen la habilidad de tomar decisiones de manera rápida y objetiva (figura 5).

En general, el resultado del Cuestionario de Moss muestra un nivel de Juicio Social deficiente-inferior, sin embargo, esto se compara con los códigos de observación para ver el contraste entre los resultados.

8.2 Fase Diagnóstica: Códigos de Observación.

Para la tabulación de datos en esta parte, se hizo la sumatoria de todas las conductas observadas en las tres sesiones de diagnóstico, para después dividir esta cantidad entre las conductas observadas en cada categoría.

Los estudiantes en su mayoría presentan conductas que pueden ser generadoras de conflicto (tabla 24). En la estrategia de ABP se observaron 206 conductas, donde no se ven fluctuaciones significativas, aunque las conductas generadoras de conflicto se registran ligeramente más frecuente que aquellas que manejan dichas situaciones para poder realizar la tarea.

Tabla 24

Conductas registradas en las categorías de los códigos de observación. Fase de diagnóstico.

	En General	Comunicación Efectiva	Generadores de Conflicto	Manejo del Conflicto
ABP	0.18	0.24	0.3	0.28
ACoCo	0.24	0.22	0.24	0.3
AprA	0.18	0.25	0.29	0.28

El ACoCo presenta menos conductas que potencializan el conflicto, y tiene más integrantes que buscan resolver cualquier problema que se presente para manejar la situación de manera óptima; se observaron 184 conductas que fluctuaron en el conflicto y la comunicación efectiva. El AprA, al igual que el ABP, en su mayoría se observaron conductas generadoras de conflicto, pero de igual manera se presentan conductas que buscan solucionar las situaciones problemáticas y la

diferencia entre estas dos categorías fue mínima (figura 6). Esta fue la estrategia en la que se registraron más conductas, teniendo un total de 211.

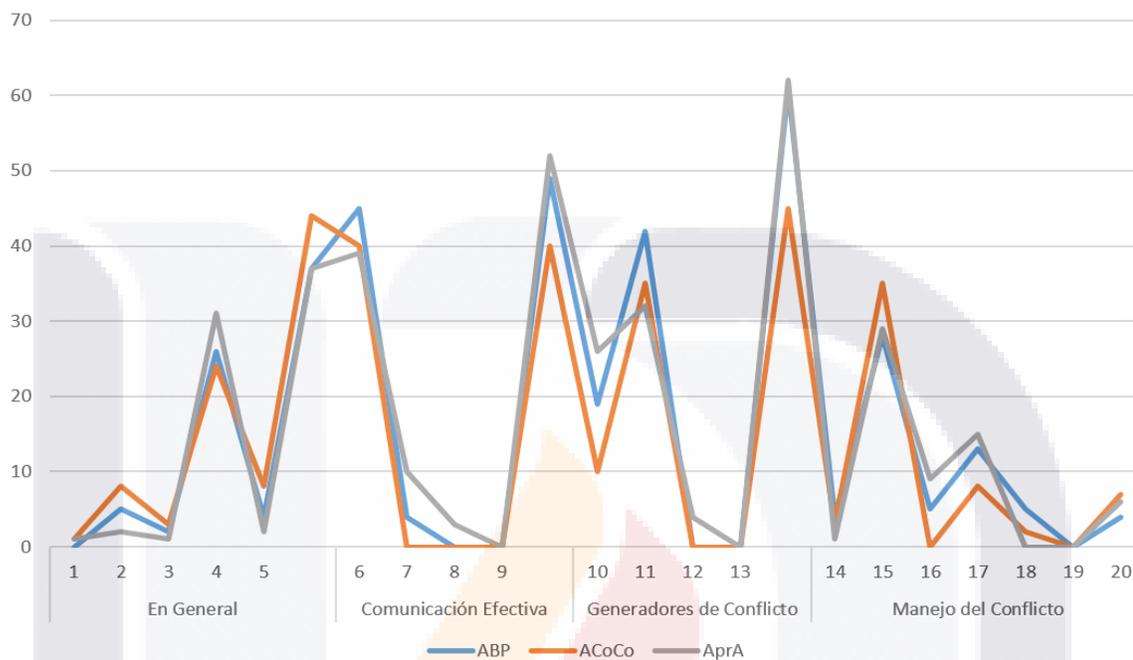


Figura 6. Conductas observadas durante la fase de diagnóstico.

Entre las conductas más observadas en los registros esta la emitir opiniones (0.33); los estudiantes no tuvieron ningún problema con expresar lo que pensaban para poder realizar las tareas asignadas, y, por lo tanto, tendían a interrumpirse para ser escuchados, de ahí que la segunda conducta más registrada es ‘interrupción’ (0.15). Cuando surge alguna dificultad durante la elaboración de las tareas, también compartieron sus puntos de vista, particularmente cuando no se llegaba a un acuerdo y había demasiadas opiniones.

El expresar los puntos de vista durante las actividades conlleva a una comunicación efectiva, como parte de escuchar y ser escuchado; sin embargo, el interrumpir es un generador de conflicto, al no permitir escuchar a los demás participantes al no haber terminado de emitir opiniones, ya sea para estar en

desacuerdo o complementar la idea. Esta conducta es inapropiada para las habilidades interpersonales.

Entre las conductas menos registradas se encuentra la defensiva verbal (0.0017), el solicitar atención (0.005) y la imposición (0.003). Las dos últimas son también parte de las categorías de comunicación efectiva y generador de conflicto. La primera es parte de la categoría de conductas generales que se pueden presentar durante el trabajo en equipo. De esta manera, ya que entre las más registradas estuvo el expresar opiniones, se muestra que, al interrumpir a un compañero, este ya no solicita la atención para volver a ser escuchado, llevándose por la dinámica de quien interrumpe.

Es decir que cuando alguien expresaba su opinión, era interrumpido y esta nueva persona llevaba la dinámica del equipo hasta que otro estudiante interviniera sin dejarlo terminar. Muchas ideas no fueron completadas, e iban actuando con base a las interrupciones, por ejemplo, si un estudiante opinaba como hacer un cartel, otro interrumpía para dar un color de letra, que entonces el resto del equipo comenzaba a realizar.

También una de las conductas menos registradas fue el imponer ideas, lo que muestra que, a pesar de lo sucedido con las constantes interrupciones, no hubo situaciones donde un miembro quisiera direccionar al resto del equipo a sus decisiones. No hubo conductas marcadas donde un integrante quisiera manipular a los compañeros y minimizar las ideas de otros, por lo que las pocas que se presentaron en la observación no fueron significativas para generar conflicto.

Finalmente, en el diagnóstico no se presentaron conductas empáticas, ya que, aunque hubo compañeros que no expresaban ideas o tenían conductas disruptivas (hacer ruidos con un objeto) o distractoras (ver el celular, dibujar garabatos en el cuaderno), ninguno hizo una aproximación a ellos para integrarlos o preguntar sus opiniones.

Dado que no hay conductas de imposición, no se observa intolerancia por ningún integrante de los equipos, y a la vez como no surge un choque de ideas donde alguien quería predominar, los estudiantes no tienen que ceder ante alguna situación en particular, sino que en base a las opiniones se iba realizando la tarea, sin que hubiera un punto donde dos ideas fueran predominantes.

8.3 Resultados Fase Diagnóstica.

En general los estudiantes muestran un nivel de Juicio Social inferior, donde el tacto y el sentido común deben ser adquiridos. En los códigos de observación entre las conductas más registradas estuvo el interrumpir, lo que muestra que precisamente los estudiantes no tienen la habilidad interpersonal de comunicarse efectivamente y escuchar proactivamente.

Si bien en los registros hubo conductas que fomentaban el solucionar el conflicto y establecer una comunicación clara, hay algunas conductas disruptivas que direccionan a que el trabajo sea realizado por aquellos que opinan y dan sugerencias, mientras que el resto solo lleva a cabo las tareas, o en casos aislados, no se le toma en cuenta. Hay que considerar que cada equipo tuvo 5 integrantes, y que, para hablar del trabajo en equipo como competencia, todos los miembros deben ser parte del proceso.

También en base a los modelos para el trabajo en equipo (Tuckman, 1965; Mican & Rodgen, 2000), los estudiantes no realizaron la primera fase de los mismos, que es el formar una cohesión para el trabajo con actividades como el presentarse y el planear en general como llevar a cabo la tarea, sino que escucharon lo que se tenía que realizar en la sesión, y comenzaron a asignar tareas en base a lo que primero se debía hacer, para después opinar y sugerir sobre como continuar.

Es claro entonces que los estudiantes consideran el trabajo en equipo como algo orientado a resultados, que es lo que indicará si se llevó a cabo el mismo, y no como el proceso en el cual se forma una interdependencia entre ellos para poder integrar sus habilidades y conocimientos en la realización de la tarea. Sus habilidades interpersonales y conductas se enfocan a cumplir lo requerido, asumiendo que la división de tareas es lo mismo que el trabajo en equipo.

8.4 Fase de Aplicación: Cuestionario de Moss.

En las 6 sesiones de la fase de aplicación, cada estrategia tiene sus particularidades para el desarrollo de las actividades, donde por medio de proyectos y estudios de casos, se observa como es la evolución del trabajo en equipo y las habilidades interpersonales presentes en cada sesión.

El rol del docente deja de ser pasivo para adecuarse a las necesidades de cada estrategia, donde en el ABP se vuelve facilitador y motivador, en el ACoCo es mediador y conciliador, y en el AprA actúa como observador. En la última sesión de aplicación, se aplica el cuestionario de Moss, con la finalidad de ver las diferencias presentadas entre los resultados del primer momento (fase diagnóstica) y este segundo momento.

La tabulación de los resultados muestra que la estrategia que obtiene los percentiles más bajos sigue siendo el Aprendizaje Autodirigido (tabla 25). El Aprendizaje Basado en Problemas arroja los mejores resultados, al tener el mismo porcentaje de estudiantes en un nivel inferior y medio, a comparación del Aprendizaje Cooperativo – Colaborativo, que tiene la mayoría de los resultados en un nivel de juicio inferior.

Tabla 25

Nivel de Juicio Social del Cuestionario de Moss en la aplicación. Mayo del 2016.

	Deficiente	Inferior	Medio	Bueno	Superior
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	0%	40%	40%	7%	13%
Aprendizaje Cooperativo – Colaborativo (ACoCo)	13%	54%	20%	13%	0%
Aprendizaje Autodirigido (AprA)	20%	67%	13%	0%	0%

Mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas tiene a más del 50% de los estudiantes entre los percentiles medio, bueno y superior, el resto de las estrategias los tiene en los percentiles deficiente e inferior.

La dimensión que tiene el puntaje más bajo es el Sentido Común y Tacto en las Relaciones Interpersonales, pero los estudiantes con resultados bajos en esta dimensión no superan la mitad de los participantes, por lo que se puede concluir si bien aún se necesitan reforzar las habilidades para identificar las situaciones en las que se necesita expresar ideas de forma clara y empática, hubo una mejora en los patrones de comunicación (figura 7).

La dimensión con los resultados más altos es la Habilidad para Establecer Relaciones Interpersonales, donde los estudiantes no tuvieron problema en trabajar con sus compañeros y realizar las tareas asignadas; los resultados se orientan a una adecuada capacidad para interacción interpersonal, así como evaluar situaciones que pueden ser conflictivas. En esta fase, los resultados arrojan un nivel

de Juicio Social inferior – medio, y en contraste con la fase diagnóstica se puede observar una mejora respecto a los percentiles.

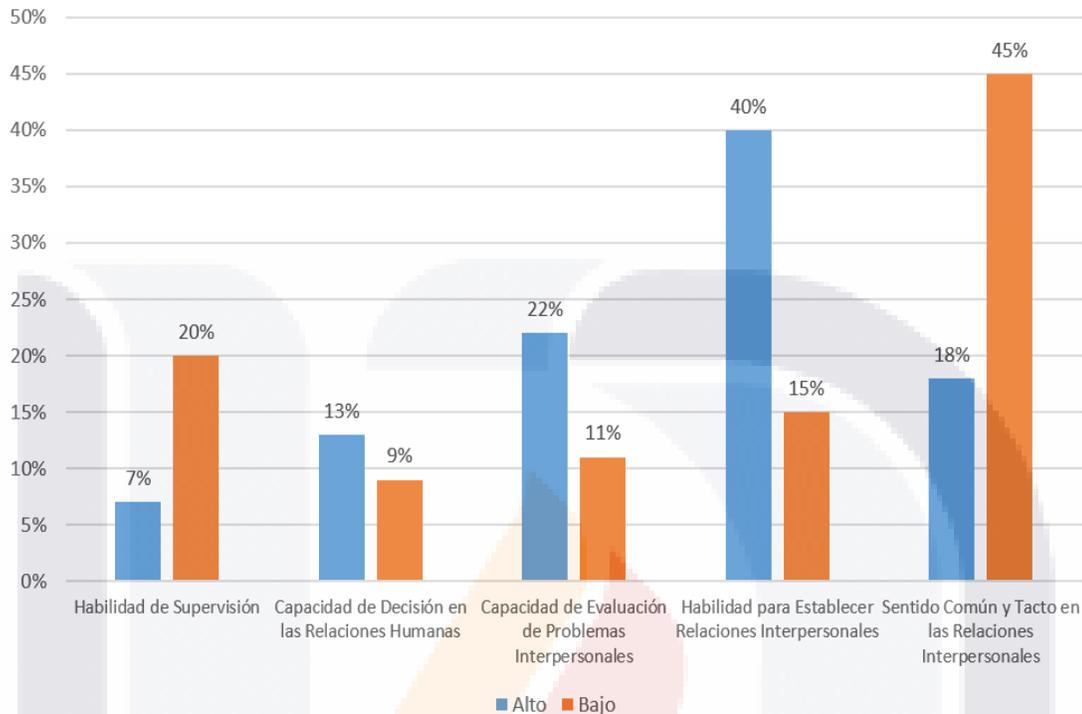


Figura 7. Dimensiones del Cuestionario de Moss de la fase de aplicación agrupados en alto y bajo.

8.5 Fase de Aplicación: Códigos de Observación.

La tabulación de datos en esta parte fue igual que la fase diagnóstica, donde se sumó todas las conductas observadas en las sesiones de aplicación, para después dividir esta cantidad entre las conductas observadas en cada categoría.

En la estrategia de ABP, se registraron el mayor número de conductas, a comparación de las otras dos estrategias, siendo un total de 673 conductas registradas. La mayoría de estas conductas se encuentran en la categoría de comunicación efectiva, siendo notable una disminución en las que generan conflicto (tabla 26). El ACoCo registró solo 569 conductas, que obtuvo un puntaje ligeramente mayor que el ABP en cuanto a comunicación efectiva (ABP: 282, ACoCo: 316), sin

embargo, registró menos conductas en el manejo de conflicto, y tuvo más conductas generadoras de conflicto a comparación del ABP, pero no es una diferencia significativa.

El AprA fue la estrategia que presento más conductas generadoras de conflicto a comparación del ABP y del ACoCo; asimismo registró solo 521 conductas, quedándose significativamente atrás respecto a las otras dos estrategias. Si bien en el registro tuvo en su mayoría conductas en la categoría de comunicación efectiva, el AprA fue la que obtuvo el menor puntaje en la misma.

Tabla 26

Conductas registradas en las categorías de los códigos de observación. Fase de aplicación.

	En General	Comunicación Efectiva	Generadores de Conflicto	Manejo del Conflicto
ABP	0.18	0.47	0.07	0.28
ACoCo	0.29	0.49	0.08	0.14
AprA	0.15	0.42	0.31	0.12

La conducta más registrada en las tres estrategias fue 'opinión', donde los estudiantes emitían sus puntos de vista respecto a las actividades realizadas en las sesiones; sin embargo, mientras que el ABP y el ACoCo tuvieron como segunda conducta más registrada el contacto visual, el AprA tuvo el interrumpir en segundo lugar; esto implica que si bien los estudiantes sintieron la libertad de expresar sus ideas respecto a las tareas, en el AprA era frecuente que conforme opinaban, a la vez se interrumpieran y no permitieran el escuchar las opiniones de cada emisor (figura 8).

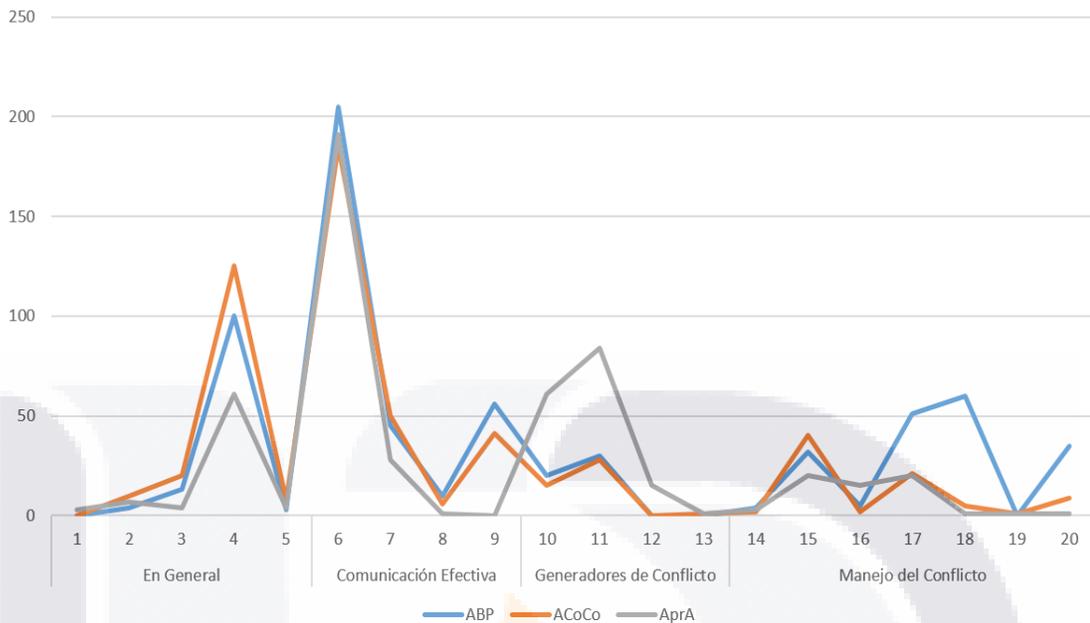


Figura 8. Conductas observadas durante la fase de aplicación.

La tercera conducta más registrada en el ABP fue la propuesta, donde los estudiantes intentaban hacer diferentes aproximaciones para la realización de las actividades; en el ACoCo, esta conducta fue el punto de vista conflicto, expresando su percepción sobre las diferencias de opinión que consideraron conflictivas para completar lo asignado en las sesiones. El AprA fue la estrategia que presentó más comportamientos de desinterés, usando conductas evitativas como el uso del celular, dividiendo las tareas y enfocándose en cumplir lo asignado de manera rápida, sin un diálogo abierto.

8.6 Resultados Fase Aplicación.

Durante las seis sesiones de aplicación los participantes realizaron diversas tareas que, acorde a las estrategias seleccionadas, promueven el dialogo y la interacción, así como un ambiente para fomentar las habilidades interpersonales. Al finalizar esta fase, los estudiantes que trabajaron con la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas tiene un nivel de Juicio Social Inferior – Medio, donde hay una mejora

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en el sentido común y tacto, pero aún hay estudiantes que necesitan mejorar estas habilidades.

Los códigos de observación arrojan que el ABP es la estrategia donde se registran más conductas durante la fase de aplicación, siendo en su mayoría las que favorecen una comunicación efectiva, habiendo más propuestas y opiniones, y evitando interrumpir a los compañeros.

El AprA registra conductas tanto en comunicación efectiva, así como en generadores de conflicto; dado que en esta estrategia el rol del facilitador es más pasivo, y solo se enfoca en dar instrucciones y aclarar dudas, el que esta estrategia tuviera el menos registro de conductas y estuvieran en comunicación efectiva (emitir puntos de vista) y en generadores de conflicto (interrumpir, desinterés) muestra que los estudiantes no tienen las habilidades interpersonales necesarias para desarrollar el trabajo en equipo como competencia.

Dado que el ABP y el ACoCo registraron conductas más adaptativas en cuanto a la resolución del conflicto, es claro que los estudiantes aun necesitan que el facilitador oriente y clarifique las conductas que favorecen las habilidades interpersonales, ya que, por ende, esto conlleva a la cohesión e interdependencia que Tuckman (1965) plantea como parte de un equipo de trabajo efectivo.

8.7 Efectividad de las estrategias de aprendizaje.

La aplicación de las diferentes estrategias de aprendizaje permite ver los escenarios en los cuales se puede aprovechar el espacio educativo para conforme los contenidos teóricos se adquieren, las habilidades interpersonales se fomenten y se favorezca su adquisición a lo largo de la trayectoria académica.

Sin embargo, el estimar que estrategia tiene los mejores resultados responde a la necesidad que algunos teóricos como Cajide (2005) plantean como relevante en la educación superior. El evaluar la efectividad de las estrategias de aprendizaje

orienta a un aspecto propositivo en cuanto a la docencia, particularmente cuando se hace hincapié en no solo enfocarse a las competencias disciplinares; el integrar las competencias genéricas y ver qué estrategia favorece más este proceso

Para apreciar la efectividad entre las estrategias de aprendizaje seleccionadas, se contrasta lo obtenido de los instrumentos aplicados para analizar cual obtuvo los mejores resultados enfocados a las relaciones interpersonales. En el cuestionario de Moss el Aprendizaje Basado en Problemas obtuvo los mejores puntajes, ya que mientras que en la fase diagnóstica los estudiantes fluctuaron en un rango deficiente – inferior, en la fase de aplicación estuvieron en un nivel de juicio social inferior – medio; asimismo, tuvo resultados en los percentiles bueno y superior (figura 9).

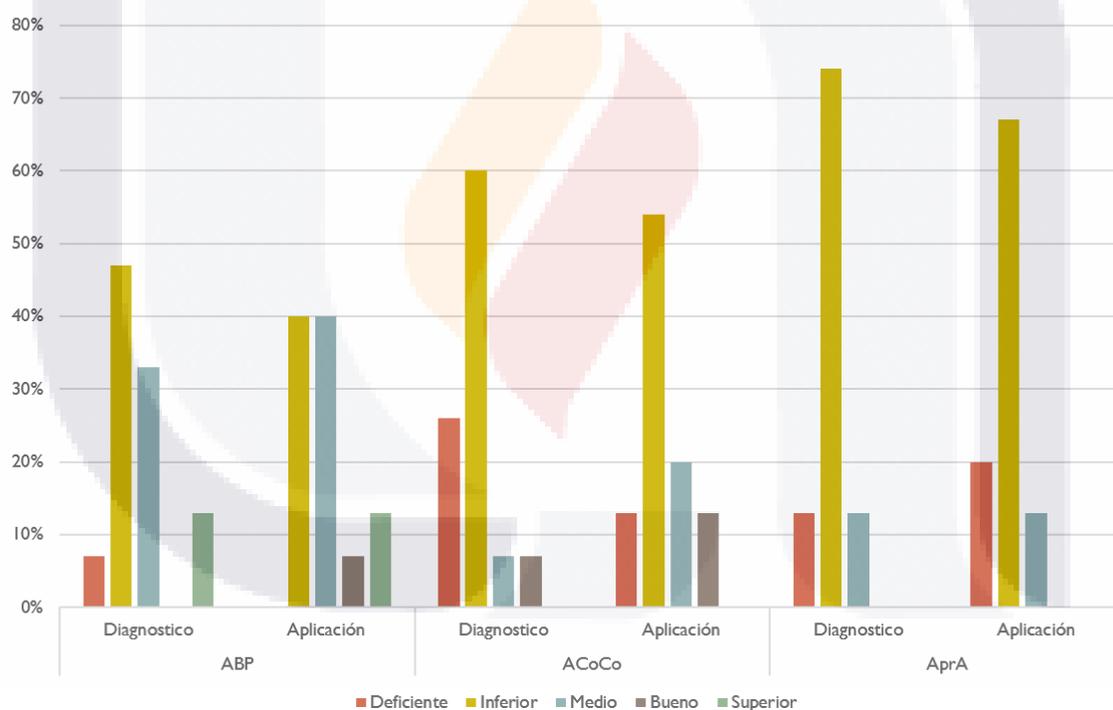


Figura 9. Comparación entre la fase diagnóstica y de aplicación: Febrero – Mayo del 2016.

El Aprendizaje Cooperativo – Colaborativo también tuvo diferencias entre la fase de diagnóstica y de aplicación, sin embargo, no fueron tan significativas (0.02) como las obtenidas en el ABP, ya que, si bien hubo una disminución en los percentiles deficiente e inferior, no hubo estudiantes en el percentil superior.

La estrategia que casi no tuvo fluctuaciones, y por lo tanto fue la menos efectiva, fue el Aprendizaje Autodirigido; contrario a las otras dos estrategias, en el AprA de la fase diagnóstica y la de aplicación hubo un aumento del percentil inferior, y ningún estudiante logró adquirir habilidades que pudieran obtener puntajes en el percentil bueno o superior. También fue la estrategia que obtuvo los resultados más altos en el percentil inferior en ambas fases, con más del 50% de estudiantes en este rango.

En cuanto a los códigos de observación, el ABP tuvo un aumento significativo en las conductas que fomentan la comunicación efectiva, como expresar opiniones y centrar su atención a los compañeros de equipo en lugar de enfocarse en distractores como el celular (figura 10). También se registraron conductas para manejar el conflicto, dando propuestas de solución y llegando a compromisos sobre cómo se llevarían a cabo las tareas. Un cambio notable a lo largo de las sesiones es la disminución de conductas que generan conflicto, particularmente el interrumpir. Una conducta no presentada durante la fase diagnóstica que fue registrada en la aplicación, es la empatía.

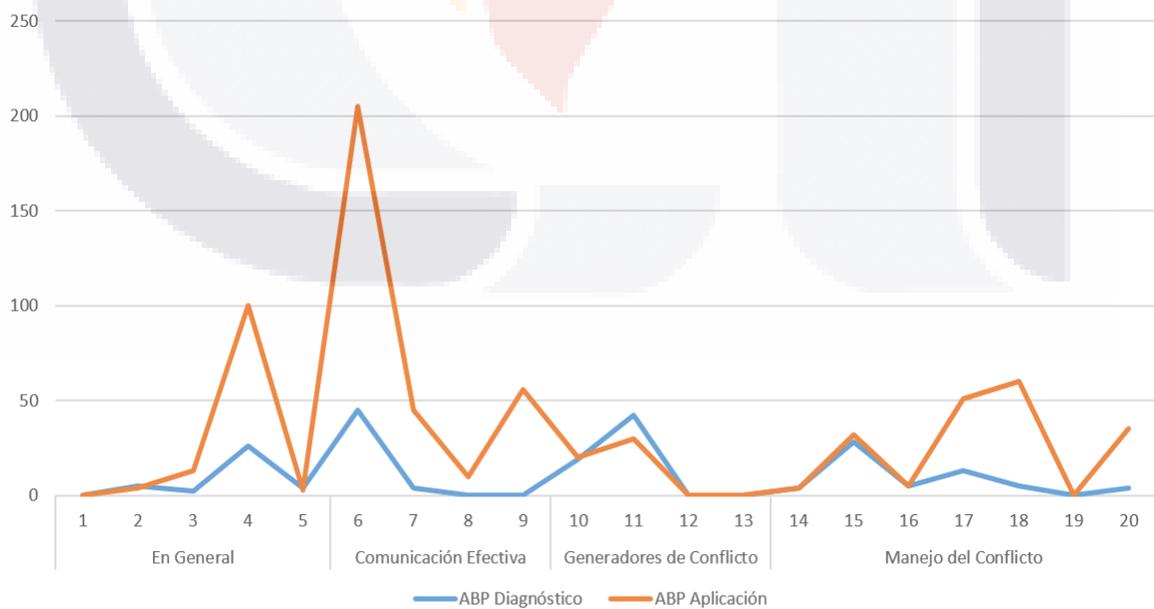


Figura 10. Comparación de conductas observadas durante la fase de diagnóstico y de aplicación de la EA ABP: Febrero – Mayo del 2016.

La evolución de las interacciones de los equipos trabajando con el ABP muestra comportamientos orientados a la adquisición de habilidades interpersonales. Ya que, para las situaciones sociales particulares como el trabajo en equipo, se necesita comunicación efectiva y saber resolver situaciones conflictivas que surgen durante las interacciones (Kraiger & Kirkpatrick, 2010), el que se registren conductas para identificar diferencias en la realización de las tareas y llegar a acuerdos favorece que los estudiantes tengan un mejor desempeño como equipo y se forme la interdependencia y cohesión conforme avanzan las sesiones.

El ACoCo registra conductas de comunicación efectiva, no obstante, no hubo una fluctuación significativa en las conductas de manejo del conflicto en ambas fases, a pesar de que la fase de aplicación tuvo más sesiones, y, por lo tanto, se observaron más conductas (figura 11). Las conductas generadoras de conflicto se presentan también en la fase de aplicación, particularmente el interrumpir; al emitir opiniones para trabajar en las actividades designadas, el hablar al mismo tiempo expresando puntos de vista particulares sobre la realización de las tareas se convierte en un generador de conflicto, sin saber cómo llegar al compromiso ante el trabajo y tomando una postura pasiva en situaciones particulares.

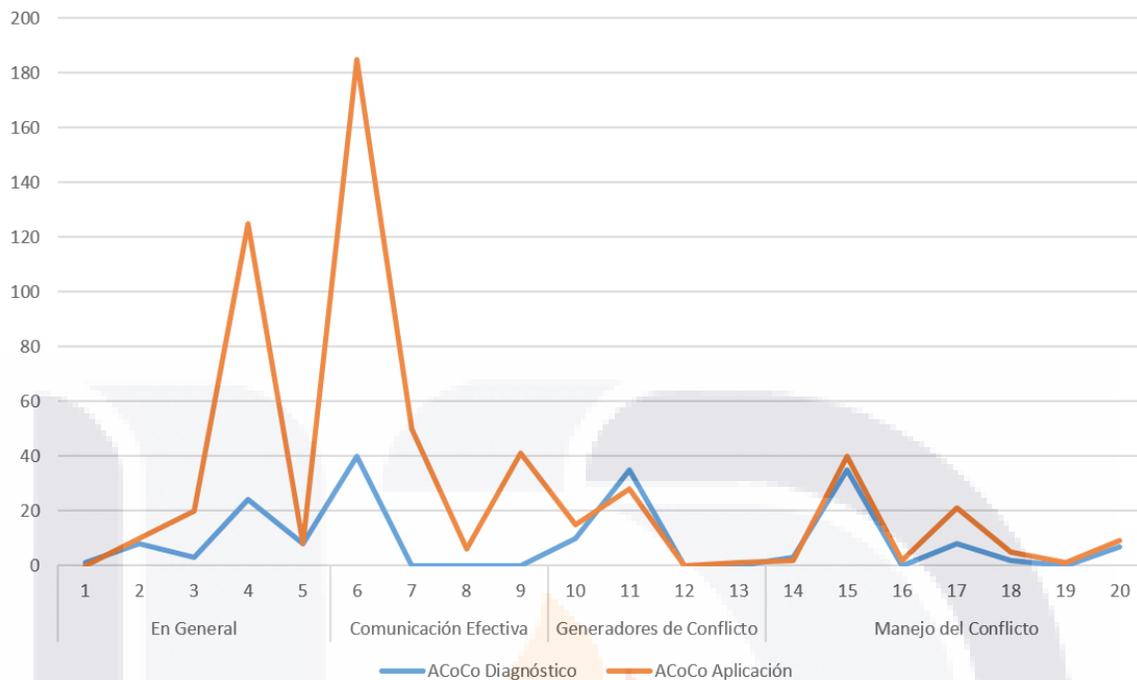


Figura 11. Comparación de conductas observadas durante la fase de diagnóstico y de aplicación de la EA ACoCo: Febrero – Mayo del 2016.

El aumento en conductas que promueven la comunicación efectiva se ven afectadas ante la poca habilidad de manejar el conflicto, ya que, aunque se dan alternativas de solución, no se llega a un nivel de compromiso para sentir la pertenencia al equipo.

Debido a que el rol del facilitador en esta estrategia es más conciliador e interviene de manera directa cuando surge el conflicto en los estudiantes, el mediar las situaciones difíciles presentadas durante las interacciones limitó el desarrollo de habilidades para poder llegar a acuerdos y hacer concesiones; el facilitador entonces se vuelve un obstáculo más que una fortaleza para favorecer la adquisición de las habilidades interpersonales.

Finalmente, el AprA registra aumento tanto en las conductas de comunicación efectiva (expresar opiniones), así como las que se consideran generadoras de conflicto (interrumpir, desinterés).

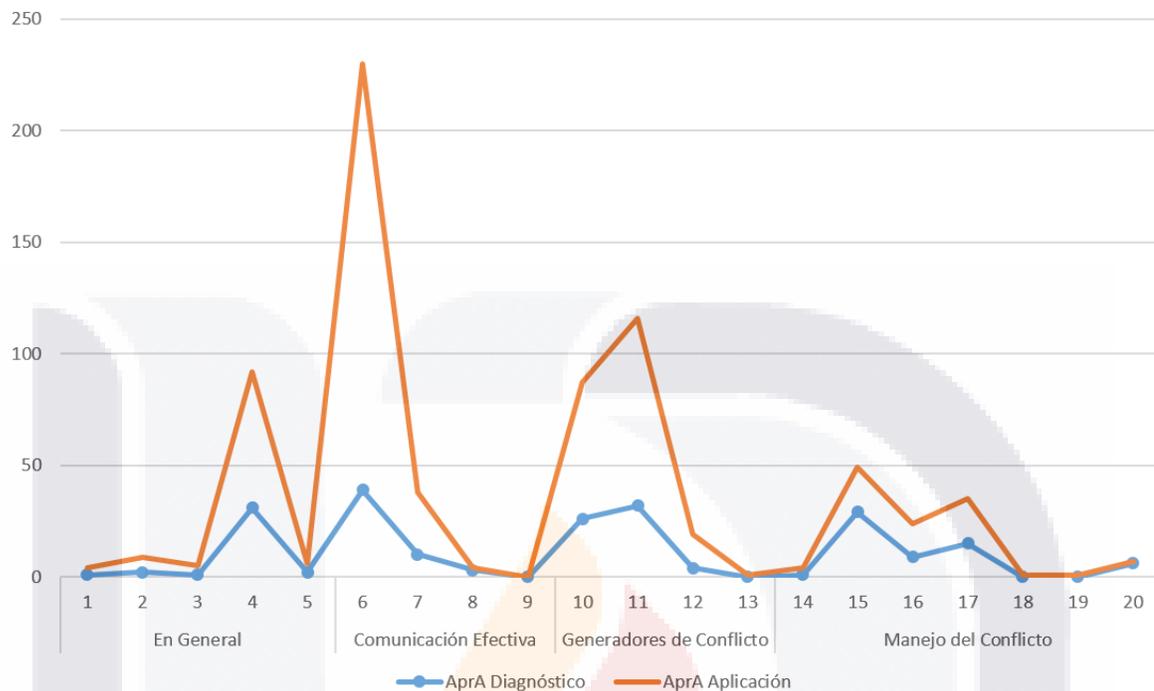


Figura 12. Comparación de conductas observadas durante la fase de diagnóstico y de aplicación de la EA AprA: Febrero – Mayo del 2016.

El manejo del conflicto no se refleja en ambas fases; el AprA atribuye una autonomía por parte de los estudiantes que les permite crear un ambiente de trabajo con interdependencia a los miembros del equipo, sin embargo, cuando se tuvo el control de las actividades y el facilitador se volvió un agente pasivo, los estudiantes realizaron una división de tareas con actitudes evasivas, y solo pocas personas opinaban y realizaban una discusión sobre las actividades.

De acuerdo a lo anterior, para estimar la efectividad de las estrategias de aprendizaje se tienen que considerar los resultados de los dos instrumentos, ya que esto da un panorama sobre la evolución de las conductas y el juicio social de los estudiantes al avanzar las sesiones tanto de diagnóstico como de aplicación.

El Cuestionario de Moss arroja que la estrategia más efectiva para adquirir habilidades interpersonales es el Aprendizaje Basado en Problemas, ya que logró

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un juicio social inferior – medio, a diferencia de las otras dos estrategias, que estuvieron en el nivel deficiente – inferior.

Aunque el ACoCo tuvo disminución en el percentil deficiente e inferior, no fue tan significativo como el ABP, donde más estudiantes obtuvieron mejores resultados; los resultados del AprA en el cuestionario de Moss muestran que incluso hubo estudiantes que de un percentil inferior pasaron a un percentil deficiente, siendo la única estrategia que tuvo un aumento en este aspecto de la fase diagnóstica a la fase de aplicación.

Durante la fase diagnóstica, las estrategias de aprendizaje registraron conductas similares; la mayoría enfocadas a comunicación efectiva y a los generadores de conflicto, siendo una particularidad el opinar e interrumpir constantemente. Asimismo, la cantidad de conductas registradas fueron similares, sin que hubiera una gran diferencia entre una estrategia y otra.

Las diferencias comenzaron a marcarse en la fase de aplicación, donde los estudiantes que trabajaron con el ABP registraron más conductas en general, y en su mayoría se concentraron en las de comunicación efectiva y manejo del conflicto. Los estudiantes se comprometieron con las actividades, eran propositivos y proactivos y presentaron conductas empáticas y resolutivas que integraban a todos los miembros del equipo, por lo que también obtuvo los mejores resultados en cuanto a los códigos de observación, ya que el ACoCo y el AprA no tuvieron fluctuaciones significativas entre la fase diagnóstica y de aplicación, y en el caso de este último, no se realizó un trabajo en equipo, sino solo una división de tareas.

Con los resultados obtenidos, la estrategia que más favoreció la adquisición de habilidades interpersonales que dieron paso a un trabajo en equipo fue el ABP, ya que los estudiantes lograron a lo largo de las sesiones formar una interdependencia positiva y seguir el modelo de trabajo en equipo según Tuckman (1965), donde a pesar de que se cambiaban de equipo cada semana, los

estudiantes seguía el ritmo de trabajo con la base de la formación de las interacciones para establecer las reglas de interacción. El docente entonces se vuelve clave, al no ser sobreprotector, pero a la vez dejando un rol pasivo para ser parte de las actividades en caso de ser necesario.

8.8 Consideraciones Finales.

Al trabajar con competencias, es común que la forma de evaluarlas se enfoque a cuestiones disciplinares, asumiendo que las competencias genéricas ya fueron adquiridas en niveles educativos previos, y dejándolas fuera en los parámetros de calificación (Didriksson, 2010). El evaluar que estrategias pueden favorecer la adquisición de estas competencias genéricas se vuelve relevante al querer formar individuos que puedan responder a las necesidades del entorno y a la vez contribuyan al crecimiento de su país (UNESCO, 2014).

El evaluar cómo se realiza el trabajo en equipo en los estudiantes antes de aplicar cualquier estrategia da un punto de partida para contrastar la evolución de las conductas que presentan los alumnos durante estas actividades; las estrategias a aplicar podrían favorecer la adquisición de habilidades interpersonales, sin embargo, es indispensable comparar su efectividad para de esta manera dar paso a una propuesta que permita una aplicación permanente de dicha estrategia a nivel superior.

Ya que una de las críticas es precisamente que la efectividad de las estrategias no es medida de manera integral, sino que solo se enfoca a cuestiones disciplinares (Cajide, 2005, citado en Armenta, 2010), los resultados en este capítulo responden a esta necesidad.

El ABP es la estrategia que, de acuerdo a los instrumentos, se estima tuvo los mejores resultados, ya que los estudiantes presentaron conductas más

conciliadoras y menos confrontativas, y los equipos de trabajo formaron un ambiente positivo y abierto, con compromiso y colaboración.



CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN.

Ante la demanda de forjar futuros profesionistas que tengan las competencias necesarias para contribuir al crecimiento y desarrollo de su entorno, las instituciones de nivel superior han analizado en los últimos años como cambiar el paradigma educativo de la memorización y puedan realmente tener un aprendizaje para toda la vida, como se plantea en el Modelo por Competencias. El tema de las estrategias de aprendizaje es de interés en la actualidad debido a que de ellas depende el éxito de los estudiantes para adquirir los conocimientos, las habilidades y la actitud para la calidad en la formación (González & Díaz, 2006).

Sin embargo, si bien se atribuye éxito a las estrategias de aprendizaje de acuerdo a resultados obtenidos de manera numérica (calificaciones, desempeño en examen EGEL, promedio general acumulado), no se ha hecho hincapié en la efectividad que tienen dichas estrategias ante las competencias que se buscan formar en el estudiante (Cajide, 2005). La estrategia debe facilitar el proceso de metacognición, pero a la vez hace consciente al estudiante del propósito de las actividades para que pueda desenvolverse de manera exitosa. Si la estrategia no es la adecuada, el alumno no se involucrará en el proceso y se volverá mecánico (González & Díaz, 2006).

Una estrategia de aprendizaje efectiva debe siempre tener claro que es lo que busca formar en los estudiantes, es decir, focalizar lo que los estudiantes deben poseer al finalizar el proceso de adquisición de conocimientos; también debe ser flexible, ya que debe adaptarse a cualquier situación no contemplada en el transcurso de su aplicación (Monereo, 1994).

Con anterioridad se ha abordado que uno de los problemas a nivel superior es la importancia que se da a las competencias disciplinares sobre las genéricas; ambas deben ir alineadas para una formación integral, pero se ha dado relevancia a los conocimientos teóricos, dejando de lado aquellas competencias que son actitudinales, como el cuidado al medio ambiente, la capacidad crítica y autocrítica y el trabajo en equipo (Martínez, 2011).

El trabajo en equipo necesita de habilidades interpersonales particulares para poder ser adquirida como competencia; en los estudiantes universitarios, particularmente los que pertenecen al área de la salud, el desarrollo de estas habilidades se vuelve fundamental para un desempeño profesional óptimo, por lo que el analizar las estrategias que puedan favorecer su adquisición es importante para que los estudiantes estén preparados al momento de insertarse en su entorno laboral. El trabajo en equipo es requerido por la mayoría de los reclutadores, pero en la formación superior no se han enfocado las estrategias que impactan en su adquisición.

Al aplicar tres estrategias que de acuerdo a su concepción teórica favorecen las habilidades interpersonales, permite medir esa efectividad que ha sido criticada por algunos autores como Cajide (2005), ya que da pie a que su medición sea integral, y no solo enfocada a productos finales o a una calificación.

Claro está que, para poder medir esta efectividad, primero se debe hacer una medición para registrar como se lleva a cabo el trabajo en equipo en los estudiantes, y cuales habilidades interpersonales poseen, o en su defecto, carecen.

Siendo así, el objetivo de la investigación fue el evaluar la efectividad de diferentes estrategias de aprendizaje en cuanto a la adquisición de habilidades interpersonales necesarias en la competencia genérica de trabajo en equipo, enfocado a estudiantes universitarios del área de la salud; antes de realizar alguna intervención se hizo un análisis sobre como los estudiantes trabajan en equipo, donde se observó que no tienen las habilidades interpersonales necesarias para desarrollar dicha competencia; hacen una división de tareas donde se ven ciertas técnicas como lluvia de ideas, y al final se decide que hacer de acuerdo a quien interrumpe con más frecuencia.

Todos opinaban al mismo tiempo, y aunque no se conocían previamente, ninguno hizo el intento de presentarse para dar pie a la cohesión en el equipo. Fonseca-Duque (2010) plantea que esto sucede porque los estudiantes tienen una habilidad de escucha pasiva (el estudiante escucha al docente) y no interactiva, por

lo que no se valora la importancia de esta habilidad interpersonal para interactuar con otros.

Entonces es relevante que, sin ningún tipo de intervención por parte del docente en cuanto a estrategias de aprendizaje, los estudiantes realicen actividades que han considerado como trabajo en equipo, y que hasta este punto de la formación no se les ha hecho hincapié en la importancia de las habilidades interpersonales para el mismo. Lo ven como una división de tareas donde el tener el producto final es lo que determina el éxito o el fracaso del mismo.

Algo también interesante fue que durante la realización de las actividades trataban de ver el avance de otros equipos, y si uno terminaba antes, comenzaban a hacer comparaciones, motivándolos a apresurarse. Para los docentes fue desconcertante, ya que en ningún momento se dijo que las actividades fueran una competencia, sin embargo, los estudiantes lo veían de esta manera. O al menos, consideraban que no debían quedarse 'atrás' a comparación de sus compañeros.

Esto es solo una muestra más de como la formación en México se ha inclinado en evaluar habilidades de razonamiento, exigiendo en los exámenes de admisión tener conocimientos de ciencias exactas, dejando atrás a las habilidades interpersonales (Edel, 2003). Los estudiantes llegan a nivel superior cumpliendo los requisitos académicos de las evaluaciones previas, pero no se les destaca la importancia de la interdependencia positiva que forman con sus compañeros para poder aprender habilidades básicas para la interacción.

Aunado a esto, de acuerdo a estudios realizados en otros países, uno de los factores que influye en el desempeño de los estudiantes y puede determinar el fracaso académico a nivel superior son precisamente las relaciones interpersonales, siendo un estresor que impacta su desempeño (Contreras, Caballero, Palacio & Pérez, 2008).

En los estudios de pregrado, estas habilidades interpersonales son ignoradas bajo la premisa de que fueron adquiridas en niveles previos; particularmente en el área de la salud, donde el tener un buen promedio determina el éxito académico y ciertas comodidades (en la Universidad Autónoma de Nayarit en particular se dan facilidades en hacer la carga horaria de manera prioritaria y escoger asesor de servicio social de acuerdo al promedio), queda claro que lo que los estudiantes desean es cumplir con lo requerido, más que enfocarse en establecer relaciones interpersonales con sus compañeros.

Los resultados al evaluar cómo se lleva a cabo el trabajo en equipo en los estudiantes muestra que no tienen una comunicación proactiva y no tienen las habilidades interpersonales necesarias para poder adquirir esta competencia de acuerdo a los instrumentos utilizados; ambas mediciones arrojaron que no hubo diferencias entre los equipos, todos realizaban las mismas acciones de división de tareas por medio de lluvia de ideas, lo que da pie a un futuro análisis sobre como abordan los docentes el trabajo en equipo, ya que, si lo muestran como algo orientado a resultados, sin que tome relevancia el proceso, entonces no es sorpresa que los estudiantes tengan estas carencias en habilidades interpersonales.

Dado que en los últimos años la Psicopedagogía se ha preocupado por analizar estrategias de aprendizaje que puedan facilitar el proceso de adquisición de conocimientos (Zapata, 2003), de las múltiples opciones que han surgido para trabajar con estudiantes universitarios, se seleccionaron aquellas que, según su concepción teórica, impactan también en las interacciones entre los estudiantes y pueden favorecer las relaciones interpersonales. Siendo así, durante las cinco sesiones correspondientes a la fase de aplicación, los docentes trabajaron con las tres estrategias de aprendizaje, interactuando de manera activa con los alumnos de acuerdo a las pautas que establecía cada una.

Durante el entrenamiento de los docentes se debatió sobre cómo aplicar las estrategias, y si era conveniente que cada facilitador escogiera cual estrategia aplicar en sus actividades durante el resto de las sesiones. Sin embargo, la

investigación tiene como futuro propósito el generalizar los resultados a todas las áreas universitarias, por lo que la estrategia más efectiva debe ser aquella que pueda ser aplicada por cualquier docente, independientemente de sus características de personalidad. Siendo así, con la capacitación adecuada, y teniendo claro que se quiere lograr en los estudiantes, la estrategia que tenga los mejores resultados puede ser replicada y a la vez se pueden controlar sus limitaciones.

De acuerdo al contenido teórico de la materia, se planearon tareas que permitieran a las estrategias de aprendizaje actuar en los estudiantes para ver su desarrollo en las 5 sesiones que correspondieron a la aplicación. Todos los estudiantes finalizaron con éxito la unidad de aprendizaje, y el grupo tuvo en general un desempeño satisfactorio, teniendo uno de los mejores promedios. Es decir, cumplieron el requisito numérico, sin ningún alumno reprobado.

Lo que entonces permite la comparación para analizar la efectividad entre las EA es el desarrollo de habilidades interpersonales por parte de los estudiantes, que es el foco principal de esta investigación. Con base en las guías de observación y los registros se puede ver la evolución de los estudiantes en cuanto a la mejora de conductas como la escucha activa y la empatía, y disminución de aquellos provocadores de conflicto, como el interrumpir o distraerse.

El Aprendizaje Autodirigido (AprA) define al estudiante como un gestor de conocimiento, y tiene control total en la decisión de las actividades, es decir, como iniciar, como manejar la información y como realizar las tareas. De acuerdo a lo planteado por Grow (1991), en el pregrado el estudiante debe estar ya preparado para dirigir su propio aprendizaje, lo que le permite trabajar con otros compañeros para de acuerdo a sus habilidades, puedan actuar de manera integrada y multidisciplinar para el logro de las tareas, con la madurez necesaria para autoevaluarse y retroalimentarse. Sin embargo, fue la estrategia que tuvo menos éxito en las sesiones; ya que el estudiante tenía la responsabilidad de las actividades, de los manejos de tiempo y a la vez retroalimentar para que todos los

integrantes del equipo puedan aprender, las actividades mostraban que el estudiante esperaba que el docente se involucrara más y corrigiera los errores por ellos.

El docente les daba una autonomía que ellos probablemente no estaban listos a asumir, ya que en lugar de confiar en sus capacidades y poder conjuntar las habilidades de todos los miembros que estaban trabajando, constantemente buscaban la aprobación del docente. Claramente los estudiantes se sentían limitados sin realmente estarlo, ya que, al ver el rol del docente, temían que las decisiones que se tomaban fueran erróneas o les costara un puntaje de su calificación.

Los estudiantes entonces, con esta estrategia de aprendizaje, no pueden adquirir las habilidades interpersonales que fortalecen el trabajo en equipo, simplemente interactúan de acuerdo a sus patrones aprendidos y esperan el mejor resultado.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) contextualiza el conocimiento que los estudiantes deben adquirir, dando pie a que tomen la iniciativa y se responsabilicen de resolver las situaciones con las que se pueden enfrentar en su ámbito laboral, promoviendo que se trabaje de manera multidisciplinar para estimular la colaboración (Guevara, 2010). Algo importante que destaca el ABP es que los equipos de trabajo deben cambiar sus integrantes para que aprendan a trabajar con diferentes personas y a la vez apliquen lo aprendido en un equipo previo.

El Aprendizaje Cooperativo – Colaborativo (ACoCo) destaca que el docente debe formar una interdependencia positiva para que los estudiantes tengan un entendimiento general sobre lo que es trabajar juntos para el logro de las metas, donde debe haber respeto y apertura, por lo que el facilitador acompaña a los estudiantes durante todo el proceso para ayudar a manejar el conflicto y siendo un mediador en las situaciones que lo requieran.

Tanto el ABP como el ACoCo tuvieron un incremento en las conductas de comunicación efectiva; ambas estrategias involucran al docente en un rol activo, por lo que los estudiantes aún necesitan al facilitador para fomentar estas habilidades interpersonales que permitirán que ellos puedan replicarlas en el futuro.

Ambas estrategias se diferenciaron en como los estudiantes asimilaban las características de cada una y se adaptaban a ella. El ACoCo promovía la discusión de opciones para la realización de tareas, pero también había conductas generadoras de conflicto, ya que se interrumpían constantemente para emitir opiniones. El docente actuaba como un mediador del conflicto, que más que beneficiar que los estudiantes moldearan sus conductas en base a lo observado en el docente, esperaban a que pusiera orden en el equipo, esperando una actitud más paternalista por parte del mismo.

En lo ya mencionado puede entrar un factor que no se tomó en cuenta al hacer la investigación; ya que los estudiantes pertenecen al área de la salud, los docentes son parte aun de una formación que tiende al paternalismo, ya que aún se tienen ciertos referentes culturales respecto a cómo debe ser el aprendizaje en esas carreras (Loaiza, Rodríguez & Vargas, 2012). Los estudiantes entonces, al ver al docente involucrarse en sus discusiones, no lo veían como mediador, sino como quien impondría su autoridad (Niz et al., 2013).

Cuando el docente se abstenía de tomar decisiones por el equipo, se regresaba a expresar puntos de vista que no llegaban a un compromiso por parte del equipo, y algunos miembros se quedaban en una actitud pasiva, dejando a aquellos más vocales en sus opiniones, decidir y designar tareas. Aunque el docente reiteraba que había que incluir a todos los miembros del equipo, la línea entre recordar a los estudiantes que debían trabajar de manera conjunta y el involucrarse en ocasiones era confusa, ya que los estudiantes esperaban que el docente interviniera en todos los aspectos. Entonces cuando el docente les

expresaba que necesitaban integrarse, los estudiantes esperaban que les dijera como hacerlo y dirigirlos.

Las limitaciones del ACoCo se presentaron cuando el facilitador buscaba fomentar la cooperación y la interdependencia positiva, ya que los estudiantes lo interpretaron como el obedecer y seguir las indicaciones en el momento que se expresaban, y cuando el docente los dejaba dialogar, se sentían sin una guía, dando pie a que surgieran los conflictos.

El aula es un escenario complejo, por lo que, al considerar factores como los contenidos teóricos y las competencias a adquirir, señalan que cada estrategia se debe adaptar a lo que en ese momento particular requiere; el ACoCo necesita que exista una adquisición previa de habilidades interpersonales que lleven al dialogo y a la reciprocidad, por lo que ha tenido éxito cuando se ha implementado en los programas de Tutoría Académica, ya que aborda dimensiones no solo en cuestiones teóricas, sino también de interacción y de manera individual (Lara, 2005).

El ABP permitió que los estudiantes pudieran contextualizar las actividades, dándose un fenómeno de identificación inmediato; los estudiantes, al ver las actividades, expresaban vivencias que invitaban al diálogo y emitían puntos de vista sobre las situaciones a resolver. El rol del facilitador fue clave para el moldear conductas de manejo de conflicto y empáticas, ya que si bien no tenía una interdependencia con el equipo (ya que no es parte del mismo), si tenía un rol activo para que el equipo tuviera presente el objetivo de la discusión.

Esto no solo permitió que los propios estudiantes, después de algunas sesiones, reconocieran por su cuenta cuando ya estaban desviando la atención del objetivo, sino que también fomentó que, ante las diferentes opiniones, en lugar de solo seguir discutiendo, se llegara a una resolución que fuera satisfactoria para el equipo y pudieran continuar la tarea.

Otra ventaja que tuvo el ABP sobre las otras estrategias fue que los miembros de los equipos variaban. Se distribuían aleatoriamente cada sesión para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que los equipos al menos tuvieran dos integrantes diferentes en cada sesión; una de las características del ABP es la rotación de los estudiantes durante el trabajo en equipo, con la finalidad de fomentar las relaciones interpersonales sin importar que estuvieran nuevos integrantes.

Con los nuevos integrantes, invariablemente se tuvo que trabajar en una conducta que las otras estrategias no fomentaban: la empatía. Si bien ya habían establecido un patrón de comunicación, los equipos debían esforzarse en entender que los compañeros que no habían compartido escenario con ellos debían ser incorporados para poder realizar las tareas. El ABP resalta algo importante en la competencia de trabajo en equipo, que es no entrar a una zona de confort donde solo trabajes con aquellos que te identifiques, sino que adquieras las habilidades interpersonales necesarias para interactuar de manera satisfactoria para crear una interdependencia con los compañeros (Rosales, 1999).

A la vez, conforme se presentaban las conductas empáticas, se buscaba la resolución de conflictos que surgían ante las nuevas dinámicas, estableciendo patrones de interacción. En lugar de evadir el conflicto, se buscaban soluciones y se hacían propuestas que incorporaran las metas a lograr en la sesión. El rol del docente fue solo facilitador del conocimiento, dejando que los equipos establecieran sus propias reglas y siendo guía cuando se enfocaban en otras cosas que no fueran la actividad a realizar, incluyendo distractores.

Una de las limitaciones que se pudieron observar en el ABP fue que los estudiantes, al inicio, se sentían perdidos al tener el control de las actividades. Es una libertad intimidante para ellos, pero se adaptaron a ella rápidamente. El éxito del ABP depende mucho de que los estudiantes tengan iniciativa y disposición, por lo que quizás no sea funcional en todas las unidades de aprendizaje o en todas las áreas de conocimiento (López, 2008).

El ABP fue la más efectiva al facilitar el desarrollo de habilidades interpersonales; brindaba un escenario donde se debía adaptar a nuevas situaciones de manera empática, propositiva y con un manejo del conflicto que

permitiera que todos los integrantes se sintieran parte del proceso, y a la vez lograr la meta propuesta.

El AprA es una estrategia que se necesita implementar en grupos maduros, que ya han desarrollado habilidades interpersonales que les van a permitir precisamente direccionar el conocimiento sin necesidad de una guía, donde se comprenda claramente que no solo es lograr la tarea a realizar, sino el aprendizaje que lleva el hacerlo.

El ACoCo se puede implementar cuando son nuevos grupos, donde se busca lograr una interdependencia positiva, pero que sea en un ambiente más social y menos teórico, como en los procesos psicopedagógicos o la tutoría académica.

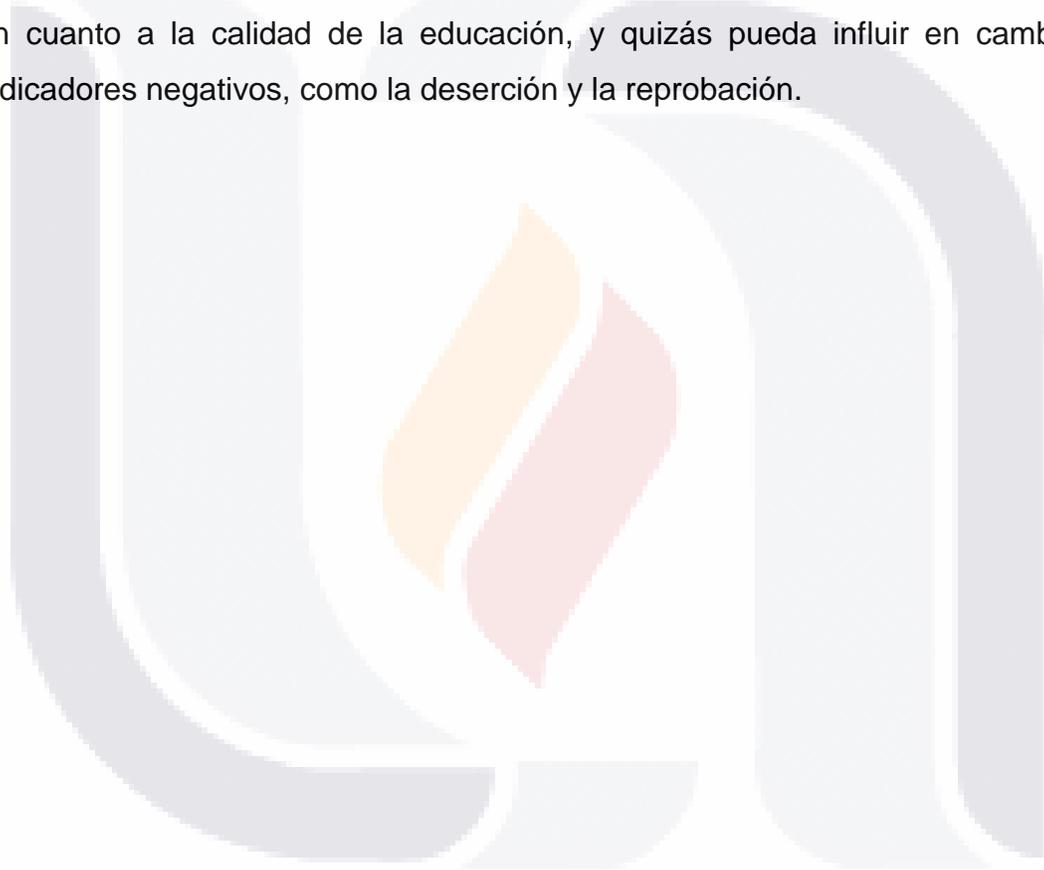
El ABP estimula el desarrollo de habilidades interpersonales necesarias para el trabajo en equipo, sin embargo, para su implementación, se debe desarrollar un diseño metodológico que involucre capacitación a docentes, y un material didáctico acorde a lo que el ABP plantea para poder ser exitoso (López, 2008).

La aplicación de estas estrategias de aprendizaje permitió no solo medir su efectividad en cuanto a la adquisición de habilidades interpersonales, sino que da pie a propuestas en las cuales se puede implementar cada una para un escenario acorde a lo que se quiera lograr en los estudiantes. Particularmente permite que se integren las competencias genéricas que se han dejado de lado por las disciplinares, y se adquieran en ese eje formativo que se describe en los programas a nivel superior.

Si bien solo una estrategia fue la que tuvo los resultados más favorecedores, lo que se vio en la implementación de las demás abre las posibilidades de aplicarlas en los escenarios adecuados para obtener los resultados más satisfactorios. Hay teóricos que expresan que se debe considerar los estilos de aprendizaje en los estudiantes (Aragón & Jiménez, 2009), por lo que es pertinente aplicar el ABP en las unidades de aprendizaje del área para no solo confirmar que facilita la adquisición de habilidades interpersonales, sino que también fomenta el trabajo

multidisciplinar que se puede ver reflejado en el campo clínico y en el futuro desempeño laboral. Por lo tanto, parte importante de implementar el ABP en el Tronco Básico de Área es que debe ir alineada a lo esperado en los estudiantes

Con los recientes cambios socioeducativos en el país, el mostrar la efectividad de las estrategias de aprendizaje puede favorecer que se trabaje en elaborar manuales de aplicación para que se puedan aplicar a nivel superior, de acuerdo a lo que los estudiantes necesitan. Esto podría arrojar mejores resultados en cuanto a la calidad de la educación, y quizás pueda influir en cambiar los indicadores negativos, como la deserción y la reprobación.



CAPÍTULO X. CONCLUSIONES.

Las organizaciones internacionales han hecho hincapié sobre la necesidad de evolución de la educación, particularmente a nivel superior, donde los estudiantes se enfrentarán a una realidad inmediata diversa, donde se requiere que tengan las características necesarias para contribuir al crecimiento y desarrollo de su entorno (OCDE, 2011).

El presente trabajo de investigación surge con un análisis de la educación por competencias en el país; partiendo con el proceso de aprendizaje y su evolución a lo largo de los siglos, donde para que los conocimientos tengan una permanencia y sean parte de la vida diaria, se requiere un proceso de interacción que puede facilitar u obstaculizar este proceso (Minici, Rivadeneira & Dahab, 2001).

La generación de nuevos conocimientos abre la discusión de la educación como un proceso dinámico; no puede quedarse estancada, y se deben tomar las medidas necesarias para que las reformas curriculares respondan a las necesidades del entorno, donde se debe facilitar el aprendizaje y sea a la vez integral (UNESCO, 2014); a nivel superior el modelo por competencias surge para unificar criterios y orientar la educación a la calidad en sus egresados.

Entre las múltiples definiciones del término 'competencia', el informe DeSeCo (2002) lo plantea como un conjunto de habilidades que van más allá de los conocimientos; es decir, involucra el adquirir destrezas y actitudes que permitan al individuo responder a las demandas del contexto particular, de ahí que las competencias se clasifiquen en genéricas y en disciplinares (Tuning 2001-2002).

En México, la discusión sobre como incursionó el modelo por competencias sigue vigente, y a la vez surgen cuestionamientos sobre la reestructuración en los escenarios educativos, particularmente cuando los sistemas de evaluación se orientan a las competencias disciplinares, y no se ha determinado una estrategia que determine si las competencias, tanto genéricas como disciplinares, se están adquiriendo como fue planteado en el modelo (Moreno, 2010).

Esto, aunado a que existe aún resistencia hacia el modelo por competencias por parte del profesorado, lleva a que las estrategias de aprendizaje a nivel superior se enfoquen precisamente a estas competencias disciplinares, por lo que las habilidades y actitudes quedan fuera de muchos sistemas de evaluación (Didriksson, 2010).

Entonces, considerando que las estrategias de aprendizaje permiten adquirir los conocimientos que permitan responder al entorno (Monereo, 1994), se vuelve primordial seleccionar aquellas que aparte de ser innovadoras, permitan adquirir no solo las competencias disciplinares, sino también las genéricas (Armenta, 2010).

Los estudiantes reducen el aprendizaje a una memorización, y se guían por la autoridad del profesor, tendiendo al conformismo en un proceso mecánico y repetitivo; esto en lugar de facilitar la adquisición de conocimientos, provoca una dependencia donde no se transfiere el conocimiento a situaciones reales, por lo que es responsabilidad del docente el aplicar estrategias de aprendizaje más efectivas y que permitan esa conexión entre aula y entorno, tanto para la adquisición de competencias, así como para la aplicación de las mismas en la vida cotidiana (González & Díaz, 2006).

Sin embargo, el medir esta efectividad no solo en cuanto a los conocimientos disciplinares, sino abarcando las competencias genéticas, se vuelve impreciso al no contar con una rigurosa evaluación que abarque lo que se quiere lograr al aplicar la estrategia y a quien van dirigidas (Armenta, 2010).

Particularmente con los compromisos de las organizaciones internacionales con el desarrollo sustentable y la erradicación de problemas sociales como la pobreza y la discriminación, la educación universitaria debe transformarse para que los futuros egresados puedan ser propositivos y puedan resolver estas problemáticas (UNESCO, 2012); las estrategias de aprendizaje que se utilizan a nivel superior deben orientarse a las competencias tanto disciplinares como genéricas, para poder responder a estos compromisos.

Para el trabajo en equipo se necesita adquirir habilidades interpersonales que permitan que exista una sinergia entre los integrantes para que exista el compromiso hacia la realización de la tarea (Tuckman, 1965). Dado que en estudiantes universitarios esta competencia es necesaria para el ámbito laboral, el aplicar estrategias de aprendizaje para que se aproveche el escenario educativo y se pueda desarrollar es de suma importancia.

Existen diversas estrategias de aprendizaje diseñadas para el nivel superior, no obstante, se escogieron aquellas que paralelamente a la adquisición de los conocimientos teóricos, se fomenten las habilidades interpersonales para el trabajo en equipo. Dichas estrategias son utilizadas en los espacios universitarios, sin evaluar su efectividad no solo en el contenido disciplinar, sino también en los aspectos actitudinales.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) plantea el asimilar el conocimiento por medio de problemas reales que los estudiantes puedan aplicar en la vida diaria; esto con la finalidad de que sean críticos y estimule la colaboración para enfrentar los retos de manera integral (Guevara, 2010). El docente acompaña a los estudiantes, pero no se involucra en cómo trabajan, sino que aclara dudas y mantiene claro el objetivo de las tareas a realizar.

El ABP es flexible y permite la retroalimentación, sin embargo, en ocasiones puede ser difícil el organizar el tiempo para las tareas, y dado que el ABP necesita que los estudiantes interactúen y expresen sus ideas, puede ser intimidante para aquellos con barreras sociales (Corral-Lage & Ipiñazar-Petralanda, 2014).

El Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo (ACoCo) tiene como premisa que las interacciones cara a cara son básicas para la generación de conocimientos, ya que en la adquisición de habilidades no existe la pasividad, sino la cooperación. Los estudiantes deben buscar el crecimiento para poder aprender y verlo como un proceso grupal y no individual (Pujolàs, 2008). Para que funcione debe tener un diseño claro, y a la vez la responsabilidad que las actividades demandan en ocasiones no es asumida por los estudiantes.

Es donde el docente entonces entra como un refuerzo para que los estudiantes puedan terminar satisfactoriamente sus actividades; los acompaña durante este proceso, siendo mediador de los conflictos que surjan.

El aprendizaje autodirigido (AprA) da una autonomía a los estudiantes sobre el proceso de adquisición de conocimientos, donde se fomenta la iniciativa y responsabilidad, teniendo la gestión del tiempo y la independencia como premisas principales; el estudiante es un autogestor, tomando control de sus conocimientos (Oliveira, 2010). El docente es solo un guía, pero no se involucra activamente en los procesos de aprendizaje.

Durante la capacitación para la aplicación de estas estrategias, los docentes participantes retroalimentaron su perspectiva sobre la futura utilización de la más efectiva en las aulas de nivel superior; cada una tiene fortalezas y debilidades, y el debate surgió en cuanto a las propias prácticas de los profesores; la estrategia podría fallar si el docente no tenía las habilidades interpersonales necesarias para realizarla de manera exitosa.

Sin embargo, independientemente de los resultados, toda estrategia de aprendizaje es una guía para el conocimiento, por lo que no debe depender del docente, sino de su correcta aplicación; es decir, teniendo la capacitación sobre lo que conlleva cada estrategia, su objetivo y su aplicación y limitaciones, el docente se adaptará a la implementación de la misma. A la vez, da pie a que cualquier docente pueda aplicarla, y no pierde su efectividad.

Ya que existe una responsabilidad de los países para responder a las necesidades que la sociedad demanda, el formar recursos humanos preparados para enfrentar las situaciones de vulnerabilidad se vuelve clave; es por eso que la investigación se centró en estudiantes del área de la salud, ya que, ante los problemas en la atención integral a la población y las recientes pandemias, el desarrollar la competencia de trabajo en equipo es primordial.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los estudiantes que participaron en la investigación expresaron desde un inicio que su interés primordial era adelantar la Unidad de Aprendizaje donde se aplicó el método; ante la carga de materias, la posibilidad de dedicar un día de descanso al estudio no fue un sacrificio para ellos, sino una inversión. Durante el periodo de reclutamiento se pudo ver una aprehensión por parte de los estudiantes, pues al explicarles sobre la investigación y su objetivo, veían el trabajo orientado a resultados que conllevan a una calificación. Es decir, si fallaban en el trabajo en equipo, la consecuencia sería reprobación de la materia. Temían repercusiones a su promedio, lo que limita sus posibilidades de escoger donde desempeñar su servicio social.

Esto muestra una de las grandes fallas del sistema educativo, no solo a nivel superior, sino en toda la formación: la orientación a resultados con una base numérica. Ya que se debe evaluar cuantitativamente, el proceso de aprendizaje se ve mermado al ver esto como castigo o premio, ya que las altas calificaciones tienen recompensas, mientras que los alumnos considerados como 'problema' ante el indicador negativo, suelen ser señalados y estigmatizados (Rivas & Ruíz, 2004).

Los estudiantes entonces enfocan sus esfuerzos en los conocimientos teóricos que les darán privilegios, como escoger su plaza de servicio social o sus asesores. Al no incorporar a las competencias genéricas como parte de la evaluación, se sigue entonces centrando la atención a las cuestiones disciplinares, de ahí que los modelos de atención integral aun sigan sin tener el impacto esperado.

La etapa de diagnóstico mostró las pocas habilidades interpersonales que los estudiantes poseen; desde el encuadre, referían como su principal interés el adelantar la materia y hacer lo necesario por cumplir. Expresaron su aprehensión al compartir espacio con estudiantes de otras unidades académicas, debido a que, aunque tienen un tronco básico de área, lo toman de manera independiente y nunca colaboran durante la formación.

Los estudiantes durante la fase diagnóstica mostraron su interpretación del trabajo en equipo, que se enfoca a la división de tareas sin un dialogo o retroalimentación. De hecho, era muy fácil para ellos el asignar actividades, y cuando había necesidad de intercambiar ideas, generalmente se interrumpían y no permitían terminar oraciones. Era importante el compartir su punto de vista, pero sin respetar el turno de los otros, y a final de cuentas la lluvia de ideas no tenía ningún impacto en cómo realizar la tarea, ya que realizaban acciones que a su ver, contribuía al producto final, sin tomar en cuenta el proceso para la realización del mismo.

Al inicio, cuando se les preguntó si ya habían trabajado en equipo antes, todos los estudiantes respondieron afirmativamente, sin embargo, cuando era momento de las actividades en sus grupos designados, esperaban indicaciones del docente; al ver que solo se les daban las indicaciones, sin ningún tipo de guía sobre cómo realizar las tareas, finalmente comenzaron a dialogar sobre como cumplir de manera rápida y eficiente.

Considerando que en el término *competencia* lleva inherente, aparte de las habilidades, la motivación y una reflexión profunda sobre las actividades que llevan al aprendizaje (González, 2002), para que el trabajo en equipo sea adquirido como competencia debe conllevar a un proceso no solo de acciones y productos, sino de la sinergia que todos los participantes tienen durante el tiempo que trabajan juntos, por lo que la estrategia más efectiva no solo fue la que obtuvo los productos esperados en clase, sino aquella que permitió la interdependencia positiva y un espacio de total apertura para trabajar de manera conjunta.

Ya que en la fase diagnóstica no hubo intervención por parte de los docentes, los estudiantes se encontraron un poco confusos cuando fue el momento de aplicación de estrategias, ya que el docente cambió su rol pasivo y comenzó a delimitar como se debería trabajar en los grupos para hacer las diversas actividades.

En el aprendizaje autodirigido, que de acuerdo a lo planteado por Newman (2005) la responsabilidad de la tarea recae en el estudiante, el docente solo explicaba las tareas a realizar, sin intervenir en cómo debían trabajar, por lo que para los estudiantes no hubo mucha diferencia entre la fase diagnóstica y de aplicación. El docente recordaba que todos eran gestores del conocimiento, y que entre todos podrían hacer las actividades. Aunque su nombre parezca indicar lo contrario, el aprendizaje autodirigido no se refiere a una individualización de la adquisición de conocimientos, sino a un descubrimiento de las habilidades y cualidades propias que pueden contribuir al crecimiento de un grupo al trabajar para el mismo objetivo. Con esto, el equipo tiene iniciativa para colaborar de manera multidisciplinar.

A pesar de lo planteado, los estudiantes realmente no pudieron lograr la cohesión para trabajar en equipo, ya que invariablemente volvieron a un modelo individual donde cada uno tuvo la iniciativa de hacer una actividad, pero sin regular como era su trabajo en conjunto ni tomar en cuenta el proceso para la realización de las tareas.

Si bien el modelo por competencias ha sido impulsado por la SEP como parte de la formación desde un nivel primario (2008), las deficiencias del mismo pueden observarse cuando al aplicar el Aprendizaje Autodirigido los estudiantes no puedan contribuir con sus propias fortalezas para que el equipo funcione de manera eficiente como una unidad interdependiente; realizan una división de tareas, sin un equilibrio o interacciones que permitan una integración de las actividades.

En el AprA los estudiantes rara vez hablaban entre ellos, y era solo para confirmar el avance de las tareas asignadas a cada uno, teniendo poco contacto visual. Sin embargo, esto se percibía como normal, y ya que al final lograban las tareas, consideraban que su trabajo en equipo fue efectivo, probando que los universitarios ven este tipo de tareas enfocadas al producto, y no al proceso que se realiza para lograr los mismos.

El Aprendizaje Colaborativo – Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Problemas permitieron una interacción directa entre docentes y estudiantes. Aun cuando a nivel superior se espera una emancipación por parte de los estudiantes del modelo pasivo donde eran receptores del conocimiento, la formación previa no brinda las herramientas necesarias para que esto sea posible. Es probable que esto sea parte relevante en las fallas del modelo por competencias, ya que, aunado a los tiempos limitados de los profesores y las demandas de las unidades de aprendizaje, también se encuentran las expectativas que se tienen sobre los estudiantes en ese nivel, particularmente en lo que se refiere a las competencias genéricas (Martínez, 2011).

Claramente, los estudiantes entran a una zona de *confort* cuando el docente interactúa con ellos para la realización de las tareas, ya que necesitan el refuerzo positivo que les indique que las actividades se realizan de manera adecuada. La diferencia principal entre el ABP y el ACoCo radica que mientras que el primero contextualiza las actividades a situaciones reales de la práctica diaria y el docente es un apoyo para no perder el objetivo de la tarea, el segundo se enfoca en crear una interdependencia positiva y mediar conflictos en los estudiantes.

Ambas estrategias impactan la adquisición de habilidades interpersonales; el ACoCo fomenta la comunicación efectiva entre los integrantes de un equipo, ya que el docente acompaña todo el proceso desde la presentación de los estudiantes, hasta finalizar la tarea designada. Esto conlleva a que toda comunicación sea directa y con escucha activa, pero a la vez el manejo de conflicto queda en segundo término, ya que confían en que el docente resolverá las situaciones difíciles que surjan con las interacciones. Es decir que el rol de mediador que juega el docente en esta estrategia no resulta favorecedor para que los estudiantes puedan resolver por ellos mismos estos problemas que van inherentes cuando se trabaja en equipo.

Todo equipo de trabajo se enfrenta a situaciones que provocan conflicto, por lo que es primordial que entre las habilidades interpersonales que adquieren durante su formación se incluyan aquellas que permitan saber manejar la diferencia de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

opiniones y solucionar problemas para que el equipo trabaje de manera óptima. Sin embargo, cuando existen estos obstáculos, los estudiantes esperan que el docente los resuelva, o al menos de sugerencias sobre que pueden hacer, y de nuevo toman un rol pasivo para que el docente tome el control, por lo que su rol en ocasiones se permea y se le ve como un integrante más del equipo, pero con una jerarquía que implica que sus sugerencias y propuestas deben ser acatadas.

Ya que el facilitador debe poner límites cuando los estudiantes buscan involucrarlo en el proceso para realizar las tareas, esto confunde a los estudiantes, ya que no entienden como el docente puede ser mediador de las situaciones problemáticas, motiva a que se comuniquen de manera efectiva y que sea de manera positiva, pero no participe en la toma de decisiones ni brinde sugerencias sobre las actividades.

Esto deja claro que los estudiantes tienen la idea de que, si el docente se involucra, lo hará en todos los aspectos y no solo acompañando sus interacciones; es decir, aportará ideas y señalará cuales son las acciones a realizar. Lo anterior no implica trabajo en equipo, pero los estudiantes, al tener una idea errónea sobre el mismo, consideran que es efectivo.

El ABP permite aterrizar al equipo en las actividades que deben realizar, ya que parte primordial de la estrategia es precisamente una identificación por parte de los estudiantes con su contexto y su realidad inmediata; ven las tareas a resolver como situaciones potenciales a las que se van a enfrentar en su práctica, por lo que siempre tienen claro el objetivo para resolver el problema planteado.

En el ABP el docente no acompaña a los estudiantes en todo el proceso, sino que se vuelve un observador que hace que no olviden el foco principal del trabajo, es decir, los centra en el problema y como solucionarlo de manera óptima; cuando surgen desacuerdos, más que mediarlos, les recuerda cual es el objetivo, lo que lleva a que traten de encontrar sus recursos para manejar el conflicto.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esto es una importante diferencia entre el ABP y el ACoCo, ya que el primero no solo fomenta la comunicación efectiva, sino que también impulsa a que se adquieran habilidades para la resolución de los problemas, sin olvidar el compromiso que se tiene como equipo para trabajar juntos y lograr lo esperado.

Otra diferencia entre el ABP y las otras estrategias de aprendizaje es que hay rotación en los integrantes de los equipos; parte de la aplicación adecuada del ABP consiste precisamente en asegurarse de que hay diferentes estudiantes en los equipos, para su adaptación a nuevas situaciones. Entonces los estudiantes que aprendieron a manejar el conflicto con un equipo, puede aplicar estas habilidades con su nuevo grupo de trabajo, fortaleciendo la interacción.

En la fase diagnóstica no se muestran diferencias significativas entre los estudiantes; su principal objetivo al trabajar en equipo fue lograr la tarea en el menor tiempo posible, con poca interacción y simplemente interviniendo cuando era estrictamente necesario tratando de hacer una lluvia de ideas, que no tenía éxito al interrumpirse constantemente y no escucharse entre sí.

La efectividad de cada estrategia entonces depende totalmente de la fase de aplicación. El AprA es una estrategia sólida, que busca motivar al estudiante para que autogestione su aprendizaje; que sea un miembro activo y a la vez selectivo sobre su proceso de adquisición de conocimientos, y pueda compartir estas habilidades con sus compañeros cuando se trabaja en equipo. Sin embargo, los estudiantes no están preparados para trabajar sin la guía del docente, por lo que de acuerdo al modelo de Grow (1991), aun necesitan autoridad y cierta instrucción. Es decir, se debe vencer primero la resistencia de los estudiantes para poder motivarlos y pasar de un rol dependiente, a un rol involucrado.

Los estudiantes no tienen las habilidades interpersonales necesarias para realizar el AprA de manera exitosa, y de igual manera no puede favorecer la adquisición de las mismas, ya que parte fundamental de esta estrategia es precisamente que ya tengan estas herramientas para poder gestionar el conocimiento de manera grupal e interdependiente.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El ACoCo y el ABP tienen al docente como parte importante del proceso para el trabajo en equipo; no es solo designar actividades y desprenderse de los grupos calificando un producto final, sino que conlleva que se involucre en las interacciones para analizar las acciones de los integrantes.

Ambas estrategias favorecen la comunicación efectiva, ya que el docente interviene para que esto se propicie; los estudiantes presentaron conductas como el escuchar al compañero, esperar su turno para compartir sus ideas y retroalimentar las opiniones. Sin embargo, en el ACoCo no se desarrollaron conductas para manejar el conflicto, ya que el docente actuaba como mediador y la responsabilidad de arreglar las diferencias recaía totalmente en él. Asimismo, los estudiantes en ocasiones olvidaban el rol de guía del docente, y buscaban involucrarlo en la toma de decisiones, preguntándole su opinión, que sin duda era más importante que cualquier otra, ya que él <<es el maestro>>, es decir va inherente que al ser quien asignará una calificación, se debe hacer lo que opina que es mejor, aun cuando no es un miembro del equipo.

Entonces en el ACoCo, si bien es una estrategia que fomenta la comunicación efectiva y a la vez una interdependencia positiva, se queda corta en cuanto a la resolución de conflictos, y vuelve al docente paternalista en sus interacciones con los equipos, siendo visto por los estudiantes más como alguien con el poder para poner orden y arreglar los problemas que tengan, que como una guía y un facilitador.

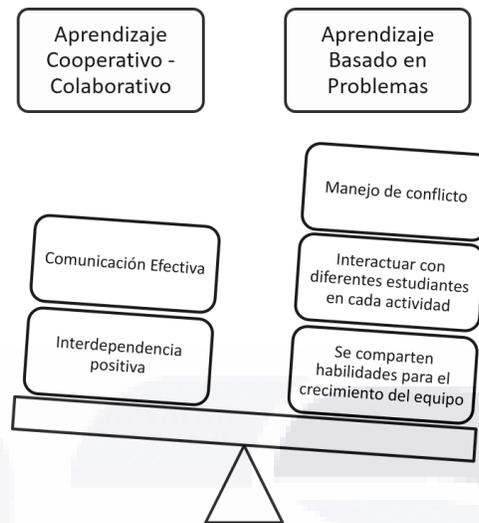


Figura 13. Comparación entre los resultados del ACoCo y el ABP

Si se pone en una balanza, el ABP tiene más peso en cuanto a su efectividad, ya que no solo beneficia la comunicación efectiva, sino que permite que los estudiantes resuelvan sus propios conflictos, y el docente simplemente los centra en el problema cuando ellos parecen olvidarse de cuál es la actividad que deben realizar; también permite cambiar a los integrantes de los equipos en cada actividad, lo que permite una transferencia en las habilidades adquiridas y éstas sean compartidas en otros equipos de trabajo (figura 13).

Siendo así, el ABP, al tener los mejores resultados tanto en el cuestionario de Moss como en los códigos de observación, es la más efectiva para adquirir habilidades interpersonales que favorecen el trabajo en equipo como competencia. Ya que el proceso de adquirir competencias recae directamente en el docente, al ser su labor el desarrollo integral de los estudiantes, el analizar cual estrategia es la adecuada para lo que se busca formar en el estudiante es primordial (Vidal & Manríquez, 2016).

En el área de la salud el trabajo en equipo es una competencia señalada como básica para el futuro profesionalista, por lo que el ABP permite tanto contextualizar el conocimiento a situaciones reales a las que se van a enfrentar en la práctica profesional, como adquirir habilidades interpersonales para poder lograr una atención de calidad.

La aplicación del ABP es independiente del docente, ya que tiene lineamientos a seguir que marca como debe ser llevada a cabo, por lo que cualquier facilitador, con la capacitación adecuada, puede replicarla de manera exitosa. Las guías y manuales docentes han sido una herramienta a nivel superior desde que el modelo por competencias entró en vigor (OCDE, 2010), por lo que elaborar un manual sobre los alcances y límites del ABP, así como su aplicación paso por paso da apertura a que el trabajo en equipo finalmente sea adquirido como competencia, lo que beneficia todo el sistema sanitario al finalmente poder realizar programas con el impacto que se necesita para que realmente exista un trabajo multidisciplinar, y evolucionar a la transdisciplinariedad.

Parte importante de los resultados de esta investigación recae no solo en ver el producto final del trabajo en equipo, sino que también se debe valorar como se lleva a cabo el proceso, e integrarlo a esa evaluación final, quizás con rúbricas que permitan hacer esta evaluación integral que el modelo por competencias busca lograr.

CAPÍTULO XI. - BIBLIOGRAFÍA.

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior Latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la Comercialización al Proyecto Tuning de Competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num9/Aboites.pdf>
- Aguilar, J. & Vargas, J. (2010). Trabajo en equipo. Network de Psicología Organizacional. Recuperado de http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/trabajo_en_equipo.pdf
- Álvarez, S., Pérez, A. & Suárez, L. (2008). Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias. 13-29. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1>
- Anguera, T. (1983). *La observación*. Madrid: Pirámide.
- Angulo, F & Redon, S. (2011). Competencias y Contenidos: cada uno es su sitio en la Formación Docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 281-299. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071807052011000200017&script=sci_arttext
- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXI.pdf>
- Aragón, M. & Jiménez, Y. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1) 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002>

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Aragón, V. (2010). La observación en el método educativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 6(35), 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_A_RAGON_2.pdf
- Araya, V., Alfaro, M. & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. Recuperado de <http://cemilenio.com/aula/recursos/constructivismo.pdf>
- Armenta, S. (2010). Estrategias Didácticas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Psicología Evolutiva en la Licenciatura en Psicología. *Tesis de maestría no publicada*. Universidad Tangamanga, San Luis Potosí.
- Baker, Day & Salas. (2006). Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations. *Health Serv Res*, 41(2), 1576-1598. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1955345/>
- Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality. *The Journal of Nursery Education*, 18(3). Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1963.pdf>
- Barnett, A. (2014). Is demoted planet Pluto making a comeback? Recuperado de <http://www.cnn.com/2014/10/02/tech/innovation/is-pluto-a-planet/>
- Bernaza, G. & Lee, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-17. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Bruner, J & Goodman, C. (1947). Value and Need as Organizing Factors in Perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Value/>
- Burdett, J. (2003). Making Groups Work: University Students' Perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 177-191. Recuperado de <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v4n3/Burdett/paper.pdf>

- Caballero, C., Contreras, K., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, () 110-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866008>
- Camargo, A. & Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/237/226>
- Canadian Health Services Research Foundation. (2006). Promoting Effective Teamwork in Healthcare in Canada. Recuperado de: http://www.cfhi-fcass.ca/Migrated/PDF/teamwork-synthesis-report_e.pdf
- Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S., Salas, E., & Volpe, C. (1995). *Team effectiveness and decision making in organizations*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.
- Cepeda, M. & López, M. (2012). Evaluación de Estrategias de Aprendizaje y Habilidad Verbal en una muestra de Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 117-135. Recuperado de <http://www.cneip.org/documentos/8.pdf>
- Cerda, C. & Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Rev. Méd. Chile*, 140(11), 1504-1505. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v140n11/art20.pdf>

- Christie, N. (2012). An Interpersonal Skills Learning Taxonomy for Program Evaluation Instructors. *Journal of Public Affairs Education*, 18(4), 739-756. Recuperado de http://www.naspaa.org/JPAEMessenger/Article/VOL18-4/08_Christie.pdf
- Chow, L., Then, D. & Skitmore, M. (2005). Characteristics of teamwork in Singapore construction projects. *Journal of Construction Research*, 6(1), 15-46. Recuperado de http://eprints.qut.edu.au/3262/1/3262_1.pdf
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento y gestión*, (35), 152-181. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n35/n35a07.pdf>
- Corral-Lage, J. & Ipiñazar-Petralanda, I. (2014). Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la asignatura contabilidad financiera superior: ventajas y desventajas. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 45-60. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_23_05.pdf
- Correa, C. & Correa, A. (2012). El Proceso enseñanza-aprendizaje de Sócrates a Paulo Freire. Enfoque pedagógico-didáctico. *Educación y Sociedad*, 10(3), 1-13. Recuperado de <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/10-3-articulos/el-proceso-ense%C3%B1anza-aprendizaje-de-s%C3%B3crates-a-paulo-freire-enfoque-pedag%C3%B3gico-did%C3%A1ctico>
- Crebert, G., Patrick, C. & Cragolini, V. (2004). Teamwork Skills Toolkit. Griffith University. Recuperado de http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/290870/Teamwork-skills.pdf
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T. & Michaca, P. (1999). *Teorías de la Personalidad*. México: Editorial Trillas.

De Graaff, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *Int. J. Engng*, 19(5), 657-662. Recuperado de <http://www.bygg.ntnu.no/pbl/euceet/References/KolmosdeGraaff.pdf>

De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *PSYCHONOMIC BULLETIN & REVIEW*, 20(4), 631–642. Recuperado de <http://www.liplab.ugent.be/pdf/learningpreprint.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2010). *Norma Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2010 para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5154226&fecha=04/08/2010

Didriksson, A. (2010). Sobre las (in)competencias en la educación. *Dialéctica*, 33(42), 77-90. Recuperado de http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.

Duffy, D., Gordon G., Whelan, G., Cole-Kelly, K. & Frankel, R. (2004). Assessing Competence in Communication and Interpersonal Skills: The Kalamazoo II Report. *Academic Medicine*, 79(6), 495-507. Recuperado de <http://bevwin.pbworks.com/f/Duffy1.pdf>

Duque, J. (2001). Carl Rogers reflexiones teórico-prácticas. *Psicología desde el Caribe*, (7), 118-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300710>

- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(2), 1-21. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Fawaz, A. (2012). The Implication of the learning theories on implementing e-learning courses. *The Research Bulletin of Jordan ACM*, 2(2), 27-30. Recuperado de <http://ijj.acm.org/volumes/volume2/issue2/ijjvol2no5.pdf>
- Fernández, M. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 195-251. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927011.pdf>
- Fonseca, G. (2010). Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media. *Tesis de Maestría*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>
- Fonseca, H. & Bencomo, M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), 71-93. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/140087151/Dialnet-TeoriasDelAprendizajeYModelosEducativos-3938580>
- Gabín, B., Camerino, O., Anguera, M.T. & Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46. 4692–4694.
- Gallo, L. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Educación Física y Deporte – Universidad de Antioquia*, 25(1), 97-114. Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/2990/2713>

García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311013.pdf>

García, J., Caso, A., Fidalgo, R. & Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de educación*, (341), 397-418. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_17.pdf

González, D. & Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(40), 1-17. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf>

González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. 22(1), 45-53. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>

Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149. Recuperado de <http://thinkteaching.pbworks.com/f/Grow01.pdf>

Guevara, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 11(20), 142-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66619992009>

Harris, P., & Harris, K. (1996). Managing effectively through teams. *Team Performance Management: An International Journal*, 2(3), 23-36.

- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hobgood, C., Riviello, R., Jouriles, N. & Hamilton, G. (2002). Assessment of Communication and Interpersonal Skills Competencies. *ACAD EMERG MED*, 9(11), 1257-1269. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1197/aemj.9.11.1257/pdf>
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1997). El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿Qué evidencia existe de que funciona? *Universidad de Minesota*, 1-22. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson_Aprendizaje_cooperativo_en_la_universidad.pdf
- Kohler, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit: Revista de Psicología*, 10(11). 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601104.pdf>
- Kraiger, K. & Kirkpatrick, S. (2010). An Empirical Evaluation of Three Popular Training Programs to Improve Interpersonal Skills. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 60-73. Recuperado de <http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fjopc.20005>
- Lara, R. (2005). El Aprendizaje Cooperativo: Un Modelo De Intervención Para Los Programas de Tutoría Escolar en el Nivel Superior. *Revista de la Educación Superior*, 34 (1). 87-104. Recuperado de <http://umich.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008>
- Lázaro, A. (2002). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 1(7), 97-116. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002_07_03.pdf

- Loaiza, Y., Rodríguez, J., Vargas, H. (2012). La Práctica Pedagógica de los Docentes Universitarios en el Área de la Salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1), 95-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256006>
- López, M. (2008). El Aprendizaje Basado En Problemas. Una Propuesta en el Contexto de la Educación Superior en México. *Tiempo de Educar*, 9(1), 199-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811003>
- Luca, J. & Tarricone, P. (2001). Does emotional intelligence affect successful teamwork? 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Melbourne, Australia. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/lucaj.pdf>
- Luna, M. (2008). *Los Diez Principios Básicos de las Relaciones Interpersonales en la Atención Médica*. México: CONAMED.
- Makoul, G. (2001). The SEGUE Framework for teaching and assessing communication skills. *Patient Education and Counseling*, 45(1), 23-24. Recuperado de <http://libra.msra.cn/Publication/40568373/the-segue-framework-for-teaching-and-assessing-communication-skills>
- Martín Pérez, V. M., Martín Cruz, N., & Pérez Santana, M. P. (2007). *Aprender conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar en equipo con técnicas formativas innovadoras: La simulación y las dinámicas de grupo*. Universidad de La Rioja.
- Martínez, C. (2011). Límites de la educación superior basada en competencias. *Universidades*, 61(), 59-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837006>

- Mastracci, S. H., Newman, M. A., & Guy, M. E. (2010). Emotional labor: Why and how to teach it. *Journal of Public Affairs Education*, 16(2), 123–141. Recuperado de: http://www.naspaa.org/jpaemessenger/Article/VOL16-2/16no2_03_MasNewGuy.pdf
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2012). Aplicando la metodología del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Gestión Cultural: un modelo alternativo de evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/4391Mateo.pdf>
- McLeod, S. (2011). Bobo Doll Experiment. *SimplyPsychology*. Recuperado de <http://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html>
- Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 15(43), 51-54. Recuperado de http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf
- Menéndez, J. (2009). La Noción de Competencia en el Proyecto Tuning. Un análisis Textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, 1(3), 5-41. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/179268/231728>
- Mental Health Commission. (2006). *Multidisciplinary Team Working: from Theory to Practice*. Irlanda: Dublin. Recuperado de <http://www.mhcirl.ie/file/discusspapmultiteam.pdf>
- Mickan, S. & Rodger, S. (2000). Characteristics of effective teams: a literature review. *Australian Health Review*, 23(3), 201-208. Recuperado de <http://tlmerrill.pbworks.com/w/file/fetch/85213915/Mickan%20and%20Rodger%20-%20Characteristics%20of%20Effective%20Teams.pdf>
- Minici, A., Rivadeneira, C. & Dahab, J. (2001). ¿Qué es la terapia Cognitivo Conductual? *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, (1), 1-6.

Recuperado de <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/que-es-la-terapia-cognitivo-conductual.pdf>

Mohrman, S., Cohen, S. & Mohrman, A. (1995). *Designing Team-Based Organizations*. Estados Unidos de América: Jossey-Bass.

Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS METODOLOGIAS/ABP/13.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf)

Monereo, C. (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (9), 19-37. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719324.pdf>

Moreno, M. (2003). Estrategias de Aprendizaje: Bases para la Intervención Psicopedagógica. *Revista Psicopedagogía*, 20(62), 136-142. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>

Moreno, T. (2010). El Currículo por Competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 34(154), 77-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>

Mulder, M. (2007). Competencia: la Esencia y la Utilización del Concepto en la Formación Profesional Inicial y Permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 5-24. Recuperado de http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf

- Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El Concepto de Competencia en el Desarrollo de la Educación y Formación Profesional en algunos Estados miembros de la UE: Un Análisis Crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896-1980). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24(1-2), 315-332. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF>
- Nancarrow, S., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11(19), 1-11. Recuperado de <http://www.human-resources-health.com/content/pdf/1478-4491-11-19.pdf>
- National Academy of Sciences. (2011). Assessing Interpersonal Skills. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK84226/>
- Newman, M. (2005). Problem Based Learning: An Introduction and Overview of the Key Features of the Approach. *Journal of Veterinary*, 32(1), 12-20. Recuperado de http://www.utpjournals.com/jvme/tocs/321/12.pdf?origin=publication_detail
- Niz, L., Aruanno, M., Sánchez, M., Gelpi, R., Donato, M., Caprara, M. & Rancich, A. (2013). Actuaciones docentes consideradas como incorrectas por los alumnos de medicina: análisis comparativo entre dos universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(1) 95-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299126789007>
- Oliveira, A. (2010). Aprendizaje autodirigido. *PALADINews*, 1(2), 1-2. Recuperado de <http://projectpaladin.eu/wp-content/uploads/2010/07/newsletter-2-Espa%C3%B1ol.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (1997). Glosario de Términos Técnicos. Recuperado de http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (2015). World Employment Social Outlook. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_337069.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). Definición y Selección de Competencias: Fundaciones Teóricas y Conceptuales. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Orozco, C. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista Docencia e Investigación*, (19), 175-191. Recuperado de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero9/Del_Carmen_Orozco.pdf

Paris, C. Cannon-Bowers, J & Salas, E. (2000). Teamwork in multi-person systems: a review and analysis. *Ergonomics*, 43(8), 1052-1075. Recuperado de <http://web.mit.edu/16.459/www/Salas.pdf>

Parlamento Europeo. (2006). Sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 10-18. Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

- Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>
- Pineda, R., Barger, B., & Lerner, L. (2009). Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students. *Journal of International Business and Cultural Studies*, 1, 1-9. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/08089.pdf>
- Prada, M. (2009). Crítica moral de Francis Bacon a la filosofía. *Segunda época*, (30), 99-114. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a07>
- Proyecto de Definición y Selección de Competencias. (2002). Informe SeDeCo: la definición y Selección de Competencias Clave. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Proyecto Tuning–América Latina. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5
- Pujolàs, P. (2008). 9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo. España: Grao.
- Ramírez, L & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 97-114. Recuperado de http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf
- Raygor, L. (2005). *Science of Psychology*. Estados Unidos: Harcourt College Publishers.

- Rivero, J. (2007). Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 2(3), 1-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719550>
- Rodríguez, M. & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rosales, M. (1999). El trabajo en equipo multiprofesional e interdisciplinario en salud. *Salud Uninorte*, 14(1), 46-52. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/4207/2586>
- Rotstein, B., Sáinz, C., Scassa, A. & Simesen, A. (2006). El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Cognición*, (7), 38-45. Recuperado de http://mc142.uib.es:8080/rid=1MX6MJQV0-24K0D6D-1JH/El_trabajo_colaborativo_en_entornos_virtuales.pdf
- Rivas, J. & Ruíz, J. (2004). ¿Control, Castigo o Premio en el otorgamiento de calificaciones? *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (29), 1.34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768234>
- Santillán, F. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1460Santillan.pdf>
- Scarnati, J. (2001). On becoming a team player. *Team Performance Management: An International Journal*, 7(2), 5-10.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior. Recuperado de http://www.ni.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/competenciasg_enericas.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). Taller “Jóvenes Productivos”. Manual para el instructor. Área de competencia: Trabajo en equipo. Recuperado de http://www.productividad.org.mx/pdf/211_Trabajo_en_Equipo_Manual.pdf

Serradas, M. (2010). Colaboración interdisciplinaria en la atención del niño con cáncer y su familia en ambientes hospitalarios. *Rev Venez Oncol*, 22(3), 174-186. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvo/v22n3/art06.pdf>

Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1993). *The Teamwork KSA test*. Minneapolis: NCS Pearson, Inc.

Suárez, J., Godue, C., García, J., Magaña, L., Rabionet, S., Concha J., Vázquez, M., Darío, R., Mujica, O., Cabezas, C., Liendo, L. & Castellanos, J. (2013). Competencias esenciales en salud pública: un marco regional para las Américas. *Revista Panaman Salud Pública*, 34(1), 47-53. Recuperado de <http://www.paho.org/journal/index.php>

Sycara, K. & Sukthankar, G. (2006). *Literature Review of Teamwork Models*. Carnegie Mellon University. Recuperado de https://www.ri.cmu.edu/pub_files/pub4/sycara_katia_2006_1/sycara_katia_2006_1.pdf

- Tarricone, P. & Luca, J. (2002). Successful teamwork: A case study. 25th HERDSA Annual Conference. Perth, Western Australia. 640-646. Recuperado de <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2002/papers/Tarricone.pdf>
- Tejedor, F. (1985). *Observación sistemática*. Madrid: Investigación Educativa.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G & Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 330-344. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>
- Torres, J. & Vargas, G. (2010). *Educación por Competencias, ¿Lo idóneo?* México, D.F.: Editorial Torres Asociados.
- Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups, *Psychological Bulletin*, 6(63), 384-399.
- Tuning Project. (2001-2002). Tuning Educational Structures in Europe. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu>
- UNESCO. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). *Prospects*, 23(2), 173-196. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>
- UNESCO. (2009-2014). Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/>
- UNESCO. (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

- Vargas, J. (2006). *Condicionamiento Clásico Pavloviano: Apuntes para un seminario*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Vidal, D. & Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300115>
- Villa, A. & Poblete, M. (2008). Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. University of Deusto. Recuperado de <http://www.tucahea.org/doc/Competence-based%20learning%20Alfa%20Project.pdf>
- West, M. (1999). Communication and Team Working in Health Care. Recuperado de <http://www.astonod.com/attachments/library/research-papers/Communication%20and%20Team%20Work%20in%20Healthcare.pdf>
- Wheeler, P. (2005). The importance of interpersonal skills. Emotional intelligence significantly impacts leadership success - and the bottom line. *Healthcare executive*, 20(1), 44-46. http://www.researchgate.net/publication/8075642_The_importance_of_interpersonal_skills.Emotional_intelligence_significantly_impacts_leadership_success--and_the_bottom_line
- Zárate, N. (2010). Fundamentos teóricos para la exploración epistemológica del aprendizaje operatorio de la historia. *Posgrado y Sociedad*, 10(2), 16-41. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3633287>

APÉNDICES

Apéndice A. Cronograma de Actividades de la fase de Pilotaje.

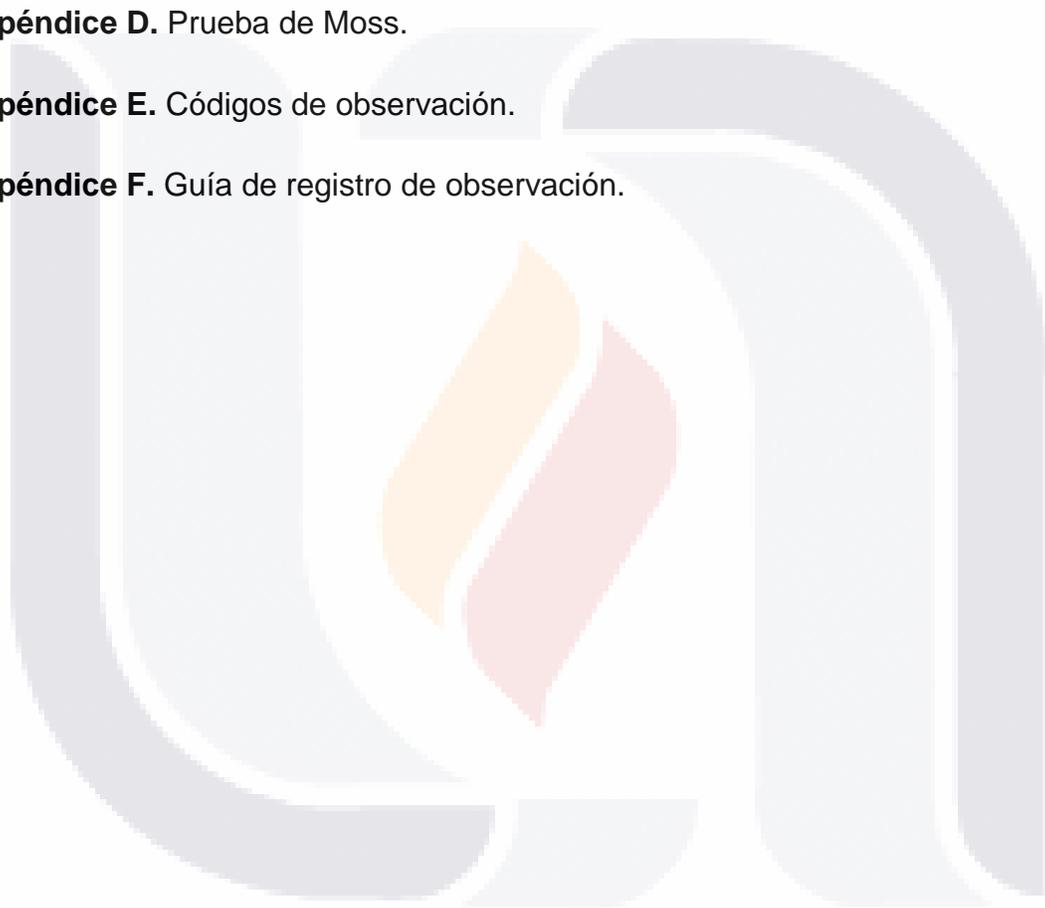
Apéndice B. Cronograma de Actividades de las fases del Método.

Apéndice C. Consentimiento Informado.

Apéndice D. Prueba de Moss.

Apéndice E. Códigos de observación.

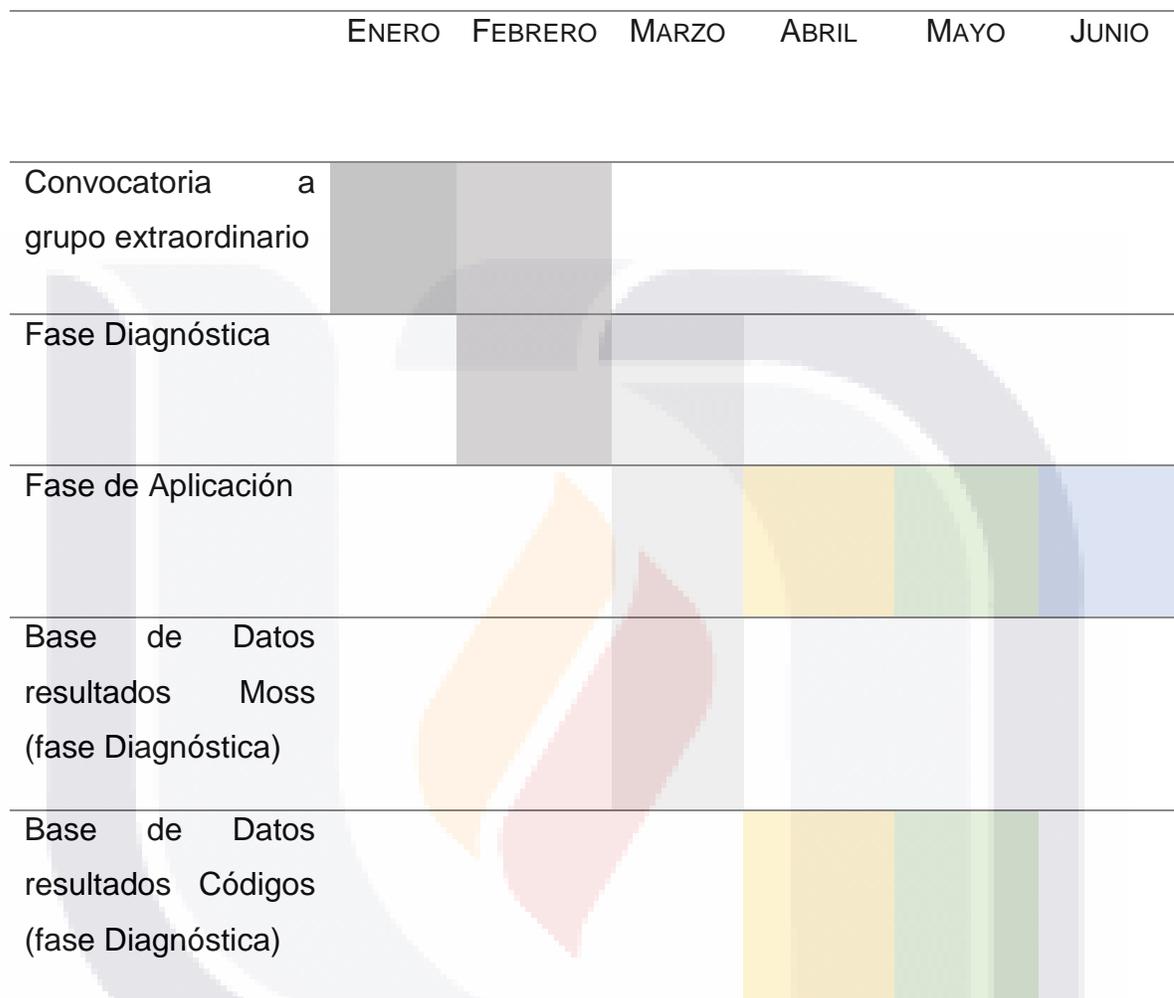
Apéndice F. Guía de registro de observación.



APÉNDICE A.- Cronograma de actividades para la fase de Pilotaje Agosto – Diciembre 2015.

	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Entrenamiento de Observadores					
Jueceo de los códigos de observación					
Validación de los códigos de observación como instrumento					
Entrenamiento de Docentes en las Estrategias de Aprendizaje Seleccionadas					
Pilotaje					

APÉNDICE B.- Cronograma de actividades para la fase de Método Enero - Junio 2016.



APÉNDICE C



Universidad Autónoma de Nayarit.
Área Académica de Ciencias de la Salud.

Consentimiento Informado.

Fecha: _____



Yo _____, por medio del presente documento doy mi consentimiento de manera voluntaria para participar en la materia de **Psicología de la Salud** como parte de la investigación **Estrategias de aprendizaje para la adquisición de las habilidades sociales necesarias en la competencia genérica de trabajo en equipo en estudiantes universitarios del área de la salud**, realizada por la docente Daniela Lizbeth Salas Medina, manifestando que he sido debidamente informado del procedimiento, comprendiendo que se filmarán algunas actividades realizadas y que la información obtenida será manejada de manera confidencial, sin hacer público los videos o los nombres de los participantes y presentando los resultados de manera general sin violentar mis derechos individuales de privacidad y discreción.

Asimismo, acepto el compromiso de cursar la Unidad de Aprendizaje cumpliendo los parámetros de evaluación establecidos por el docente y donde se me guardará y respetará la calificación obtenida.

Unidad Académica: _____

Firma: _____

APÉNDICE D

PRUEBA DE MOSS

INSTRUCCIONES

Para cada uno de los problemas siguientes, se sugieren cuatro respuestas, correctas; marque en la hoja de respuestas, LA LETRA en el espacio que corresponda a la opción que usted considere más acertada.

No marque más de una. No haga ninguna anotación en este cuadernillo.

1. Se le ha asignado un puesto en una empresa. La mejor forma de establecer relaciones amistosas y cordiales con sus nuevos compañeros, sería:
 - A. Evitando tomar nota de los errores que ellos incurran.
 - B. Hablando bien de ellos con el jefe.
 - C. Mostrando interés en el trabajo de ellos.
 - D. Pidiéndoles le permitan hacer los trabajos que usted pueda hacer mejor.

2. Tiene usted un empleado muy eficiente pero que constantemente se queja del trabajo, sus quejas producen mal efecto en los demás empleados. Lo mejor sería:
 - A. Pedir a los demás empleados que traten de no hacer caso.
 - B. Averiguar la causa de esa actitud y procurar su modificación.
 - C. Cambiarlo de departamento donde quede a cargo de otro jefe.
 - D. Permitirle planear lo más posible acerca de su trabajo.

3. Un empleado de 60 años de edad que ha sido leal a la empresa durante 25 años se queja de exceso de trabajo. Lo mejor sería:
 - A. Decirle que vuelva a su trabajo.
 - B. Despedirlo sustituyéndolo por alguien más joven.
 - C. Darle un aumento de sueldo que evite continúe quejándose.
 - D. Aminorar su trabajo.

4. Uno de los jefes que no está directamente a cargo de usted, le ordena haga algo en forma distinta de lo que planeaba ¿Que haría usted?
 - A. Acatar la orden y no armar mayor revuelo.
 - B. Ignorar las indicaciones y hacer según usted había planeado.
 - C. Decirle que esto es asunto que no interesa y que usted hará las cosas a su modo.
 - D. Decirle que lo haga el mismo.

5. Usted visita a un amigo íntimo que ha estado enfermo por algún tiempo. Lo mejor sería:
 - A. Platicarle sus diversiones recientes.
 - B. Platicarle noticias de amigos mutuos.
 - C. Comentar su enfermedad.
 - D. Enfatizar lo mucho que le avergüenza verle enfermo

6. Trabaja usted en una industria y su jefe quiere que tome un curso relacionado con su trabajo, pero es incompatible con el horario nocturno de su carrera. Lo mejor sería:
 - A. Continúe normalmente su carrera e informe a su jefe si le pregunta.
 - B. Explicarle la situación y obtener su opinión en cuanto a la importancia relativa de ambas situaciones.
 - C. Dejar la escuela en atención a los intereses del trabajo.
 - D. Asistir en forma alterna y no hacer comentarios.

7. Un agente viajero con 15 años de antigüedad, decide, presionado por su familia, a sentar raíces; se le cambia a oficinas generales. Es de esperar que:
 - A. Le guste lo descansado del trabajo de oficina.
 - B. Se sienta inquieto por la rutina de la oficina.
 - C. Busque otro trabajo.
 - D. Resulte muy ineficiente en el trabajo de oficina.

8. Tiene dos invitados a cenar, uno radical, otro conservador. Surge una acalorada discusión respecto de política. Lo mejor sería:
 - A. Tomar partido.
 - B. Intentar cambiar de tema.
 - C. Dando los propios puntos de vista y mostrar donde ambos pecan de extremos.
 - D. Pedir cambien de tema para evitar mayor discusión.

9. Un joven invita a una dama al teatro, al llegar se percató de que ha olvidado la cartera, sería mejor.
 - A. Tratar de obtener boletos dejando el reloj en garantía.
 - B. Buscar un amigo a quien pedir prestado.
 - C. Decidir de acuerdo con ella lo procedente.
 - D. Dar una excusa plausible para ir a casa por dinero.

10. Usted ha tenido experiencia como vendedor y acaba de conseguir otro trabajo en una tienda grande. La mejor forma de relacionarse con los empleados del departamento sería:
 - A. Permitirle hacer la mayoría de las ventas durante unos días en tanto observa sus métodos
 - B. Tratar de instituir los métodos que anteriormente le fueron útiles.
 - C. Adaptarse a las condiciones y aceptar consejo de compañeros.
 - D. Pedir al jefe todo el consejo necesario.

11. Es usted un joven empleado que va a comer con una maestra a quien conoce superficialmente. Lo mejor sería iniciar conversación acerca de:
 - A. Algún tópico de actualidad de intereses general.
 - B. Algún aspecto interesante de su propio trabajo.
 - C. Las tendencias actuales en el terreno docente.
 - D. Las sociedades de padres de familia.

12. Una señora de especiales méritos que por largo tiempo ha dirigido trabajos benéficos, dejando las labores de la casa a cargo de la servidumbre, se cambia a otra población. Es de esperarse que ella:
- A. Se sienta insatisfecha en su nuevo hogar.
 - B. Se interese más en los trabajos domésticos.
 - C. Intervenga poco a poco en la vida de la comunidad continuando así sus intereses.
 - D. Adoptar nuevos intereses en la nueva comunidad.
13. Quiere pedirle un favor a un conocido con quien tiene poca confianza. La mejor forma de lograrlo sería:
- A. Haciéndole creer que será el quien se beneficie más.
 - B. Enfatice la importancia que para usted tiene que se lo conceda.
 - C. Ofrecer algo en retribución.
 - D. Decir lo que desea en forma breve, indicando los motivos.
14. Un joven de 24 años, gasta bastante tiempo y dinero en diversiones, se le ha hecho ver que así no lograra el éxito en el trabajo. Probablemente cambie sus costumbres, si:
- A. Sus hábitos nocturnos lesionaran su salud.
 - B. Sus amigos enfatizar el daño que se hace a sí mismo.
 - C. Su jefe se da cuenta y le previene.
 - D. Se interese en el desarrollo de alguna fase de su trabajo.
15. Tras de haber hecho un x número de favores a un amigo este empieza a dar por hecho que será usted quien le resuelva todas sus pequeñas dificultades. La mejor forma de readaptar la situación sin ofenderle sería:
- A. Explicar el daño que se está causando.
 - B. Pedir a un amigo mutuo que trata de arreglar las cosas.

- C. Ayudarle una vez más, pero de tal manera que sienta que mejor hubiera sido no haberlo solicitado.
- D. Darle una excusa para no seguir ayudándoles.

16. Una persona recién ascendida a un puesto de autoridad lograría mejor sus metas y la buena voluntad de los empleados:

- A. Tratando que cada empleado entienda que es la verdadera eficiencia.
- B. Ascendiendo cuanto antes a quienes considera que lo merezcan.
- C. Preguntando confidencialmente a cada empleado en cuanto a los cambios que se estiman necesarios.
- D. Seguir los sistemas del anterior jefe y gradualmente hacer los cambios necesarios.

17. Vive a 15 Km. del centro y ha ofrecido llevar a un vecino a las 4.00 p.m.; el lo espera desde las 3.00 y a las 4.00 se entera usted que no podría salir antes de las 5.30. Sería mejor:

- A. Pedirle un taxi.
- B. Explicarle y dejar que el decida.
- C. Pedirle que espere hasta las 5:30.
- D. Proponerle que se lleve su auto.

18. Es usted un ejecutivo y dos de sus empleados se llevan mal, ambos son eficientes. Lo mejor sería:

- A. Despedir al menos eficiente.
- B. Darles trabajo en común que ambos les interese.
- C. Hacerles ver el daño que se hacen.
- D. Darles distintos trabajos.

19. Ballesteros ha conservado su puesto subordinado por 10 años, desempeñando su trabajo callada y confiablemente y se le extrañará cuando se vaya; de obtener trabajo en otra empresa muy probablemente:
- A) Asume facilidad responsabilidad como supervisor.
 - B) Haga ver de inmediato su valer.
 - C) Sea lento para abrirse las oportunidades necesarias.
 - D) Renuncie ante la más ligera crítica de su trabajo.
20. Va usted a ser maestro de ceremonias en una cena el próximo sábado, día en que por la mañana y debido a una enfermedad en la familia, se ve imposibilitado para asistir, lo indicado sería:
- A) Cancelar la cena.
 - B) Encontrar quien lo sustituya.
 - C) Detallar los planes que tenía y enviarlos.
 - D) Enviar una nota explicando la causa de su ausencia.
21. En igualdad de circunstancias, el empleador que mejor se adapta a un nuevo puesto, es aquel, que:
- A) Ha sido bueno en puestos anteriores.
 - B) Ha tenido éxito durante 10 años en supuesto.
 - C) Tiene sus propias ideas e invariablemente de su jefe anterior.
 - D) Cuenta con una buena recomendación de su jefe anterior.
22. Un conocido le platica acerca de una afición que él tiene; su conversación le aburre, por lo que lo mejor sería:
- A) Escucha de manera cortés pero aburrida.
 - B) Escuchar con fingido interés.
 - C) Decirle francamente que el tema no le interesa.
 - D) Mirar el reloj con impaciencia.

23. Es usted un empleado ordinario en una oficina grande, el jefe entra cuando usted lee en vez de trabajar, lo mejor sería:
- A) Doblar el periódico y volver al trabajo.
 - B) Pretender que obtiene recortes necesarios al trabajo.
 - C) Tratar de interesar al jefe, leyendo un encabezado interesante.
 - D) Seguir leyendo sin mostrar pena.
24. Es usted maestro de primaria; camina a la escuela tras la primera nevada, algunos de sus alumnos le lanzan bolas de nieve; desde el punto de vista de la buena administración escolar, usted deberá:
- A) Castigar ahí mismo por su disciplina.
 - B) Decirles que de volver a hacerlo los castigará.
 - C) Parar la queja a sus padres.
 - D) Enviar avisos personales.
25. Dirige el comité de mejorar materiales en su colonia, las últimas reuniones han sido de escasa asistencia. Se mejoraría la asistencia:
- A. Visitando vecinos importantes, explicando los problemas.
 - B. Avisar de un programa interesante para la reunión.
 - C. Poner avisos en los lugares públicos.
 - D. Enviar avisos personales.
26. Zaldivar, eficiente, pero de esos que todo lo saben, critica a Montoya. El jefe opina que la idea de Montoya ahorra tiempo. Probablemente Zaldivar:
- A. Pida otro trabajo al jefe.
 - B. Lo haga a su modo sin comentarios.
 - C. Lo haga como Montoya, pero siga criticándolo.
 - D. Lo haga como Montoya, pero mal a propósito.
27. Un hombre de 65 años tuvo algún éxito cuando joven como político; sus modos directos le han impedido despuntar los últimos 20 años. Lo más probable es que:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- A. Persista en su manera de ser.
 - B. Cambie para lograr éxito.
 - C. Forme un nuevo partido político.
 - D. Abandone la política por inmoral.

28. Es usted un joven que encuentra en la calle a una mujer de más edad a quien apenas conoces y que parece haber estado llorando. Lo mejor sería:

- A. Preguntarte por qué esta triste.
- B. Pasarle el brazo consoladoramente.
- C. Simular no advertir su pena.
- D. Simular no haberla visto.

29. Un compañero flojea de tal manera que a usted le toca más de lo que le corresponde. La mejor manera de conservar las buenas relaciones es:

- A. Explicar el caso al jefe.
- B. Cortésmente indicarle que debe hacer lo que le corresponde o que usted se quejará con el jefe.
- C. Hacer tanto como pueda eficientemente y nada decir del caso.
- D. Hacer lo suyo y dejar pendiente lo que el compañero no haga.

30. Se la ha asignado un puesto ejecutivo en una organización. Para ganar el respeto y admiración de sus subordinados, sin perjuicio de sus planes, habría que:

- A. Ceder en todos los pequeños puntos posibles.
- B. Tratar de convencerlos de todas sus ideas.
- C. Ceder parcialmente en todas las cuestiones importantes.
- D. Abogar por muchas reformas.

Identificación Registro _____

HOJA DE RESPUESTAS MOSS.

NOMBRE: _____

EDAD: _____ **SEXO:** _____ **FECHA:** _____

UNIDAD ACADÉMICA: _____

HORA INICIO: _____ **HORA TERMINO:** _____

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

APÉNDICE E

Códigos de observación utilizados para evaluar habilidades interpersonales durante el trabajo en equipo.

EN GENERAL

No. Cód.	CONDUC TA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
1	Defensiva Verbal	Por medio del uso de frases cortas expresar oposición cuando otra persona emite su opinión o argumento.	“Mmmm” “Pues sí” “Ya que” “Ya decidieron” Integrante A: Creo que deberíamos hacer una reflexión sobre... Persona observada: Mmm...
2	Sonidos	Hacer movimientos que emitan sonidos cuando otra persona está hablando.	Usar una pluma para hacer sonidos. Tronar los dedos. Golpear los dedos contra la mesa.
3	No Verbales	Que la expresión facial y sus movimientos corporales	Muecas que coincidan con el mensaje:

		muestre coincidencia con el mensaje verbal.	
4	Contacto Visual	Dirigir la mirada y orientar el cuerpo hacia el rostro o una tarea presentada de quien emite el mensaje al menos 3 segundos.	Que al menos la persona dirija su mirada a quien emite el mensaje por 3 segundos cronometrados.
5	Volumen Voz Inadecuado.	Que sea poco perceptible o que lastime el oído del observador o que los integrantes del equipo expresan claramente que repita el mensaje o que este fue emitido en un volumen alto.	<p>Que un miembro del equipo explícitamente exprese que no escucho a la persona observada:</p> <p>“No te escuché”</p> <p>“¿Qué dijiste?”</p> <p>O afirme:</p> <p>“No grites”</p> <p>“No tienes que elevar la voz”</p> <p>“Tranquilo, no grites”</p>

COMUNICACIÓN EFECTIVA

No. Cód.	CONDUCTA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
6	Opinión	Emitir puntos de vista relacionados con el tema.	“Me parece que...” “Yo creo que deberíamos...” “Yo lo veo...”
7	Desacuerdo	Expresar abiertamente diferencia en su opinión con respecto a otros compañeros y mostrar las razones para esta situación.	“No estoy de acuerdo por...” “No me parece...” “Yo no lo entendí así...” “Esa opción no se me hace buena por...”
8	Solicitar atención	Cuando tiene uso de palabra y se le interrumpe, realiza un movimiento o emite una expresión verbal que atraiga la atención del grupo.	“Disculpen, déjenme terminar de hablar” “Es mi turno de dar mi opinión” “Por favor, esperen a que termine de dar mi opinión”
9	Empatía	Utiliza expresiones verbales que expresan que entiende las emociones de los demás.	“Entiendo cómo te sientes...” “Te siento molesta, ¿Qué pasa?”

GENERADORES DE CONFLICTO

No. Cód.	CONDUCTA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
10	Desinterés	Usar conductas evitativas como estar en el celular o platicar con otro compañero de otros temas.	<p>Guardar silencio durante la actividad, sin emitir opiniones y sin contestar cuando se le pregunta directamente algo.</p> <p>Utilizar distractores como el celular, el iPad o la laptop.</p> <p>Distraer a compañeros del equipo con otros temas.</p>
11	Interrumpir	Comenzar a hablar cuando otra persona lo está haciendo y obstaculiza escuchar a otros.	<p>“... y creo que debemos...”</p> <p>“... perdón que te interrumpa...”</p> <p>“... te voy a interrumpir, pero...”</p> <p>“... no creo que se pueda hacer eso...”</p>
12	Imposición	Argumentar queriendo que todos opinen igual que él, evitando escuchar otras opciones y ordenando que el equipo haga lo que él dice.	<p>“Lo haremos como yo digo”</p> <p>“Mi idea es la mejor, por lo que lo haremos así”</p>

13	Intolerancia	No permite opiniones de otros, y no acepta comentarios ni críticas a sus ideas.	“Tú no opines” “Si van a criticarme, no voy a participar”
-----------	--------------	---	--

MANEJO DE CONFLICTO

No. Cód.	CONDUCTA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
14	Causa Conflicto	Expresa en voz alta lo que considera el origen del conflicto en el momento que surge.	“Me parece que el problema es...” “La causa del problema es...” “Estamos teniendo esta diferencia por...”
15	Punto vista Conflicto	Emite sus argumentos respecto a la situación conflictiva.	“Mi opinión de este problema es...” “Es que yo lo veo así...”
16	Indagar	Busca información acerca de lo que los demás consideran la causa del conflicto.	“¿Tu cual crees que sea el problema?” “¿Por qué creen que tenemos este conflicto?”
17	Solución	Solicitar propuestas de cursos de acción a uno o más miembros del grupo que	“¿Qué creen que debemos a hacer?” “¿Cuál opción crees que deberíamos seguir?”

		involucren el objetivo del equipo.	“¿Qué podemos hacer para llegar a un acuerdo?”
18	Propuesta	Presenta alternativas de acción que atiendan las necesidades de las partes involucradas y que tenga relación con el objetivo del equipo.	“Creo que podemos hacer esto...” “Yo digo que podemos...” “Propongo que hagamos...” “Deberíamos de...”
19	Ceder	Aceptar cambios a su propuesta o incorporar a la misma, opciones presentadas por otros.	“Me parece bien...” “Podríamos agregar las propuestas de todos...”
20	Compromiso	Expresión explícita de aceptar acuerdos y/o propuestas elegidas o presentadas por otros miembros del equipo.	“Estoy de acuerdo” “Es la mejor opción” “Hagamos el trabajo así” “Me parece bien”

OTRAS

No. Cód.	CONDUCTA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
21			
22			

APÉNDICE F

Identificación Registro _____

Guía de Registro de Observación

Minutos	SEGUNDOS											
	0 - 5 10	5 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60
0												
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												