



APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVÉS DE ACTIVIDADES PRESENCIALES Y TECNOLÓGICAS PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASO

Adela Susana Archondo Ormaechea

Dipòsit Legal: T 969-2014

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Susana Archondo Ormaechea

**APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVÉS DE ACTIVIDADES PRESENCIALES Y
TECNOLÓGICAS PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO
EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASO**



Foto: Xiqueta de Tarragona 2013

**Tesis de doctorado internacional en Tecnología educativa, gestión del conocimiento
y e-learning dirigida por las Dras. Charo Barrios Aros y
Pilar Iranzo García**

Departamento de Pedagogía



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

30 de septiembre de 2013

***Dedicado a mis padres
Adela Ormaechea y Alberto Archondo
por el ejemplo de vida, elevados valores, esfuerzo y sacrificio
y en recuerdo de mi querida tía Inés, que nos llenaba de alegría***

AGRADECIMIENTOS

“Ningún hombre es una isla, algo completo en sí mismo; todo hombre es un fragmento del continente, una parte de un conjunto”

John Donne

Empezar la aventura de escribir la tesis fue la culminación de un deseo planteado hace mucho tiempo y postergado debido al trabajo, las obligaciones y la vida misma. Gracias a una beca de la URV emprendí dicho camino con mucha ilusión, apasionada por las TIC y el conocimiento.

El camino ha sido más largo, duro y solitario de lo que esperaba. Era a veces, como atravesar un túnel oscuro sin vislumbrar la luz. De repente al fondo, una pequeña señal, una luz marcando la ruta. Instantes inacabables, días, semanas, meses, años y por fin, la luz poco a poco se volvió más intensa avizorando la salida, momento en que se apresura la marcha intentando arribar al final del túnel, donde se ve la luz en toda su intensidad, pero no es el fin, es el tiempo de plantear una nueva *“Itaca”* que alcanzar...

Pero ahora es menester agradecer a las personas que permitieron que este sueño haya sido posible y recordar que existieron momentos en que quería dejarlo todo, pero en esos instantes, siempre tuve inspiradores seres que me llenaron de fuerza para continuar. Intentaré nombrar a todos, pero seguramente dejaré de hacerlo con alguno. Sí es así, aunque no esté su nombre en la lista, sí lo está en el corazón, **gracias**.

Començaré esmentant que en aquest espai món en el que viu sempre he trobat bons amics. Per això agraeixo a la ciutat de Tarragona que m’ha adoptat com a filla i on vaig trobar no una colla, sinó diverses.

Als meus amics de Tarragona especialment als companys de caminades, passeigs i reflexions Encarna Bernal, Eloi Rodríguez, Helena La Torre, Imma Ubach, Pepe Gómez, Ester Martí, Montse Peralta, Fernando Pisa, Xavi Vega, Manel y Montse, Glòria y Josef, Maru y Manolo,... y a Antonia, Francesc, Francheska, Ita, Lluís, Luciana, Lucía Marina, Maripaz, Miquel, Namdar, Nilu, Oscar, Pedro, Sisco, Xavi..., moltes gracies Montse Clanchet per la teva companya i amistat.

És just reconèixer als professors que sense ser meus s’han obert a l’experiència, gràcies per els vostres consells i suggeriments, sempre en els moments precisos, Elena Cano, Albert Sangrà, Isabel Viscarro i Jaquie Verrier. Merci beaucoup Jaquie pour la amitié de toujours et pour ton aide.

A les meus professors i professores Yan Duceux, Manel Fandos, Manuel Fernández, José Gijón, Mercè Gisbert, Emanuelle Leclercq, Daniel Niclot, Angel Pio, Joana Tierno i Manuela Terraseca, per la vostra confiança i ànim constant.

A l’URV, que em va acollir en el seu si, especialment al Director de Pedagogía José Miguel Jiménez, a la Carme Ponce i la Conxita Salgado, per la bona disposició i amistat, també als meus companys de despatx en Sebastia Poy, la Maria Vives i la Jessica Casas.

No puc deixar d'esmentar la bona disposició i suport de l'equip administratiu del Departament de Pedagogia, la Cinta Cort, la Gabriela Sánchez i en Sergi Pasamontes. Gracies Sergi per preocupar-te i per estar incondicionalment en tot moment al meu costat i per estar al costat de tots.

Recordando el primer acercamiento al ámbito universitario acontecido en la ciudad de Volgogrado, me hizo ilusión contar con un resumen de la investigación en ruso, que simboliza para mí el final de un ciclo y el principio de otro, *большое спасибо*, Yuliana Petrova que aún estando en vacaciones me ayudo con la traducción.

A mis ex-compañeros de piso Francesc Esteve y Natalia Lobato, gracias por el cable a tierra y por los consejos y ánimo constante. La ilusión y cariño que le ponen a la vida me contagia.

A Sharaf, quién me ha animado esta última temporada.

A Cristina Miravet y María Jesús San José, vecinas y amigas. Gracias Cristina por la lectura, apoyo y revisión de la tesis.

Para mi querida Ruhí Souroushian, mil gracias, por estar siempre pendiente de mi, como una buena amiga y más.

Begoña Villalba y Pedro Ortega, gracias por los paseos, largas conversaciones, por el apoyo y por introducirme al mundo de trabajo en equipo casteller de los "*Xiquets de Tarragona*", las fotos de las tapas corresponden a uno de los ensayos. Bego gracias por tu amistad.

Isa Chaparro, Sergi Ollè, Josefina Ballesté i en Jaume Ollè, gràcies per permetre compartir instants de complicitat i fer-me sentir en família, Isa y Sergi gràcies per estar al meu costat quan ho necessito.

A mis amigos de Reims, en especial a Pierre Brignon, Isabelle Molina y Brigitte Perrin, por el ánimo y apoyo a la distancia.

A mis amigos de Barcelona y Oporto, especialmente a Drina Ergueta y Xavier Ruiz, Jorge Pinto y Sara Martins, cuando estoy en vuestra casa siento que he llegado a la mía. Jorge gracias por las palabras justas en el momento preciso y por tu apoyo y presencia, obligada.

A las meas directoras de tesi, la Charo Barrios i la Pilar Iranzo, pel temp que me han donat malgrat les seves agendas pleníssimes, per la labor important que fan sota l'educació universitària, i per la paciència i suport a la recerca.

A mi amigo incondicional de ayer, hoy, mañana y siempre, Alejandro Yankovic, gracias por creer en mí y por la fuerza y cariño que trasmites, el cielo es el límite.

Finalmente agradecer a mis hermanos Roberto, Carlos y Mané, a mi sobrino Javier presentes pese a la distancia.

Tabla de contenido

RESUME DE L'ETUDE (en français).....	13
RESUMEN DEL ESTUDIO DE CASO (castellano)	19
RESUM DE L'ESTUDI DE CAS (català).....	25
CASSE SUMMARY (english).....	26
СЛУЧАЕ РЕЗЮМЕ (русский)	27
1. INTRODUCCIÓN.....	31
1.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	32
1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	34
1.3. MOTIVACIONES PERSONALES PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA.....	35
2. MARCO DE REFERENCIA	39
2.1. COMPETENCIA TRANSVERSAL DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA UNIVERSIDAD.....	40
2.1.1. Aproximación al concepto de competencias en el EEES.....	40
2.1.2. Clasificación de competencias.....	43
2.1.3. Competencias transversales en el ámbito universitario	44
2.1.4. Competencia de trabajo en equipo.....	50
2.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO.....	71
2.2.1. Pedagogías emergentes y aprendizaje cooperativo	71
2.2.2. Estado del arte del aprendizaje cooperativo en relación a las competencias.....	73
2.2.3. Diferencias y similitudes entre aprendizaje cooperativo, colaborativo y dialógico	75
2.2.4. Aprendizaje cooperativo	77
2.2.5. Objetivos del aprendizaje cooperativo	80
2.2.6. Dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo.....	82
2.2.7. Aula cooperativa y sus dimensiones	85
2.3. RECURSOS PRESENCIALES Y TIC PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL SIGLO XXI	91
2.3.1. Contexto didáctico altamente tecnológico y cooperativo	91
2.3.2. Discente y docente del siglo XXI.....	97
2.3.3. Medios, recursos o herramientas y materiales didácticas presenciales y TIC	100
Resumen del capítulo:.....	102
3. BASES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	109
3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	110
3.2. FASES DE INVESTIGACIÓN	112
3.3. CARACTERIZACIÓN DEL CASO	114
3.4. SELECCIÓN, DISEÑO Y VALIDACIÓN DE HERRAMIENTAS	119
3.4.1. Cuestionario inicial, intermedio y final aplicado a los estudiantes	123
3.4.2. Análisis de Blogs de equipo de los estudiantes	128

3.4.3.	Sesión final evaluativa de la materia	134
3.4.4.	Grupo de discusión: contraste de resultados con las profesoras de la materia	136
3.4.5.	Rigor científico en la investigación	137
3.5.	ESTRATEGIAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	143
	Resumen del capítulo.....	147
4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	153
4.1.	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO INICIAL, INTERMEDIO Y FINAL	153
4.1.1.	Cuestionario inicial	153
	Bloque 1 - Habilidades sociales referidas al trabajo en equipo (pregunta 1)	154
	Bloque 2 - Conceptualización y conocimiento del trabajo en equipo (preguntas 2, 3 y 4) .	160
	Bloque 3 - Acercamiento a una experiencia de trabajo en equipo positiva (5, 6, 7 y 8)	162
	Bloque 4 - Acercamiento al primer módulo de la materia (pregunta 9)	170
4.1.2.	Análisis del cuestionario intermedio	171
	Bloque 1 - Aproximación al proceso de trabajo en equipo (pregunta 1 y 2).....	171
	Bloque 2 - Presencia del blog en la experiencia (pregunta 3 y 4).....	173
	Bloque 3 - Medición evolutiva de la competencia de trabajo en equipo (preguntas 5 y 6)	173
4.1.3.	Análisis del cuestionario final	175
	Bloque 1 - Habilidades sociales referidas al trabajo en equipo (pregunta 1)	175
	Bloque 2 - Aproximación procesual al trabajo en equipo (preguntas 2, 3 y 12)	182
	Bloque 3 - La experiencia desarrollada de trabajo en equipo (preguntas 4, 5, 6, 7 y 8)	186
	Bloque 4 - Resultados de aprendizaje esperados (pregunta 9.1, 9.2 y 9.3)	190
	Bloque 5 - Utilización del blog en la experiencia (pregunta 10)	195
	Bloque 6 - Dimensiones del aprendizaje cooperativo (pregunta 11 y 13).....	197
4.2.	ANÁLISIS DE LOS BLOGS DE EQUIPO DE LOS ESTUDIANTES	209
4.2.1.	Análisis morfológico comparativo inicial y final de los blogs	210
4.2.2.	Análisis de contenido de los blogs	220
	Bloque 1 - Elementos y procesos en el equipo	222
	Bloque 2 - Dimensiones del aprendizaje cooperativo	223
4.3.	SESIÓN FINAL EVALUATIVA DE LA MATERIA	230
4.3.1.	Desarrollo de la sesión final evaluativa	231
4.3.2.	Análisis integral de los datos evidenciados en la sesión evaluativa final	232
4.4.	GRUPO DE DISCUSIÓN: CONTRASTE DE RESULTADOS (Visión de las profesoras)	238

5. CONCLUSIONES	245
5.1. CONCLUSIONES Y ASERTOS POR OBJETIVOS	246
5.1.1. Percepción y evolución de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes.....	247
5.1.2. Aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo	254
5.1.3. Fortalecimiento de la competencia de trabajo en equipo a través de actividades 257	
5.1.4. Desde las bases metodológicas de la investigación	264
5.2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	266
-5. REFLEXIONS FINALES (Chapitre en français)	273
5.1. CONCLUSIONS ET AFFIRMATIONS PAR OBJECTIFS.....	274
5.1.1. Perception et évolution de la compétence de travail en équipe des étudiants ..	275
5.1.2. L'apprentissage coopératif comme stratégie de développement de la compétence de travail en équipe.....	281
5.1.3. Renforcement de la compétence de travail en équipe à travers les activités	284
5.1.4. De la base méthodologique de la recherche.....	292
5.2. LIMITE ET FUTURE RECHERCHE.....	294
BIBLIOGRAFÍA	303
INDICE DE ABREVIATURAS.....	319
LISTA DE GRÁFICOS.....	321
LISTA DE TABLAS.....	323
LISTA DE ANEXOS.....	327

Resumen

RESUME DE L'ETUDE (en français)

Justification

Dans un XXIème siècle caractérisé par une profonde technique et une grande participation de l'individu, il est important d'apprendre et de développer la compétence de travail en équipe qui peut être enseignée, améliorée et renforcée par diverses méthodes et stratégies, telles que l'apprentissage coopératif.

Dans cette recherche, nous analysons l'apprentissage coopératif, les activités utilisées dans la classe et hors de la classe (TIC) et, la compétence de travail en équipe qui se déroule pendant la séance du "*Conseil et Orientation sur l'éducation*" de la 3ème année de pédagogie de l'URV, 2011-2012.

Objectifs

Trois objectifs ont été fixés: Le premier consiste à analyser l'évolution de la perception de la compétence du travail en équipe des étudiants (Capacités sociales, évolution de la conceptualisation de travail en équipe des étudiants).

Le deuxième analyse l'application de l'apprentissage coopératif comme stratégie de développement de la compétence de travail en équipe des étudiants (résultats d'apprentissage attendus, dimensions et aspects fondamentaux de l'apprentissage coopératif).

Le troisième analyse les activités qui renforcent la compétence de travail en équipe des étudiants (activités dans la salle de classe et sur le blog).

Cadre théorique

Pour atteindre ces objectifs, on a construit trois piliers théoriques: la **compétence de travail en équipe** selon Ballenato (2009), Bartolomé (2002), Cano (2006), Cano (2011), Esteve, Esteve et Gisbert (2012), Fandos (2003), García (2005), Goldstein, Sprafkin, Gershaw et Klein (1989), Gonzáles, Silva et Cornejo (1996), Le Boterf (1999), Robbins (2004), Prades, Rodríguez et Gairín (2009), Sánchez, (2006), Tejada (2011), Villa et Poblete (2007), Villa et Poblete (2011).

L'apprentissage coopératif selon Adell et Castañeda (2012), Boluda (2011), Cebrián (2007), Johnson, Johnson et Holubec (1999), Johnson et Johnson (1999), Molina et Domingo (2005), Serrano, Pons, González et Calvo. (2009), Suárez, 2010, Trechera (2003). Suárez (2010) lorsqu' il analyse des définitions de chercheurs: Johnson, Johnson et Holubec (1999), García, Traver et Candela (2001), Melero et Fernandez (1995), Cooper, Robinson et McKinney (2002), Lobato (1998), Rué (1998), Pujolàs (2004), Coll et Colomina (1990), Guitert et Giménez (2000) et Slavin (1999).

Les ressources dans la salle de classe et les TIC pour le déroulement de l'apprentissage coopératif qu XXIe siècle: Adell (2011), Adell et Castañeda (2012), Barberá (2008), Barbero (2007), Barbero (1991), Bartolomé (2002), Bartolomé (2008), Cano (2006), Cano (2008), Cano (2011), Castells (2003), Christensen, Johnson et Horn (2008), García (2002), Piscitelli (2005), Serrano (1977) et Slavin (1995).

1. Compétence de travail en équipe

Par compétence de travail en équipe, on entend la capacité sociale et la capacité d'intégration et collaboration actives à la réalisation des objectifs communs avec d'autres personnes et les organisations (Villa et Poblete, 2007, p.244).

Afin de mesurer l'évolution de la compétence du travail en équipe de l'URV compris comme *«Travailler en équipe de manière collaborative et en responsabilité partagée»* (Grup de Competències de l'URV. USM-SER. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009) on analyse la perception de sa présence:

Les capacités sociales peuvent se présenter ainsi : les capacités sociales précoces, les capacités sociales avancées, les capacités associées à des sentiments, les capacités alternatives à l'agressivité, les capacités pour réagir contre le stress et les capacités de planification (Goldstein, Sprafkin, Gershaw et Klein, 1989).

Les éléments qui composent une équipe sont des objectifs communs uniques définis et formulés, des contributions complémentaires de chacun des membres, la planification, la méthode, ou le style de travail, l'information et la communication, les rôles complémentaires, la cohésion qui dépend de la direction et, l'évaluation continue (processus et résultats) comme le feedback qui permet d'améliorer le processus d'apprentissage (Villa et Solabarrieta, 2000, p.607-608).

2. L'apprentissage coopératif

Nous comprenons que l'apprentissage coopératif *"développe un processus de restructuration (reconstruction) subjective (intériorisée) des instruments de médiation culturelle, en termes d'interaction sociale (l'intersubjectivité), ... dans lequel les élèves sont intégrés dans une communauté d'apprentissage afin d'acquérir des connaissances"* (Boluda, 2011).

Dans cette recherche, nous proposons l'efficacité de l'approche coopérative par rapport aux méthodes concurrentielles et individualistes. Dans ce sens, nous comprenons que *«l'apprentissage coopératif est une stratégie pédagogique qui vise à assurer des conditions d'apprentissages intersubjectifs en organisant des équipes d'étudiants, de sorte qu'en travaillant ensemble sur des objectifs communs, chacun de ses membres peut avancer à des niveaux plus élevés de développement»* (Suárez, 2010, p.61).

Pour analyser la présence de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie de développement de la compétence de travail en équipe, on doit considérer les aspects suivants.

- a. **Les résultats d'apprentissage attendus de la compétence de travail en équipe** de la matière: Participer et collaborer activement aux tâches de l'équipe à la formation et la consolidation de l'équipe promouvoir la convivialité et l'orientation de tous les membres vers à la tâche commune, contribuer au l'équipe, encourager la communication, la répartition des tâches, le climat et la cohésion internes et, la coordination des groupes de travail assurant l'intégration des membres et leur orientation vers la haute performance (Grup de Competències de la URV. USM-SER. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009).
- b. **Les dimensions de base de l'apprentissage coopératif** c'est-à-dire la présence de l'interaction coopérative dans l'apprentissage (Suárez, 2010, p.63-66) comprennent les dimensions suivants: l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle dans l'équipe, l'interaction de stimulation positive, la gestion interne et l'évaluation d'équipe (Johnson, Johnson et Holubec, 1999).
- c. **Les aspects de l'apprentissage coopératif** qui se composent de: motivation pour la tâche, attitude de l'implication et de l'initiative, degré de compréhension de ce qui se fait et pour quelle raison, volume de travail effectué, qualité du travail, niveau de maîtrise du processus et des concepts et relations sociales dans l'apprentissage (Ibid).

3. Les ressources pédagogiques et les TIC pour le déroulement de l'apprentissage coopératif au le XXIe siècle

Les activités, les outils et les ressources utilisés en la salle de classe ainsi que les et TIC pour le déroulement de l'apprentissage coopératif sont compris comme les médiateurs cognitifs dans la dynamique sociale de la création de connaissances, qui ont influencé et influencent le mode de vie, la culture, la société, l'éducation (Castells, 1997), notre manière d'habiter le monde et les liens sociaux (Barbero, 2007), et qui sont utilisés pour répondre aux objectifs fixés par les enseignants.

Les activités, les outils et les ressources utilisés en classe et en dehors de la salle de classe (TIC) pour le déroulement de l'apprentissage coopératif ont été proposés par les enseignants. **Annexe 4 - Guide pédagogique de la séance.**

Ces activités se déroulent dans la salle de classe moyennant les dimensions de coopération: l'organisation physique de la classe, les tâches d'apprentissage coopératif, la conduite d'instruction des enseignants, le comportement de communication des enseignants, le comportement académique et le comportement social des étudiants. (Hertz-Lazarowitz en Serrano, Pons, González-Herrero et Calvo, 2009, p.47).

Méthodologie

La méthodologie qu'on a construite (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) reflète un paradigme constructiviste, avec une approche progressive, qui nous a permis d'améliorer les outils en raison de ces résultats initiaux et de processus.

La recherche a un caractère mixte, elle utilise des méthodologies quantitatives et qualitatives qui se complètent, elle est longitudinale lorsque l'on mesure les changements au fil du temps, comme dans le cas de l'application de questionnaires (initial, intermédiaire et final), et transactionnels, lors de l'élaboration de la séance finale d'évaluation pendant la dernière séance avec des étudiants et le groupe de discussion de résultats avec les professeures.

À partir de là, on a construit et appliqué des outils quantitatifs et qualitatifs tels que les questionnaires autoperceptifs de la compétence: diagnostic initial, intermédiaire et final, les blogs des équipes (analyses morphologiques et de contenu) en deux étapes initiale et finale, une séance évaluative avec la participation de tous les acteurs pour comparer les premiers résultats, et le groupe de discussion qui contraste les résultats avec la participation des enseignants.

Les données, les méthodes, les sujets et les délais sont soumis à une analyse triangulaire contrastée pour les valider et pour valider la recherche (voir Tableau 30 - Valeur des instruments objectifs, les sujets et produits attendus. Tableau 39 - Triangulation des données des questions objectives et des outils Tableau 40 - Timing d'outils de recherche).

Résultats et conclusions

Dans le cas analysé, étant donné sa conception, son déroulement et son évaluation, la compétence de travail en équipe est un processus conscient. Tandis que l'élève sait qu'il apprend à travailler en équipe dans la pratique, il améliore sa compétence, ce qui se reflète de manière évidente dans les résultats de l'application des outils de la recherche.

Les résultats indiquent l'évaluation auto-perceptive positive de vingt capacités sociales. Également, s'accroître la prédisposition et l'implication personnelle pour travailler en équipe qui arrive au consensus très favorable et à une définition de la compétence de travail en équipe qui montre plus d'arguments et d'éléments.

Par ailleurs la présence des dimensions fondamentales de l'apprentissage coopératif confirme leurs fréquences positives allant de 81 à 100%. La présence des aspects d'apprentissage coopératif évalués montrent aussi des pourcentages très positifs allant de 86 à 100%. Ces éléments se rapportent au travail en équipe et aux résultats d'apprentissage attendus.

Les résultats d'apprentissage attendus sont évalués par la plupart des étudiants en fréquences très positives, ce avec quoi les enseignants sont d'accord. La moyenne de chaque résultat obtenu montre la présence de l'implication et de la participation active et la contribution à la consolidation et le développement de l'équipe 98%, la contribution à la formation et à la consolidation de l'équipe 94% et de la coordination des groupes de travail de 87%.

La plupart des outils, des tâches et / ou activités de classe don les enseignants se sont servis pendant la séance du "*Conseil et Orientation sur l'éducation*" de la 3ème année de pédagogie de l'URV, 2011-2012 renforcent la compétence de travail d'équipe des étudiants.

Ceux qui sont directement liés au travail d'équipe: le tableau rond (c), le jeu de rôles (d) le partage en commun des articles (e), les réunions du groupe (g) les discussion sur la théorie (i), le travail d'équipe (j) les puzzles (m), présentent les pourcentages les plus élevés, suivis par les outils individuels: les conférences (b) le développement des tests (k) et finalement des outils mixtes: des blogs, le projet de conseils (f), les comptes-rendus de réunions (h) et la discussion avec des spécialistes.

Toutes les dimensions de l'apprentissage coopératif sont mises en évidence à la fois par des activités individuelles, en équipe et mixtes.

Nous voulons faire une remarque sur le blog qui est perçu comme une activité qui renforce la dimension de la responsabilité individuelle; Bien que son utilisation soit instrumentale et ses fréquences les plus basses, le développement de la compétence de travail en équipe est visible dans les blogs á la rubrique de «*Réflexions sur le travail en équipe et considérations remarquables*».

En conclusion, les étudiants dans le déroulement de l'étude de cas (EC) perçoivent qu'ils ont amélioré leur compétence de travail en équipe, dans la théorie et la pratique.

La conception, le développement et l'évaluation des séances favorisent l'apprentissage coopératif de la compétence de travail en équipe.

La plupart des ressources, des outils et des activités utilisés par les enseignants montrent la présence des dimensions d'apprentissage coopératif de la compétence de travail en équipe.

Mots-clés: Apprentissage coopératif, compétences génériques, travail d'équipe, capacités sociales, étude de cas, méthodologie mixte, dimensions de la salle de classe à l'université, activités dans la salle de classe à l'université et TIC (blog).

Classification UNESCO: Evaluation des élèves, Interaction de groupe, Leadership, Méthodes d'enseignement, Méthodes pédagogiques, Processus de groupe, Sociologie de l'éducation, sociologie éducative, sociologie du travail, Technologie éducative, Théorie de rôle.

RESUMEN DEL ESTUDIO DE CASO (castellano)

Justificación

Para vivir y desarrollarse en el siglo XXI caracterizado por ser altamente tecnológico y cada vez más participativo, es importante aprender y desarrollar la competencia de trabajo en equipo, que puede ser enseñada, mejorada y fortalecida a través de diversas metodologías y estrategias, como el aprendizaje cooperativo.

En esta investigación analizamos el aprendizaje cooperativo, las actividades presenciales y tecnológicas utilizadas y la evolución de la competencia de trabajo en equipo que se desarrolla en la materia de Asesoramiento y orientación de 3er grado de la carrera de Pedagogía de la URV, 2011-2012.

Objetivos

La investigación plantea analizar la **evolución de la percepción de la competencia de trabajo en equipo** de los estudiantes (habilidades sociales, conceptualización del trabajo en equipo), analizar la presencia del **aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo** de los estudiantes (resultados de aprendizaje esperados, dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo, aspectos del aprendizaje cooperativo) y analizar **las actividades que fortalecen la competencia de trabajo en equipo** de los estudiantes, actividades presenciales y virtuales (el blog) y el aula cooperativa.

Marco de referencia

Para el logro de dichos objetivos se han construido una base teórica fundamentada en tres pilares: **Competencia de trabajo en equipo** en Ballenato (2009), Bartolomé (2002), Cano (2006), Cano (2011), Esteve, Esteve y Gisbert (2012), Fandos (2003), García (2005), Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), Gonzáles, Silva y Cornejo (1996), Le Boterf (1999), Robbins (2004), Prades, Rodríguez y Gairín (2009), Sánchez, (2006), Tejada (2011), Villa y Poblete (2007), Villa y Poblete (2011).

Aprendizaje cooperativo en Adell y Castañeda (2012), Boluda (2011), Cebrián (2007), Johnson, Johnson y Holubec (1999), Johnson y Johnson (1999), Molina y Domingo (2005), Serrano, Pons, González y Calvo. (2009), Suárez, 2010, Trechera (2003) y en Suárez (2010) analizando las definiciones de varios investigadores: Johnson, Johnson y Holubec (1999), García, Traver y Candela (2001), Melero y Fernández (1995), Cooper, Robinson y McKinney (2002), Lobato (1998), Rué (1998), Pujolàs (2004), Coll y Colomina (1990), Guitert y Giménez (2000) y Slavin (1999).

Recursos presenciales y TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el siglo XXI: Adell (2011), Adell y Castañeda (2012), Barberá (2008), Barbero (2007), Barbero (1991), Bartolomé (2002), Bartolomé (2008), Cano (2006), Cano (2008), Cano (2011), Castells (2003), Christensen, Johnson y Horn (2008), García (2002), Piscitelli (2005), Serrano (1977) y Slavin (1995).

1. Competencia de trabajo en equipo

La **competencia de trabajo en equipo** entendida como la habilidad y capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones (Villa y Poblete, 2007, p.244).

Con el propósito de **medir la evolución de la competencia de trabajo en equipo** de la URV *“Trabajar en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida”* (Grup de Competències de la URV. USM-SER. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009) se analiza la percepción de la presencia de:

- a. Las **habilidades sociales** que son: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989).
- b. Los **elementos que conforman** el equipo entendidos como los objetivos únicos compartidos definidos y formulados, aportaciones complementarias de cada miembro, planificación, método o estilo propio de trabajar, información y comunicación, roles complementarios, cohesión que depende del liderazgo y evaluación continua (proceso y resultados) como el feedback que permite mejorar el proceso de aprendizaje (Villa y Solabarrieta, 2000, p.607-608).

2. Aprendizaje cooperativo

Entendemos que el **aprendizaje cooperativo** *“desarrolla un proceso de reestructuración (reconstrucción) subjetiva (internalizada) a partir de instrumentos de mediación cultural, en condiciones de interacción social (intersubjetividad),...en el que los estudiantes se integran dentro de una comunidad de aprendizaje con fines volcados a la adquisición de conocimiento”* (Boluda, 2011).

En esta investigación se plantea la eficacia del planteamiento cooperativo respecto a los métodos competitivos, e individualistas, en ese sentido entendemos que *“El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que busca garantizar las condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo”* (Suárez, 2010, p.61).

Para analizar la presencia del **aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo** se analizan:

- a. Los **resultados de aprendizaje esperados de la competencia de trabajo en equipo** de la materia que son: Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo, fomentar la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta, contribuir a la consolidación y desarrollo del equipo, favorecer la comunicación, el repartimiento de tareas, el clima interno y la cohesión y, coordinar grupos de trabajo asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado (Grup de Competències de la URV. USM-SER. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009).
- b. Las **dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo** entendidas como la presencia de interacción cooperativa en el aprendizaje (Suárez, 2010, p.63-66) y son: interdependencia positiva, responsabilidad individual de equipo, interacción estimuladora positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).
- c. Los **aspectos del aprendizaje cooperativo** constituidos por: la motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje (Ibídem).

3. Recursos presenciales y TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el siglo XXI

Los **recursos, herramientas y actividades y presenciales y TIC** para el desarrollo del aprendizaje cooperativo que son: los mediadores cognoscitivos en la dinámica social de constitución de saberes, los mismos que han influenciado e influyen en la forma de vivir, en la cultura, en la sociedad, en la educación (Castells, 1997), han configurado y están configurando nuestros modos de habitar el mundo y las formas mismas del lazo social (Barbero, 2007) y se emplean respondiendo a los objetivos planteados por los docentes.

Las actividades y recursos presenciales y TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo han sido propuestas por las docentes para la materia. **Anexo 4 - Guía docente de la materia.**

Dichas actividades se desarrollan en el **aula cooperativa** a través de sus dimensiones: organización física del aula, tareas de aprendizaje cooperativo, la conducta de instrucción del profesor, la conducta comunicativa del profesor, la conducta académica de los alumnos y la conducta social de los alumnos (Hertz-Lazarowitz en Serrano, Pons, González-Herrero y Calvo, 2009, p.47).

Metodología de la investigación

La construcción metodológica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) responde a un paradigma constructivista, con un **enfoque progresivo**, donde las herramientas han estado sujetas a cambios y mejoramiento constante en razón a sus resultados.

Es de **carácter mixto**, por lo que utiliza metodologías cuantitativas y cualitativas, es longitudinal cuando mide una variación en el tiempo, como en el caso de la aplicación de los cuestionarios (inicial, intermedio y final), es transeccional cuando desarrolla la sesión final evaluativa de la materia y el grupo de discusión contraste de resultados.

Se ha utilizado una **metodología de estudio de casos**. Se han construido y aplicado **herramientas cuantitativas y cualitativas** como los cuestionarios autoperceptivos competenciales, diagnóstico o inicial, intermedio y final, el análisis de blogs de equipo de los estudiantes en dos momentos inicial y final, una sesión final de evaluación donde se emplea una ficha de observación, se contrastan los primeros resultados con los estudiantes y profesoras y finalmente el grupo de discusión contraste con la participación de las profesoras.

Los datos, métodos, sujetos y tiempos se triangulan para contrastar, complementar y validar los resultados, y de esa manera validar la investigación (Ver Tabla 30 - Relación de objetivos con instrumentos, sujetos y productos esperados, Tabla 39 - Datos de triangulación de preguntas por objetivo y herramientas y Tabla 40 - Temporalización de las herramientas de investigación).

Resultados y conclusiones

En la materia analizada, dados su diseño, su desarrollo y su evaluación, la **competencia de trabajo en equipo** resulta un proceso consciente, en tanto el estudiante sabe que está aprendiendo a trabajar en equipo desde la práctica, que está mejorando su competencia y así lo manifiestan en los resultados de la aplicación de los instrumentos.

Los resultados denotan la **valoración autoperceptiva positiva de las veinte habilidades sociales**. De igual manera se acrecienta la **predisposición y la implicación personal para trabajar** en equipo llegando a un consenso altamente favorable y a una **definición de la competencia de trabajo en equipo** que se denota más completa con mayores argumentos y elementos.

Además se confirma la presencia de las **dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo** que presentan frecuencias positivas que van del 81 al 100% y la presencia de los **aspectos del aprendizaje cooperativo** que se evalúan en porcentajes muy positivos que van del 86 al 100%. Esos elementos se relacionan con el trabajo en equipo y con los **resultados del aprendizaje esperados**.

Los **resultados de aprendizaje** esperados son valorados por los estudiantes mayoritariamente con frecuencias muy positivas, a las que las profesoras dan su conformidad. El promedio obtenido de cada resultado muestra la presencia de la **participación y colaboración activa y**

contribución a la consolidación y desarrollo del equipo 98%, la contribución a la consolidación y desarrollo del equipo 94% y la coordinación de grupos de trabajo 87%.

La mayoría de **herramientas, tareas y/o actividades presenciales** que se han desarrollado en la materia fortalecen la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes. Las relacionadas directamente con el **trabajo en equipo**: mesa redonda (c), juego de roles (d), puesta en común de artículos (e), reuniones de grupo (g), discusión sobre la teoría (i), trabajo en equipo (j) y rompecabezas (m) son las que presentan los porcentajes más elevados, le siguen **las herramientas individuales**: clase magistral (b) y pruebas de desarrollo (k) y finalmente **las herramientas mixtas**: el blog (a), proyecto de asesoramiento (f), las actas (h) y charlas con especialistas.

Todas las dimensiones del aprendizaje cooperativo quedan evidenciadas, tanto a través de las actividades individuales, como las de equipo y las mixtas.

Cabe señalar que el blog es percibido como actividad que fortalece la dimensión de responsabilidad individual, aunque su empleo es instrumental y presenta las frecuencias más bajas, el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo es visible en las actas dentro del blog en la sección denominada *“Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables”*.

En conclusión, los estudiantes en el desarrollo de la materia perciben que han mejorado su competencia de trabajo en equipo desde la teoría y la práctica. El diseño, desarrollo y evaluación de la materia favorece el aprendizaje cooperativo de la competencia de trabajo en equipo. La mayoría de los recursos, herramientas y actividades utilizadas por las docentes evidencian la presencia de las dimensiones del aprendizaje cooperativo de la competencia de trabajo en equipo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, competencias transversales, trabajo en equipo, habilidades sociales, estudio de caso, metodología mixta, dimensiones del aula universitaria, actividades presenciales y TIC (blog).

Clasificación UNESCO¹: Evaluación de alumnos, interacción de grupos, liderazgo, métodos educativos, métodos pedagógicos, procesos de grupos, sociología de la educación, sociología educativa, sociología del trabajo, tecnología educativa, teoría de roles.

¹ http://www.ub.edu/acad/doctorat/normativa_778_1998/tesis/codis_unesco.pdf

RESUM DE L'ESTUDI DE CAS (català)

Justificació

Per viure i desenvolupar-se al segle XXI caracteritzat per ser altament tecnològic, i cada vegada més participatiu és important aprendre i desenvolupar les competències transversals. Una de les competències clau que més es relaciona amb la Web 2.0 i 3.0 és el treball en equip, que pot ser ensenyada i enfortida a través de diverses metodologies i estratègies, com l'aprenentatge cooperatiu.

Objectius

La investigació pretén des d'un estudi de cas en l'àmbit universitari observar les habilitats socials, i la competència de treball en equip inicial, i la seva evolució a partir de l'aplicació de l'estratègia d'aprenentatge cooperatiu.

Es presenten tres objectius generals d'investigació, analitzar la percepció de la competència de treball en equip, analitzar l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia de desenvolupament de la competència de treball en equip, i analitzar les activitats i recursos que enforteixen la competència de treball en equip (presencials i virtuals-blog).

Metodologia

La investigació es desenvolupa a l'aula universitària, presenta un constructe metodològic basat en metodologia d'estudi de casos, i metodologia mixta seqüencial i concurrent, a partir del qual s'han construït i aplicat eines quantitatives i qualitatives com els qüestionaris autoperceptius competencials, diagnòstic o inicial, intermedi i final, l'anàlisi de blocs d'equip dels estudiants en dos moments inicial, i final, una sessió final d'avaluació on s'empra una fitxa d'observació, i es contrasten els primers resultats amb els estudiants i professores, i finalment el grup de discussió contrast amb la participació de les professors.

Les dades, mètodes, subjectes i temps es triangulen per contrastar, complementar i validar resultats, i validar la investigació.

Resultats i conclusions

La percepció inicial competencial dels estudiants és altament positiva, es confirmen canvis processuals en què s'aprecia una conceptualització més complexa i completa, s'evidencia i incrementa la presència de les habilitats socials, i del treball en equip, a més de la presència de les cinc dimensions seqüencials bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu que es relacionen amb el treball en equip.

Paraules clau: Aprenentatge cooperatiu, competències transversals, treball en equip, estudi de cas, metodologia mixta, dimensions de l'aprenentatge cooperatiu, TIC.

CASSE SUMMARY (english)

Justification

To live and grow in the XXI century characterized by being highly technological, and increasingly participatory is important to learn and develop generic skills. One of the key skills is also related to Web 2.0 and 3.0 is the teamwork that can be taught and reinforced through various methodologies and strategies such as cooperative learning.

Objectives

From a case study at the university level was observed social skills, and teamwork skills, and their evolution through the implementation of cooperative learning strategy.

We present three general research objectives to analyze the perception of teamwork competition, analyze the application of cooperative learning as a strategy for development of competition teamwork, and analyze the activities and resources that strengthen competition work team (and virtual-blog).

Methodology

The research is conducted in the university classroom, presents a methodological construct based on case study methodology, and sequential and concurrent mixed methodology, from which have been constructed and applied quantitative and qualitative tools such as questionnaires autoperceptivos competence, diagnosis, process and end. Analysis team blogs students a final evaluation session where it uses observation sheet, and the first results are contrasted with students and teachers, and finally the discussion group opposed to the participation of teachers.

The data, methods, subjects and times are triangulated to contrast, complement and validate results, and validate the research.

Results and conclusions

The initial perception of competence of students is highly positive, procedural changes are confirmed in which we see a more complex and complete conceptualization, is evident and increases the presence of social skills and teamwork, as well as the presence of five dimensions of cooperative learning basic sequential relating to teamwork.

Keywords: Cooperative learning, transferable skills, teamwork, case study, mixed methods, dimensions of cooperative learning, ICT.

СЛУЧАЕ РЕЗЮМЕ (русский)

Обоснование исследования

Для того чтобы жить и развиваться в 21 веке, характерный тем, что он технологически высокоразвит и с каждым разом всё более интерактивен, очень важно формировать и развивать трансверсальные компетенции. Одна из них – это умение работать в коллективе, которая к тому же является одной из ключевых и связана с Веб 2.0 и 3.0, которая может быть изучена и закреплена благодаря разным методикам и стратегиям, например таким как кооперативное обучение.

Цел

Это исследование, которое при помощи метода кейсов в университетской сфере, претендует провести наблюдение за социальными способностями и первоначальным умением работать в коллективе, а затем проследить за эволюцией этих навыков, после применения стратегии кооперативного обучения для работы в группе.

Здесь можно выделить три основные задачи: анализировать восприятие компетентности работая в коллективе, рассмотреть в деталях применение кооперативного обучения, как стратегию развития способности работать в команде и анализировать упражнения и ресурсы способствующие закреплению способности работать в коллективе (на занятиях в классе и виртуальных блогах).

Методика

Развитие этого исследования происходит в аудитории, представленное в виде методологического конструкта основанного на методе кейсов, а также комбинированной последовательно – параллельной методике. Исходя из неё были построены и применены вспомогательные материалы количественного и качественного типа, такие как анкета для самооценки компетентности на начальной стадии, в процессе обучения и по окончании. Анализ студенческих блогов проводится в два этапа: в начале и в конце. Последний урок посвящён подведению итогов, для чего используется оценочный лист и производится сравнение первых результатов совместно со студентами и преподавателями, и в заключение участие контрастно – дискуссионной группы и преподавателей.

Индивиды, методы, данные и время триангулируются для того что бы сопоставить, дополнить, подтвердить результаты исследования и само исследование.

Заключение и результаты

Начальное восприятие компетентности со стороны студентов крайне положительно, происходит подтверждение процессуальных изменений, из которых можно выделить: более сложную и полную концептуализацию, очевидное присутствие и рост социальных способностей, и умение работать в команде, помимо присутствия пяти основных и последовательных аспектов кооперативного обучения связанных с работой в коллективе.

Ключевые слова: Кооперативное обучение, трансверсальные компетенции, работа в группе, метод кейсов, комбинированная методика, аспекты кооперативного обучения, информационные технологии (ИТ / ТИС).

Introducción

1. INTRODUCCIÓN

Desde el aula universitaria se reflexiona sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, a través de la intervención de mediadores pedagógicos y tecnológicos.

La investigación cuenta con tres pilares teóricos: la competencia de trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y los recursos o actividades presenciales y TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

El contexto en el que se plantea la investigación se encuentra dentro del ámbito universitario europeo, específicamente en la “*Universitat Rovira i Virgili*”² de Tarragona. La investigación se circunscribe a un estudio de caso desarrollado en una materia anual de la carrera de 3er grado de Pedagogía.

El paradigma investigativo inicial es constructivista y se emplea una metodología mixta. Es decir, que se emplean métodos y herramientas cuantitativas y cualitativas.

Las herramientas utilizadas son los cuestionarios a los estudiantes (inicial, procesual y final), el análisis de los blogs grupales desarrollados por los estudiantes, la sesión final de la materia en la que participan los discentes y las tres docentes, finalmente el grupo de discusión contraste de resultados con la participación de las docentes. Es decir, que la aproximación al objeto de estudio se realizó desde diferentes visiones (mirada de los estudiantes, de las profesoras y de la investigadora).

Los datos obtenidos son secuenciales y concurrentes, en espacios y tiempos diversos. Para complementar, enriquecer el proceso investigativo y fortalecer el rigor científico se triangulan los métodos, herramientas, datos y sujetos.

Es decir, que el proceso investigativo está formado por varios componentes interrelacionados donde los resultados de la investigación son importantes, pero también lo son la justificación de la elección temática, el diseño y justificación metodológicos que abarcan la selección, creación, validación, aplicación de las herramientas, el análisis e interpretación de los datos obtenidos y las conclusiones.

² La URV se creó en 1992, escindiéndose de la Universidad de Barcelona de la que dependía anteriormente. Hoy en día, es la universidad estatal de Tarragona, se ha expandido a toda la provincia, actualmente tiene presencia en Tarragona, Reus, Vila Seca, Baix Penedès y Terres de l'Ebre. Los datos principales de la URV en el curso 2011-2012 presentan a la universidad con 12 facultades o escuelas, 23 departamentos, 42 estudios de grado, 49 másteres, 33 doctorados y 14.474 estudiantes (Fuente, Visió Global 2013, Ceics, Universitat Rovira i Virgili).

La investigación se inicia de manera descriptiva pretendiendo llegar a ser explicativa. Recordemos que la metodología de estudios de caso, como tal, no generaliza los resultados pero sí profundiza en su explicación.

El informe está constituido por cinco capítulos; El primero es introductorio y se refiere a la contextualización, presentación de la investigación, de las preguntas y de los objetivos. El segundo es un acercamiento teórico del caso, constituido por la competencia de trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y los recursos TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. El tercer capítulo se refiere a la metodología de investigación, es decir, los criterios de las decisiones epistemológicas de selección de métodos, creación, validación e implementación de las herramientas y se presenta la investigación a través de un estudio de caso. En el cuarto capítulo se analizan los resultados obtenidos de la aplicación de cada herramienta, la triangulación de métodos, resultados, herramientas y sujetos y el análisis del rigor científico. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones generales, las limitaciones y las líneas futuras de investigación.

En relación a la investigación se han publicado ya algunos artículos: *“Experiencias en la Blogosfera. Reflexiones en el uso del blog bitácora”* (Archondo, 2010). *“Reflexiones sobre el diseño y utilización del enfoque mixto de investigación en el aula universitaria 2.0”*³ y otro que está en revisión *“Aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia de trabajo en equipo en aulas universitarias, a partir de mediadores pedagógicos y tecnológicos”*. **Anexo 15 - Resumen de los artículos.**

1.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto europeo altamente tecnológico las empresas y universidades priorizan las competencias claves para vivir en el siglo XXI. Una de estas competencias es el trabajo en equipo, la misma que se relaciona con el aprendizaje cooperativo por su carácter social y comunitario.

A continuación se analizan hechos y explicaciones (ver en la siguiente tabla), referidos a la temática anteriormente mencionada, que permitieron la formulación de premisas y de los objetivos de investigación.

³ Presentado en el XV Congreso Internacional EDUTEC 2012: *“Canarias en tres continentes digitales: Educación, TIC, Net-coaching”* (Memoria del Congreso).

Tabla 1 - Análisis inicial para determinar los objetivos de investigación

HECHOS	EXPLICACIONES
El EEES, Bolonia, el Proyecto Tuning, las universidades europeas, españolas, catalanas y la URV, remarcan la necesidad de fomentar la incorporación de las competencias (genéricas o transversales) en la enseñanza universitaria. EEEE prioriza las competencias claves para vivir y desarrollarse en el siglo XXI.	Las competencias genéricas son necesarias para vivir y desarrollarse en el siglo XXI. Se requiere implementarlas y contar con herramientas que permitan enseñar, fortalecer y evaluar la progresión en la adquisición de dichas competencias.
La UE, el estado español y Cataluña, le otorga relevancia a las TIC, lo que es visible a través de las políticas, premios e incentivos gubernamentales que apoyan la incorporación de las mismas en el aula.	Habitamos un mundo en el que las TIC están presentes en el día a día y debemos convivir con ellas. Se presentan iniciativas de incorporación de las TIC en el aula. Las TIC acortan las brechas de desarrollo.
La relación entre seres humanos compartiendo información adquiere mayor importancia.	Las relaciones humanas en diferentes aspectos se hacen cada vez más cooperativas y colaborativas.
La competencia de trabajo en equipo es una de las competencias genéricas o transversales priorizadas por las universidades y las empresas. Por lo que se requiere evidenciar, evaluar y fortalecer la progresión de la adquisición de dicha competencia. El trabajo en equipo y las TIC son competencias clave que deben ser adquiridas tanto por estudiantes como por profesores.	Las empresas y las universidades están dando prioridad al TE y al aprendizaje colaborativo y cooperativo. Para las empresas se ha convertido en un criterio de empleabilidad. Algunas veces se realizan hasta pruebas prácticas para evaluar la tenencia de la misma. Existe una demanda empresarial y social a la que las universidades han respondido con la enseñanza, mejoramiento y validación de dichas competencias.
El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo son características intrínsecas del ser humano.	El ser humano, desde un principio, para sobrevivir se ha organizado en grupos donde ha coordinado sus habilidades (caza, defensa, protección, etc.).
El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo y colaborativo relacionan a las personas permitiendo compartir conocimientos, ampliando así el margen de conocimiento.	Los espacios personales de aprendizaje (PLEs) se potencian al constituirse en espacios de aprendizaje en equipo, utilizando e internalizando cada vez más herramientas TICs.
La Web 2.0 y 3.0 permite trabajar en equipo, coordinar, cooperar, comunicar, informar, etc. y posibilita un aprendizaje cooperativo y colaborativo.	Las características de la Web 2.0 y 3.0 amplían la posibilidad de interacción entre diferentes actores: profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-profesor-empresa u organización, estudiante-medio ambiente, estudiante-mundo, etc.
Las TICs 2.0 y 3.0 pueden ser herramientas que permitan evidenciar, evaluar y fortalecer las competencias y la competencia de TE.	Por sus características las TIC y la competencia de Trabajo en equipo se relacionan, dependiendo de su empleo y apropiación y son más participativas.
El profesor-facilitador consciente de ser un migrante digital se adapta a las TIC y comienza a trabajar con ellas. El estudiante por lo general es un nativo digital.	Los formadores y los estudiantes requieren contar con competencias TIC. Migrantes y nativos digitales conviven en un mismo espacio.
Existen investigaciones universitarias individuales y de grupos de investigación, que utilizan de distinta manera los blogs. El blog es una herramienta, como otras, que permite evidenciar, evaluar y fortalecer la competencia de trabajo en equipo.	Los resultados de incorporación de blogs para evaluación de competencias en el "Practicum" son alentadores. Las características del blog muestran un acceso y manejo cada vez más "amigable", por lo que su aprendizaje es intuitivo. Además al permitir una comunicación sincrónica y diacrónica actúa de manera secuencial en el desarrollo y avance de las competencias.

Fuente: Elaboración propia inspirada en Adell y Castañeda (2012) y Fandos (2003).

1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

A partir de lo anterior se plantean los siguientes objetivos generales de investigación. Cada uno de los objetivos cuenta a su vez con dos objetivos específicos como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2 - Objetivos de investigación

GENERALES	ESPECÍFICOS
Objetivo 1 Analizar la evolución de la percepción de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio	1.1. Analizar la evolución de la percepción de las habilidades sociales: primeras habilidades, habilidades avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación
	1.2. Analizar la conceptualización de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes
Objetivo 2 Analizar la aplicación del Aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la Competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio	2.1. Analizar los resultados de aprendizaje esperados de la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida de la URV: Participaste y colaboraste activamente en las tareas del equipo, fomentaste la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta, contribuiste a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento de tareas, el clima interno y la cohesión y, coordinaste grupos de trabajo asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado
	2.2. Analizar la presencia de las cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo : interdependencia positiva, responsabilidad individual de equipo, interacción estimuladora positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo y los siete aspectos del aprendizaje cooperativo : motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje
Objetivo 3 Analizar las actividades que fortalecen la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio	3.1. Analizar las actividades presenciales empleadas en la materia y determinar cuáles y cómo fortalecen el Aprendizaje cooperativo de la competencia de Trabajo en equipo
	3.2. Analizar la percepción de las actividades virtuales (los blogs de los estudiantes) que se utilizan para desarrollar la competencia de Trabajo en equipo

Fuente: Elaboración propia.

1.3. MOTIVACIONES PERSONALES PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA

Para la elección del tema han existido factores motivacionales como: la experiencia en más de 15 años en docencia universitaria y la implementación de herramientas presenciales y TICs 2.0 y 3.0.

La relevancia del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en los ámbitos universitarios y laborales, vinculados con las TICs.

Las prácticas del Master Mundusfor de Formación de Formadores (Archondo, 2010), donde se incorporaron blogs para trabajar en equipo. Las prácticas se desarrollaron en la “*Creu Roja de Tarragona*” perteneciente a la Cruz Roja Española y en “*Le Groupement d’Intérêt Public Education et Formation Tout au Long de la Vie (GIP EFTLV)*” dependiente del Ministerio de Educación de Francia en Reims Champagne Ardenne. Los blogs fueron creados, a petición de las organizaciones, con diferentes propósitos como el de mostrar su imagen al exterior y relacionarse con un público internacional (Blog GIP), o para dinamizar el trabajo en equipo de los voluntarios (TE) en dos ámbitos de la Cruz Roja (Creu Roja): ámbito Migración y Formación. En la actualidad tanto la Cruz Roja Tarragona, como el GIP (EFTLV) de Reims han incorporado una serie de TICs (facebook, blogs, twitter, etc.) y cuentan con personal específico que las dinamiza.

En la misma experiencia, dentro del marco del “*Practicum*” se utilizó otro blog, denominado “*Gestor del Conocimiento*”, como herramienta de comunicación, entre el practicante y los tutores universitarios y organizacionales. Utilizándolo como un diario de aprendizaje y autoreflexión.

La experiencia permitió: observar procesos comunicativos, evidenciar el trabajo diario recreado al escribir la memoria de la práctica, automotivarse, evaluar y autoevaluarse. Permitiendo al practicante asumir un rol de futuro formador crítico y autocrítico, canalizando sus emociones. Evidenció un antes, un proceso y un después de la práctica.

En la presente investigación la investigadora ha utilizado el blog⁵ llamado “*TIC TAC Aprendizaje Cooperativo*”, como diario de reflexión, automotivación y catarsis.

⁴ La dirección del blog es <http://adhymundusfor.blogspot.com/>

⁵ La dirección del blog es <http://ticaprendizajecolaborativo.blogspot.com.es/>

Marco de referencia

2. MARCO DE REFERENCIA

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), se presenta el marco de referencia como un proceso y un producto. Un proceso de inmersión con el conocimiento existente y disponible, vinculado a los objetivos de investigación y un producto visible a través del marco de referencia.

Se ha construido dicho marco a partir de dos métodos: el método del mapeo y el método por índices. Para ser concretos, se extractó y recopiló información en base a tres temas o pilares. Alrededor de cada pilar se elaboró un mapa conceptual (relaciones, causas y efectos). Dichos elementos permitieron diseñar y vertebrar un índice general que se ha ido completando, afinando y revisando a lo largo del tiempo.

Cada pilar es particular, va de lo general a lo específico, concluyendo con un tema que da lugar al siguiente pilar reflejando así un flujo relacional temático, e identificando los indicadores que han servido de guía en la investigación.

Estos pilares son: la competencia de trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y los recursos TIC y presenciales para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

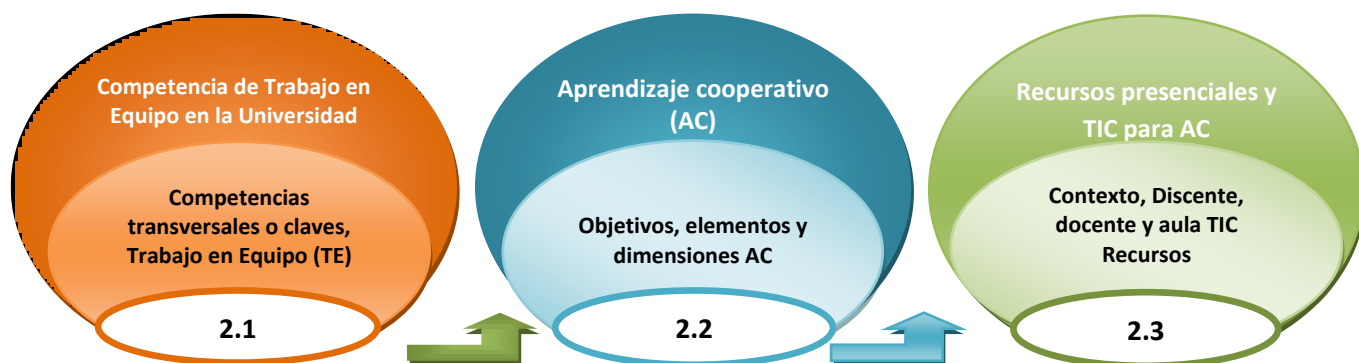


Gráfico 1 - Pilares del marco de referencia

Cabe mencionar que en el desarrollo de las bases teóricas o marco de referencia ha existido una visión tecnológica, en el sentido de considerar la presencia de las TIC transversalmente en el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación.

Esto es visible en la identificación del *'blended learning'*, el *'enfoque mix'* en el que se crean espacios de aprendizaje, las competencias de los discentes y docentes para el siglo XXI cada vez más colaborativas e influenciadas por las TIC 2.0 y 3.0. Es decir, la realidad TIC en tanto que recursos, herramientas y actividades y herramientas de investigación utilizadas.

A continuación se presenta el primer pilar teórico correspondiente a las competencias transversales de trabajo en equipo.

2.1. COMPETENCIA TRANSVERSAL DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA UNIVERSIDAD

Considerando el devenir competencial como esencial para comprender y actuar en la sociedad contemporánea, nos aproximamos al concepto de competencias y sus clasificaciones, priorizando las competencias claves o transversales y, dentro de ellas, a la competencia de trabajo en equipo.

2.1.1. Aproximación al concepto de competencias en el EEES

Para Villa y Poblete (2004), desde la década de 1970, con un enfoque conductista se ha intentado consensuar una definición de competencia. Es en la actualidad que las competencias han comenzado a implementarse en los ámbitos laboral-empresarial y educativo en general (ámbitos formales e informales).

Siguiendo a Villa y Poblete (2007) en la Declaración de Bolonia de 1999 se anunció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual pretende lograr un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible, que posibilite mayor calidad, competencia más equiparable, movilidad y niveles de transparencia. Para lo cual dispone de sistemas de evaluación comunes, como el sistema de créditos europeos (ECTS). Desde el EEES, las universidades con propuestas similares de cambio aunaron sus fuerzas a través del Proyecto Tuning⁶. La iniciativa se extendió a Latinoamérica, Asia e India.

A través del Proyecto Tuning se establecen conceptos clave para el desarrollo del nuevo EEES, como el concepto de competencia que adquiere un nuevo sentido, hasta entonces difuso y confuso. Las competencias de contar con un sentido comportamental, enfoque conductista, adquirieron un sentido hacia la habilidad, destreza y capacidad, enfoque constructivista.

Cada universidad -considerando la propuesta del Proyecto Tuning- ha adaptado y adoptado, una clasificación propia de acuerdo a sus características particulares, visión, misión y marco pedagógico.

Los autores destacan a McClelland que comenzó una búsqueda de medidas que correlacionasen con el éxito laboral y fuesen pruebas menos sesgadas en contra de minorías y personas con bajo estatus socioeconómico, que las medidas de inteligencia, personalidad o pruebas sobre contenidos de conocimiento. Relacionando el término de competencia al éxito en el campo laboral, desde lo personal.

⁶Para mayor información ver: <http://www.unideusto.org/tuning/>

Rodríguez (Villa y Poblete, 2004), presenta características que pueden deducirse de las diferentes definiciones del concepto de competencia como las características permanentes de la persona que se manifiestan al ejecutarse una tarea o un trabajo, relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, sea laboral o de otra índole, una relación causal con el rendimiento y éxito laboral, generalizables a más de una actividad.

En la siguiente tabla en la que se presenta una selección de definiciones de competencia (Prades, Rodríguez y Gairín, 2009), se puede observar definiciones de autores, desde diversas miradas y ámbitos como el administrativo/empresarial, el social, el profesional y el educativo.

Tabla 3 - Definiciones de competencia

«Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones generales y específicas que conforman los pre-requisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de tal manera que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos.» (Allen *et al.*, 2003)

En el proyecto Tuning (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

AQU (2004), en su *Marc general per a la integració europea*, define la competencia como «la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares».

ANECA (2004) define el término *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa».

«La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (*conocimientos*), saber hacer (*habilidades*) y ser (*actitudes*).» (Rué, 2005)

«La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.» (Lasnier, 2000)

«Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor.» (Schmelckes, citada per Barrón 2000)

«La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.» (Le Boterf, 2001)

«La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Hay que distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing*, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente.» (Roe, 2002)

Fuente: Prades, Rodríguez y Gairín, 2009, pp.28-29.

En la tabla decantan categorías que se repiten como actitud, capacidad, conjunto de saberes técnicos, conocimiento, destrezas y habilidades, responsabilidades, etc. Que sí bien se refieren a diferentes perspectivas, están relacionadas, algunas definiciones son más escuetas, otras más detallistas y otras se complementan entre sí.

La elección de una definición depende de características particulares como el ámbito, los sujetos, los objetivos, etc., en los que se la utilizará.

En esta investigación entendemos por competencia al *“buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”* (Villa y Poblete, 2007, pp.23-24).

Es decir, que nos referimos a una secuencia de acciones que combinan diversos conocimientos, con un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 1999). Implica saberes metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular (Prades, Rodríguez y Gairín, 2009, p.46) y que tienen la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral -en nuestro caso educativo- determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno, para producir un resultado definido (Le Boterf, 1999).

La definición anterior, reposa principalmente en la mirada educativa universitaria, pero se es consciente que se relaciona estrechamente con el ámbito profesional y laboral, porque en la universidad se forman personas para que ejerzan una profesión que les permita trabajar.

2.1.2. Clasificación de competencias

Así como existen diversas definiciones de competencia íntimamente relacionadas, también existen diversas clasificaciones desde ámbitos específicos.

Tabla 4 - Clasificación de competencias

Clasificación de las competencias según diferentes autores	
Autor	Clasificación
Aubrun y Orifiamma (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales. - Competencias referidas a actitudes. - Competencias referidas a capacidades creativas - Competencias referidas a actitudes existenciales y éticas
Boyatzis (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias esenciales o umbral. - Competencias diferenciales o diferenciadoras.
Spencer y Spencer (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias de logro y acción. - Competencias de ayuda y servicio. - Competencias de influencia. - Competencias gerenciales. - Competencias cognoscitivas. - Competencias de eficacia personal.
Bunk (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias técnicas. - Competencias metodológicas. - Competencias sociales. - Competencias participativas.
Mertens (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias genéricas. - Competencias específicas. - Competencias básicas.
Pereda y Berrocal (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias estratégicas o genéricas. - Competencias específicas (comunes y técnicas)
HayGroup (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias de gestión personal. - Competencias de gestión del equipo de trabajo. - Competencias de influencia. - Competencias cognitivas. - Competencias de logro.
Escuela de Negocios IESE (Fernández, Avella y Fernández, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias de tipo técnico o de conocimiento. - Competencias estratégicas. - Competencias intratécnicas. - Competencias de eficacia personal.

Fuente: Blanco, 2007, p.70.

Remitimos al trabajo de Blanco (2007) que es exhaustivo describiendo e interpretando las propuestas clasificatorias de diferentes autores y menciona una propuesta de perfiles y un listado de competencias.

En ese sentido, en la tabla anterior se agrupan una diversidad de clasificaciones por autores y ámbitos *“qué más que adaptarse a un enfoque o corriente teórica determinada, parecen ser elegidas por cada autor siguiendo criterios propios”* (Blanco, 2007, p.65). Al igual que con la definición de las competencias el criterio de escoger una u otra clasificación depende de varios factores como el ámbito y espacio donde se la aplique.

Analizando la propuesta por autores, nos detenemos en algunas de ellas, por su relación con la investigación en curso, como la de Mertens, Pereda y Berrocal que mencionan a las competencias genéricas y específicas, como las planteadas por la URV y, la de la consultora HayGroup, que plantea la gestión del equipo de trabajo.

Mertens relaciona las competencias directamente con la estrategia de la organización o con el desempeño concreto de un puesto de trabajo (en relación a los comportamientos y actitudes, aspectos técnicos propios de una ocupación concreta y, las necesarias iniciales o básicas para el acceso a un puesto).

Pereda y Berrocal, relacionada a la anterior, entiende a las competencias estratégicas o genéricas como aquellas necesarias para conseguir los objetivos estratégicos de una organización (orientación al cliente, trabajo en equipo, innovación o flexibilidad) y a las competencias específicas les incorpora dos grupos: las comunes (presentes en todos los trabajadores que ocupan un mismo nivel jerárquico, deben estar presentes en todos los miembros de la organización) y las técnicas (se refieren a los comportamientos derivados de los conocimientos técnicos del puesto de trabajo).

Por su parte, la consultora HayGroup toma como referencia a McClelland o Spencer y Spencer, haciendo referencia a cinco grupos de competencias: competencia de gestión de personal, de gestión del equipo de trabajo, de influencia, cognitiva y de logro. Es decir, que se refiere a las condiciones contemporáneas del ejercicio de trabajo, aspectos técnicos, de gestión, de toma de decisiones, de trabajo en equipo, etc.

2.1.3. Competencias transversales en el ámbito universitario

La terminología acerca de las competencias genéricas o transversales, utilizada por universidades, o entidades de formación, presenta una terminología distinta *“en universidades Australianas se denominan key competencies, en Nueva Zelanda prefieren*

hablar de essential skills, en Inglaterra se usa el concepto de core skills; en Canadá de employability skills; en los Estados Unidos de workplace know how” (Villa y Poblete, 2004, p.5), pero en esencia se hace referencia a las competencias claves.

El Proyecto Tuning basado en la participación activa de tres actores: los estudiantes, los empleadores y los académicos, distintas miradas analizadas de manera unívoca, las cuales evidencian las competencias más importantes para el siglo XXI. Es decir aquellas competencias transversales o genéricas indispensables o claves para la sociedad red.

En el ámbito universitario, las competencias transversales son aquéllas que deben adquirir los estudiantes y certificar los profesores y la universidad. Dichas competencias también son inherentes a los profesores, que para enseñar competencias deberá poseerlas, saber enseñarlas y evaluarlas.

Se trata por lo tanto de potenciar competencias para el desarrollo personal y profesional durante el desarrollo de la carrera y que además al ser clave trascienden el ámbito universitario y sirven al estudiante para desarrollar su profesión y para el futuro laboral. Por lo tanto, son factores de superación individual y grupal permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo” (Valero, 2012).

- **Competencias transversales o clave**

En la propuesta de DeSeCo de la OCDE (Bolívar, 2008, p.11), se presenta un enfoque colaborativo y multidisciplinario en el que se explica qué se entiende por competencias transversales o clave. Que se inicia a través de la identificación de tres amplias categorías: interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y emplear herramientas de manera interactiva.

Están relacionadas con el aprendizaje experiencial y el pensamiento y actitud crítica y, se originan como respuesta a los cambios que se han presentado en la sociedad actual, respondiendo a una demanda individual (qué necesita el individuo para desarrollarse y vivir en la sociedad actual), una demanda colectiva (cómo pueden contribuir para cambiar el mundo). Es decir, que, *“Las competencias clave permiten a los individuos adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia”* OCDE (2005, p.6).

En ese sentido, DeSeCo planteó tres condiciones para identificar las competencias clave: beneficios mesurables económicos y sociales, beneficios aplicables en amplios espectros de contexto y su presencia en múltiples áreas de la vida más allá de un oficio, ocupación, o forma de vida (transversales). Involucran además, *“la movilización de destrezas*

prácticas cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores” OCDE (2005, p.7).

Tabla 5 - Condiciones para identificar competencias clave DeSeCo

1	Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
2	Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo , administrar y resolver conflictos.
3	Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida, proyectos personales y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Rychen y Salganik citado por Bolívar (2008) mencionan que para que una competencia sea clave debe cumplir los siguientes requisitos: a) resultados altamente valorados a nivel individual y social; b) instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y c) necesarias e importantes para todos los individuos.

Considerando la influencia que reciben desde las concepciones individuales y las condiciones particulares sociales y lo político, económico-social, Villa y Poblete (2007)⁷ recomienda la selección de competencias genéricas considerando los criterios y características que sistematizamos en la tabla 6.

En ese sentido, se entenderán las **competencias genéricas** (Villa y Poblete, 2007) como aquellas transversales en diferentes campos sociales y ámbitos, como el académico, profesional, social, e incluso familiar. Se refieren a un orden superior de complejidad mental, favoreciendo el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual: crítico y analítico y de los valores y actitudes. Además son multidimensionales: permiten enfrentarse con la complejidad, fortalecen la dimensión perceptiva (dilucidar entre lo relevante y lo no relevante) y normativa (seleccionar significados, tomar y ejecutar decisiones).

⁷ Villa y Poblete (2007), siguiendo la obra denominada “The key skills qualifications standars and guidance publicada por Qualifications and Curriculum Authority”.

Tabla 6 - Criterios y características de las competencias genéricas

CRITERIOS INDIVIDUALES Y SOCIALES	CARACTERÍSTICAS
Son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos	Se insiste desde entidades diversas (culturales, religiosas, sociales y políticas) en la promoción de valores democráticos, respeto a las ideas y creencias de las personas, respeto hacia la cultura y costumbres, etc.
Desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida	Deben ayudar a satisfacer necesidades personales, productividad y competitividad, pero también ética, e inclusiva del concepto de éxito en relación a la vida, la otredad ⁸ y el entorno físico y social
No son incompatibles con la diversidad individual y social	Asumen la existencia de características diferenciales como los estilos de vida, costumbres y enfoque de vida. Por lo que se deben reconocer que en su desarrollo y aplicación pueden tomar formas diferentes dependiendo de los factores individuales y sociales

Elaboración propia en base a Villa y Poblete (2007, pp.43-44).

- **Competencias del Proyecto Tuning y competencias URV**

Las competencias del Proyecto Tuning sirven como base para introducir las competencias transversales de la URV que se refieren directamente al estudio de caso objeto de la investigación.

El modelo de competencias del Proyecto Tuning (Villa y Poblete, 2007) centra su mirada en tres categorías de competencias: las instrumentales que son las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas (función de medio, combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan competencia profesional), las interpersonales que son las habilidades sociales, interacción y cooperación social (es decir las personales y de relación, expresión de sentimiento y emociones) y las sistémicas que son las capacidades y habilidades de relacionarse con sistemas globales, combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento (suponen destrezas y habilidades que requieren imaginación, sensibilidad y habilidad de relacionar las partes con el todo y suponen la adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales anteriores).

Se considera la existencia de veinte competencias instrumentales, siete interpersonales y ocho sistémicas, que se pueden apreciar en la siguiente tabla. La competencia de trabajo en equipo se encuentra en sexto lugar, dentro de las competencias genéricas interpersonales. En negrillas se han identificado algunas competencias que se relacionan directamente con la competencia de TE, dicha señalización no es excluyente sino indicativa.

⁸ Definido por la RAE como la condición de ser otro, revisado el 12 de mayo de 2013.

Tabla 7 - Clasificación de competencias genéricas Proyecto Tuning

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES (20)		COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES (7)	
Pensamiento analítico	Gestión del tiempo	Automotivación	Comunicación interpersonal
Pensamiento sistémico	Resolución de problemas	Diversidad	Trabajo en equipo (TE)
Pensamiento crítico	Toma de decisiones	e interculturalidad	
Pensamiento crítico	Orientación al aprendizaje	Adaptación al entorno	Tratamiento de conflictos y negociación
Pensamiento reflexivo	Planificación	Sentido ético	
Pensamiento lógico	Uso de las TIC	COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS (8)	
Pensamiento práctico	Gestión de bases de datos	Creatividad	Gestión de proyectos
Pensamiento analógico	Comunicación verbal	Espíritu emprendedor	Orientación a la calidad
Pensamiento	Comunicación escrita	Innovación	Orientación al logro
deliberativo	Comunicación en lengua extranjera	Gestión por objetivos	Liderazgo
Pensamiento colegiado			

Fuente: Elaboración propia en base a Villa y Poblete (2007).

Las competencias transversales de la URV⁹ han sido definidas en concordancia con su Modelo Académico 2003 y a los descriptores de Dublín¹⁰ y su implementación comenzó ese mismo año. Dentro de las competencias transversales se encuentra la competencia de ‘trabajar en equipo de manera cooperativa y responsabilidad compartida’.

Tabla 8 - Clasificación de competencias genéricas de la Universidad Rovira i Virgili

(B) COMPETENCIAS TRANSVERSALES (8)	(C) COMPETENCIAS NUCLEARES (6)
B1. Aprender a aprender	C1. Dominar en un nivel intermedio una lengua extranjera, preferentemente el inglés
B2. Resolver problemas complejos de forma efectiva	C2. Utilizar de manera avanzada las tecnologías de la información y la comunicación
B3. Aplicar el pensamiento crítico, lógico y creativo demostrando capacidad de innovación	
B4. Trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa.	C3. Gestionar la información y el conocimiento
B5. Trabajar en equipo de manera cooperativa y responsabilidad compartida	C4. Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las lenguas oficiales de la URV
B6. Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos	C5. Comprometerse con la ética y la responsabilidad social como un ciudadano o ciudadana y como u profesional.
B7. Tener sensibilización en temas medioambientales	C6. Definir y desarrollar el proyecto académico profesional
B8. Gestionar proyectos técnicos o profesionales	

Fuente: Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau, Universitat Rovira i Virgili, 2009.

⁹ La clasificación de competencias de la URV cuenta con competencias específicas, transversales y nucleares. Las específicas son competencias de cada carrera y grado, las nucleares son las seis competencias que debe poseer todo estudiante de la URV y las ocho transversales son las que debe tener todo ciudadano de este siglo.

¹⁰ Los Descriptores de Dublín enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia. Se basan en los resultados esperados.

En la tabla anterior, se identifican competencias que se relacionan con la competencia de trabajo en equipo, como la competencia B1 **“Aprender a aprender”** y B6 **“Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos”**. También se ha considerado a las competencias nucleares C2 y C3, que son **“Utilizar de manera avanzada las tecnologías de la información y la comunicación”** y la competencia de **“Gestionar la información y el conocimiento”**. Estas dos últimas, son competencias que la URV denomina nucleares y, que se relacionan con la competencia de TE, en el sentido de que las TIC están presentes en el contexto educativo, además de ser necesarias para los habitantes del siglo XXI.

La taxonomía utilizada por la URV (Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau, Universitat Rovira i Virgili, 2009, p.4) tiene una estructura que se muestra en plantillas y que contiene el nombre de la competencia como título, su descripción o significado y tres niveles de dominio. Cada nivel de dominio posee cinco resultados de aprendizaje en relación al nivel y cada resultado de aprendizaje posee tres descriptores ordenados por nivel de complejidad.

Tabla 9 - Ejemplo de plantilla de competencias URV

1.2 Plantilla

Títol de la competència:

Descripció general de la competència:

Descripció general dels Nivells de domini de la competència:

Primer nivell de domini:
 Segon nivell de domini:
 Tercer nivell de domini:

Resultats d'aprenentatge:

NIVELL DE DOMINI	RESULTATS D' APRENTATGE
Primer Nivell de domini	
Segon Nivell de domini	
Tercer Nivell de domini	

A mode d'exemple la plantilla s' ha completat amb el lliurament dels descriptors.

Grup de Competències
 Servei de Recursos Educatius. Unitat Metodològica

6

Fuente: Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau, Universitat Rovira i Virgili, 2009, p.6.

Los resultados de aprendizaje explicitan los hitos a los cuales llegará el estudiante al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibídem). Es decir, que son intenciones orientadas al aprendizaje en base a la competencia y que guiará la propia evaluación. En

ese sentido, contienen descriptores o rúbricas precisas y detalladas para la adquisición de las competencias.

Los niveles de dominio, se refieren a la graduación del grado de consecución de una competencia a lo largo de la titulación. En ese sentido, las asignaturas desarrollan un nivel de dominio que varía del uno al tres. Proporcionando al docente las pistas sobre los criterios de evaluación que deberá plantearse, uno de sus principios básicos propone ir de lo general abstracto y complejo, a lo particular, concreto y simple.

Los descriptores se refieren a los criterios de evaluación del profesorado estructurado en la rúbrica de manera que justifique si el estudiante ha conseguido, o no el nivel básico, intermedio o excelente.

La rúbrica (Villa y Poblete, 2004) es utilizada como un instrumento que posee criterios de valoración y desempeño de un producto, un proyecto, o una tarea en varios niveles progresivos de rendimiento o ejecución (Blanco, 2007; Gil y Alcover de la Hera, 2007). Es decir que es un instrumento de orden orientativo, de análisis y correlación de datos que permiten evaluar el logro de manera más eficaz y eficiente.

Tabla 10 - Plantilla para descriptores de acuerdo al nivel de dominio

	Aprofundiment	Autonomia	Complexitat
1er nivell de domini	Continguts, normes i criteris bàsics	Necessita orientació i supervisió.	Afronta situacions senzilles i resol problemes habituals en contextos estructurats.
2n nivell de domini	Intermedi	Assumeix riscos i pren decisions en el context de situacions noves.	Intervé amb situacions menys estructurades i de creixent complexitat
3er nivell de domini	Avançat	Assumeix riscos i emprèn actuacions amb independència.	Es desenvolupa en situacions complexes, buscant solucions integrals i globals. Té molt en compte les interrelacions i transferibilitat de les mateixes.

Adaptació de Villa, S; Poblete, M (2004 i 2007)

Fuente: Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau, Universitat Rovira i Virgili, 2009, p.6.

2.1.4. Competencia de trabajo en equipo

Por lo anterior se ha identificado al trabajo en equipo como una competencia clave enunciada por DeSeCo y que cumple los criterios mencionados por Bolívar.

El trabajo en equipo no es algo novedoso, está presente en la evolución y en el desarrollo del ser humano. Porque el ser humano es en esencia *“un animal social, encuentra en los demás el apoyo y los modelos a seguir. Presenta un funcionamiento que*

puede ser semejante al que tienen otros animales gregarios”, porque... “En los demás encontramos nuestras fuentes de socialización y buena parte de nuestros objetivos de vida” (Palmero y Martínez, 2008, p.75). Estos autores asocian el trabajo en equipo con “las metas prosociales” (Wentzel) o metas basadas en mecanismos sociales empleados en los estudios sobre motivación¹¹ (Maslow, Herzberg, MacClelland, teoría ERC); como ayudar a los otros, colaborar con ellos y compartir roles.

Desde una visión sistémica, el trabajo en equipo se realiza por un grupo cuyos esfuerzos individuales dan como resultado un desempeño que es mayor que la suma de los aportes de cada uno. Implica el aprovechamiento del talento del equipo como tal y del talento colectivo, producido por cada persona en su interacción con los otros; una dirección común; una armonización de las energías individuales y la aparición de cierta sinergia (Cano, 2006).

Es decir, el trabajo en equipo es la habilidad y capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones (Villa y Poblete, 2007, p.244).

La URV entiende la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida, como la capacidad de trabajar como un miembro de un equipo, interdisciplinar o no, bien como un miembro más, o haciendo tareas de dirección con la finalidad de contribuir a desarrollar proyectos con pragmatismo y sentido de responsabilidad, asumiendo compromisos y considerando los recursos disponibles. **Anexo 1 - Niveles de dominio de la competencia de trabajo en equipo** *“Treballar en equip de forma col•laborativa y responsabilitat compartida (1er nivell de domini, 2on nivell de domini i 3er nivell de domini)”*.

La elección de la competencia de trabajo en equipo en la investigación se justifica principalmente por los siguientes factores: la presencia e importancia que le otorgan diferentes autores, la UE, el estado español, el EEES, etc., en diferentes ámbitos sobre todo educativo y laboral, la relación que posee con las TIC 2.0 y 3.0, la presencia de la soledad como una problemática relevante de esta época y es una de las competencias presentes en la asignatura a la cual teníamos acceso. Veamos dichos factores con más detalle. **Anexo 2 - Rúbrica de la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida de la URV nivel de dominio 1, 2 y 3.**

¹¹ Existen ocho teorías de la motivación que son la Teoría de Maslow, el factor dual de Herzberg, los tres factores de MacClelland, la Teoría X y Teoría Y de McGregor, de las Expectativas, teoría ERC de Alderfer, teoría de la Fijación de Metas de Edwin Locke y teoría de la Equidad de Stancey Adams. Para mayor información al respecto ver <http://manuelgross.bligoo.com/las-8-teorias-mas-importantes-sobre-la-motivacion-actualizado>.

En primer lugar, el trabajo en equipo, es útil para la convivencia, la participación en la comunidad, el ejercicio profesional, el desarrollo personal y el aprendizaje, por lo que se la valora como una de las competencias clave para este siglo, que por su relevancia y contemporaneidad tiene que ser enseñada, aprendida, e integrada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa el estudiante.

Guitert, Romeu y Pérez-Mateo (2007), como mencionamos anteriormente, nos hablan de la vinculación del trabajo en equipo, con la Web 2.0 y 3.0. Las TIC, cuentan con una tendencia cada vez mayor para trabajar en espacios cooperativos y colaborativos, formando comunidades y redes, tanto en ámbitos formales (comunidades de investigadores, de docentes, de discentes) como en los informales (comunidades de intereses ecológicos, deportivos, etc.), en espacios ubicuos y tiempos diacrónicos y sincrónicos.

En segundo lugar, la presencia del TE destaca en diversos ámbitos como el educativo, el investigativo y se relaciona con el criterio de empleabilidad, en el ámbito profesional y empresarial (Villa y Poblete, 2011, p.157).

En el ámbito educativo, está presente en los escenarios formativos formales e informales y en los distintos entornos de aprendizaje sean estos presenciales, 'elearning' o 'blended learning'. En estos dos últimos a partir de TIC con características cada vez más participativas y colaborativas. En el EEES se considera al TE como una competencia de gran importancia que además está vincula a las TIC (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007).

En el ámbito investigativo es una competencia esencial para los educadores/as para el trabajo con los estudiantes y con otro/as formadores/as, e investigadores/as- dentro y fuera de la institución, convirtiéndose en un objeto de estudio y de medición por parte de la investigadora.

En el ámbito profesional y empresarial se ha convertido, en los últimos tiempos, en una competencia solicitada en las ofertas de trabajo, *"junto a otros aspectos como los valores, la ética, la motivación, la gestión del conocimiento, etc.,.."*. Cada vez más la capacidad para trabajar en equipo es una competencia de valor imprescindible en las instituciones y empresas (Villa y Poblete, 2011, p.292). En las empresas se asocia a los criterios de empleabilidad y selección de personal (Ballenato, 2009, p.23).

Por su parte Robbins (2004) y Chiavenato (2004) coinciden en que se obtienen mejores resultados cuando los trabajos a realizar requieren de múltiples habilidades, juicios y experiencia. Constituyendo una manera de aprovechar el mejor talento de los empleados, lo que implica un conocimiento profundo de los empleados y de sus competencias.

Autores como Bartolomé (2002), Cano (2006), Le Boterf (1999) consideran al TE como una de las competencias más importantes para este siglo. Para la URV es una competencia clave (Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau, Universitat Rovira i Virgili, 2009, p.5).

En tercer lugar, la presencia de la soledad como una problemática relevante de esta época. Cuando se menciona a la soledad como unos de los problemas más relevantes de finales del siglo pasado y de este siglo, hacemos alusión, siguiendo a Ballenato (2009, p.21), a la *“marcada tendencia en varias direcciones: individualismo, materialismo, aislamiento social, fragmentación, despersonalización, competitividad”*. Lo que conlleva efectos como el incremento de casos de depresión, ansiedad, estrés, síndrome del trabajador quemado, o burnout, etc.

Situación que ocasiona problemas en los ámbitos familiares, laborales, académicos e investigativos siendo el común denominador el aislamiento y la competitividad. Frente a la problemática anterior, se encuentra como una de las respuestas el trabajo en equipo.

Por su parte, Villa y Poblete (2007, p.244) señalan que la competencia de TE, está estrechamente relacionada con la buena socialización, e interés interpersonal elevado, fuertes valores sociales que llevan a creer en la integridad, honestidad y competencia de los otros, capacidad de comunicación interpersonal, madurez para afrontar las diferencias de criterio, convicción en la eficacia del trabajo compartido, voluntad e interés por compartir libremente ideas e información, valor de colaboración y solidaridad.

Sin embargo, cuando se implementa el trabajo en equipo, por primera vez, en la empresa, o en el ámbito académico *“es percibido en algunos casos, como una obligación o un requerimiento más de la tarea; algo así como una especie de jaccidente laboral!”* (Ballenato, 2009, p.22), o en el aula universitaria como una imposición pedagógica, nada más lejos de la realidad.

Finalmente mencionar que la competencia de trabajo en equipo en la asignatura a la cuál teníamos acceso estaba también presente.

- **Competencia del equipo y de los integrantes del equipo**

“El equipo como tal posee competencias propias” (Sánchez, 2006, p.29) que debe cumplir y se relacionan con los conocimientos (modelos mentales compartidos, comprensión de la naturaleza y de las habilidades de equipo, conocimiento de los límites del equipo, de las responsabilidades y roles de los otros, identificación de señales estratégicas), actitudes (hacia el TE, concepto de equipo, orientación colectiva, cohesión,

confianza mutua, visión compartida) y habilidades (adaptabilidad, sentido compartido de situaciones, supervisión del rendimiento y retroalimentación, liderazgo/dirección del equipo, relaciones interpersonales, coordinación, comunicación, toma de decisiones). Estas competencias de equipo son la suma de las competencias de cada uno de sus integrantes y de la cultura de equipo que han desarrollado.

Las nuevas tendencias para los miembros de un equipo de alto rendimiento se relacionan con los roles y habilidades (Ibídem, p.45). Los miembros del equipo deben tener un carácter reflexivo y autocrítico (para la mejora continua), deben ser constructores sociales (tiene que ver con el capital social, colaborativo dentro del grupo) y además miembros virtuales (capaces de usar las TIC para la comunicación e integración del equipo, como también para viabilizar situaciones de incompatibilidad horaria para reuniones de trabajo). Recordemos que *“el contacto interpersonal directo está siendo sustituido en muchos casos por los amigos y los grupos virtuales”* (Ballenato, 2009, p.22).

Las competencias de cada uno de los integrantes del equipo (Sánchez, 2006, p.40) tienen que ver con tres parámetros: profesional, social y psicológico. El primero es la formación del individuo (competencias específicas) que no necesariamente se relacionan con la competencia de TE. El segundo se refiere a la asertividad, la comunicación, la flexibilidad, la empatía, la solidaridad, la creatividad, la solución de conflictos, etc. Es decir las competencias interpersonales relacionadas al TE. El tercero entendido como el *“empowerment”¹²* facultando al equipo y a todos sus miembros, en las tareas que contempla el proyecto, procesos, o problema asignado.

Tabla 11 - Componentes de la competencia de equipo: conocimientos, actitudes y habilidades

CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	HABILIDADES
Modelos mentales compartidos	Hacia el trabajo en equipo	Adaptabilidad
Comprensión de la naturaleza y de las habilidades de equipo	Concepto de equipo	Sentido compartido de situaciones
Conocimiento de los límites del equipo	Orientación colectiva	Supervisar rendimiento y retroalimentación
Conocimiento de las responsabilidades y roles de los otros	Cohesión	Liderazgo/dirección del equipo Conocimiento del rol de cada uno
Identificación de señales estratégicas	Confianza mutua	Relaciones interpersonales
Conocimiento de objetivos del equipo	Visión compartida	Coordinación
Conocimiento de medios de comunicación formales e informales que posee el equipo		Comunicación
		Toma de decisiones

Fuente: Adaptado de Cannon-Bovers et al., en Sánchez, 2006, p.29.

¹² De acuerdo a la RAE, acción o efecto de empoderar, es decir de hacer poderoso a un individuo o un grupo social desfavorecido, apropiarse de dicho conocimiento. En la investigación se entiende por apropiarse de la competencia.

En el anterior cuadro, considerando las competencias de los equipos, se muestra una relación entre los conocimientos necesarios, las actitudes requeridas y las habilidades sociales, que constituyen los componentes de la competencia de equipo.

Relacionado con lo anterior, Sánchez (2006) citando a Kozlowski y Bell señala que existen tres categorías de procesos de los equipos: los cognitivos, los afectivos y los conductuales. Es decir, pensamiento, sentimiento y conducta. Como se pueden observar con mayor detalle en la tabla que añadimos a continuación.

Tabla 12 - Procesos de los equipos cognitivo, afectivo y conductual

COGNITIVOS	AFECTIVOS	CONDUCTUALES
Modelos mentales (conocimiento compartido acerca de la tarea)	Cohesión (compromiso compartido)	Coordinación (actividades para gestionar la interdependencia)
Clima de equipo (percepción compartida del contexto)	Estado de ánimo colectivo (emociones a nivel individual y colectivo)	Cooperación (contribución voluntaria para completar trabajo interdependientes)
Coherencia de equipo (comprensión de la tarea, metas, vínculos de rol, estrategias)	Eficacia colectiva (creencia colectiva en la eficacia de equipo)	Comunicación (sobre la tarea y sobre la interacción del equipo)
Memoria transactiva (sistema compartido para codificar, almacenar y recuperar la información)	Potencia grupal	
Aprendizaje grupal (cambios relativamente permanentes en el conocimiento de un conjunto interdependiente de individuos asociados a la experiencia)	Conflicto (de tarea o interpersonal)	

Fuente: Kozlowski y Bell adaptado por Sánchez (2006, pp.27-28).

Así como hay competencias de cada uno de los integrantes del equipo y competencias del equipo como tal, existe un pensamiento único y un pensamiento de equipo.

Si todo el equipo piensa igual el pensamiento es único y el proceso de toma de decisiones será más pobre y de menor calidad y si se considera cada uno de los pensamientos de sus integrantes estamos hablando de un pensamiento sinérgico de equipo (Villa y Solabarrieta, 2000, p.609). La cohesión no es un proceso despersonalizador de los miembros del equipo, sino un espacio en la que los líderes son más democráticos.

Para reducir el pensamiento único existen cuatro factores (Moorhead citado por Villa y Solabarrieta, 2000, p.612), las normas para tomar decisiones en grupo, la interacción con el entorno externo, la formación y las necesidades de autonomía de los miembros del equipo.

Los equipos pueden ser mejorados (ciencia del entrenamiento grupal) desde el momento mismo de la selección del equipo, el diseño de la tarea, o el entrenamiento del equipo (Sánchez, 2006, p.30). Los estudios se dirigen más a equipos de trabajo en entornos laborales, o investigativos-académicos y no en el aula universitaria que es el caso que nos ocupa.

Se ha hecho referencia a la competencia de TE y creemos importante hablar de las habilidades sociales, debido a que las habilidades sociales son claves del trabajo en equipo (Ballenato, 2009, p.159).

Es importante mencionar que existe una relación entre habilidades y competencias. La *“competencia es un concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades”* OCDE (2010, p.6). Cedefop (2008) define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas y competencia como la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto y que contiene habilidades técnicas, sociales y valores éticos (OCDE, 2010).

Existen definiciones operacionales específicas del término habilidad social que se ajustan a los parámetros de un marco, población, respuesta o interacción social particulares¹³. En la presente investigación se utiliza el término habilidad para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

En ese sentido, para el entrenamiento de habilidades sociales¹⁴ siguiendo a Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), se presentan en el siguiente cuadro cincuenta habilidades divididas en seis grupos: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.

Tabla 13 - Habilidades sociales

Primeras habilidades sociales	Habilidades alternativas a la agresión
<i>Escuchar (actúo con asertividad)</i>	Pedir permiso
Iniciar una conversación	Compartir algo
Mantener una conversación	Ayudar a los demás
Formular una pregunta	Negociar
Dar las “gracias”	Emplear el autocontrol
<i>Presentarse (me relaciono con compañeros)</i>	Defender los propios derechos
<i>Presentar a otras personas (me relaciono con compañeros)</i>	Responder a las bromas
	Evitar los problemas con los demás

¹³ Como las mencionadas por Cartledge y Milburns, 1978; Lesbock y Salzberg, 1978; Michelson, DiLorenzo, Calpin y Ollendic, 1982; Trower, Bryant y Argyle, 1978; Wolpe, 1973 en Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987, p.19).

¹⁴ Desde el entrenamiento de habilidades sociales entendido como un adiestramiento psicoeducacional, es decir un aprendizaje estructurado.

<p>Hacer un cumplido</p> <p>Habilidades sociales avanzadas</p> <p>Pedir ayuda</p> <p>Participar</p> <p>Dar instrucciones</p> <p>Seguir instrucciones</p> <p>Disculparse</p> <p>Convencer a los demás</p> <p>Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> <p>Conocer los propios sentimientos</p> <p>Expresar sentimientos</p> <p>Comprender los sentimientos de los demás (empatía)</p> <p>Enfrentarse con el enfado del otro</p> <p>Expresar afecto</p> <p>Resolver el miedo</p> <p>Autorrecompensarse</p>	<p>No entrar en peleas</p> <p>Habilidades para hacer frente al estrés</p> <p>Formular una queja</p> <p>Responder a una queja</p> <p>Demostrar deportividad después de un juego</p> <p>Resolver la vergüenza</p> <p>Arreglárselas cuando le dejan de lado</p> <p>Defender a un amigo</p> <p>Responder a la persuasión</p> <p>Responder al fracaso</p> <p>Enfrentarse a los mensajes contradictorios</p> <p>Responder a una acusación</p> <p>Prepararse para una conversación difícil</p> <p>Hacer frente a las presiones del grupo</p> <p>Habilidades de planificación</p> <p>Tomar iniciativas</p> <p>Discernir sobre la causa de un problema</p> <p>Establecer un objetivo</p> <p>Determinar las propias habilidades</p> <p>Recoger información</p> <p>Resolver los problemas según su importancia</p> <p>Tomar una decisión</p> <p>Concentrarse en una tarea</p>
---	---

Fuente: Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).

Existen diferentes instrumentos y estrategias para la evaluación de habilidades sociales y de comportamientos¹⁵. Las modalidades más utilizadas para dicha evaluación son: la observación conductual, los informes de otras personas y las medidas de autoinforme (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Las medidas de autoinforme pueden utilizar cuestionarios, escalas e inventarios, evaluación o descripción del propio comportamiento social, además para darle validez requieren de la triangulación de otras herramientas.

- **Elementos que configuran un equipo**

Para que se desarrolle el trabajo en equipo debe existir *“Una entidad social altamente organizada y orientada hacia la consecución de una tarea común. Lo compone un número reducido de personas, que adoptan e intercambian roles y funciones con flexibilidad, de acuerdo con un procedimiento y que disponen de habilidades para*

¹⁵ Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987, p.30) sugieren para mayor información sobre herramientas y estrategias de evaluación de habilidades sociales ver a Hops y Greenwood, 1980; Kent y Foster, 1979; Michelson, Foster y Ritchey, 1981; Michelson y Wood, 1980a; Van Hasselt, Hersen, Bellack y Witehill, 1979.

manejar su proceso socioafectivo en un clima de respeto y confianza” (González, Silva y Cornejo, 1996, pp.70-71). Además de ser “una unidad funcional esencial en las organizaciones que aprenden” (Villa y Solabarrieta, 2000, p. 637) es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar (Cano, 2006, p.206). En la misma definición de equipo está presente un objetivo y una misión común. Por lo tanto, su formación no es accidental.

Estructuralmente un equipo está conformado por un grupo de personas con roles específicos. El rol de líder o responsable es uno de los roles que se debe ejercer con un carácter democrático y horizontal. El equipo se desarrolla en un entorno o ambiente externo que lo rodea y un ambiente interno o clima organizacional (Robbins, 2004 y Cano 2006). Ballenato (2009), al referirse a los elementos de un equipo señala: los objetivos propios y la razón por la que se ha creado el mismo, los medios que es el cómo lograremos los objetivos, las normas de funcionamiento que regulan el accionar de los miembros, los métodos de trabajo propios de cada equipo, el reparto de autoridad que se refiere al liderazgo y el sistema de comunicaciones por medio del cual los componentes del equipo se comunican entre sí.

Villa y Solabarrieta (2000, p.607) señalan que *“Para que el equipo funcione ha de darse una serie de aspectos. Estos aspectos aunque no únicos pueden considerarse los más importantes”*, estos elementos considerados como básicos en la configuración de un equipo se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 14 - Elementos que configuran un equipo

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Objetivos únicos compartidos definidos y formulados, asumidos por los miembros como propios2. Aportaciones complementarias de cada miembro significa saber que aporta cada uno individualmente3. Planificación que permite construir al equipo y a sus acciones4. Método o estilo propio de trabajar que lo identifica5. Reglas de juego aceptadas y exigidas por todos los miembros y que permiten un buen funcionamiento6. Información y comunicación fluida tiene que ver con la confianza entre sus miembros7. Roles complementarios para un buen desenvolvimiento por lo tanto se debe analizar la existencia o no de vacíos, o duplicidades, el equipo necesita contar con todos los roles necesarios8. Cohesión depende del liderazgo, el sentimiento de pertenencia, la moral del equipo, la satisfacción de necesidades, la comunicación interna y las relaciones afectivas9. Evaluación continua (proceso y resultados) el feedback que permita mejorar el proceso como una herramienta de calidad |
|---|

Fuente: Villa y Solabarrieta (2000, pp.607-608).

En un escenario educativo, todos los elementos del equipo son necesarios y se encuentran interrelacionados. Por ejemplo, el liderazgo que se ejerce modificará el sistema de comunicaciones y determinará la horizontalidad o la verticalidad de la

comunicación. Si el liderazgo es democrático, la comunicación será más fluida, empática y se ejercerán las habilidades sociales (como asertividad, empatía, tacto, relacionamiento interpersonal, cooperación, comunicación clara, negociación, manejo del conflicto y de las emociones). Nos permitimos ampliar la explicación de los siguientes componentes.

Información y comunicación, que puede ser descentralizada o centralizada, vertical u horizontal, fluida o no (lenta o ágil), tiene que ver con la confianza entre sus miembros.

Información de una sola dirección y comunicación como proceso de ida y vuelta de la información con un feedback incluido. La comunicación forma redes de acuerdo a como se produce, en un equipo lo más apropiado será una red en rueda que permita una comunicación en todas las direcciones, entre todos los miembros.

Roles complementarios, requeridos para un buen desempeño del equipo, se debe analizar la existencia o no de vacíos, o duplicidades, el equipo necesita contar con todos los roles necesarios. Al respecto, Belbin (en Villa y Solabarrieta, 2000, p.637) citan la presencia de *“roles equilibrados entre sus miembros”*. Son roles clave en los equipos y pueden ser naturales cuando responden a las características del individuo o asumidos para el buen desempeño del equipo.

Una persona puede desempeñar varios roles, por lo que los roles no tienen que ver necesariamente con el número de integrantes, pero sí con la necesidad intrínseca del equipo de contar dentro de sí con alguien que asuma dicho rol.

Cuando se mencionan los roles éstos pueden ser entendidos como el rol esperado, el percibido y el ejercido. Es decir, lo que esperan de la persona que ejercerá el rol, la interpretación de la persona sobre el rol que debe realizar y el rol que desempeña respectivamente.

Para Belbin (Ibídem) existen nueve roles que se desarrollan en los equipos. Estos roles están agrupados en tres grupos: los mentales (RM), los sociales (RS) y los de acción (RA).

En el siguiente gráfico se pueden ver los roles de Belbin (Ibídem) integrados con la propuesta de Robbins (2004, p.266) basado en Margerison y D. Mc. Cann. En él hemos añadido dos roles que coadyuvarían al funcionamiento del equipo universitario, estos son el rol de promotor portavoz que se ocuparía de la imagen y de la comunicación externa del grupo y el rol del secretario como controlador y organizador de los procesos.

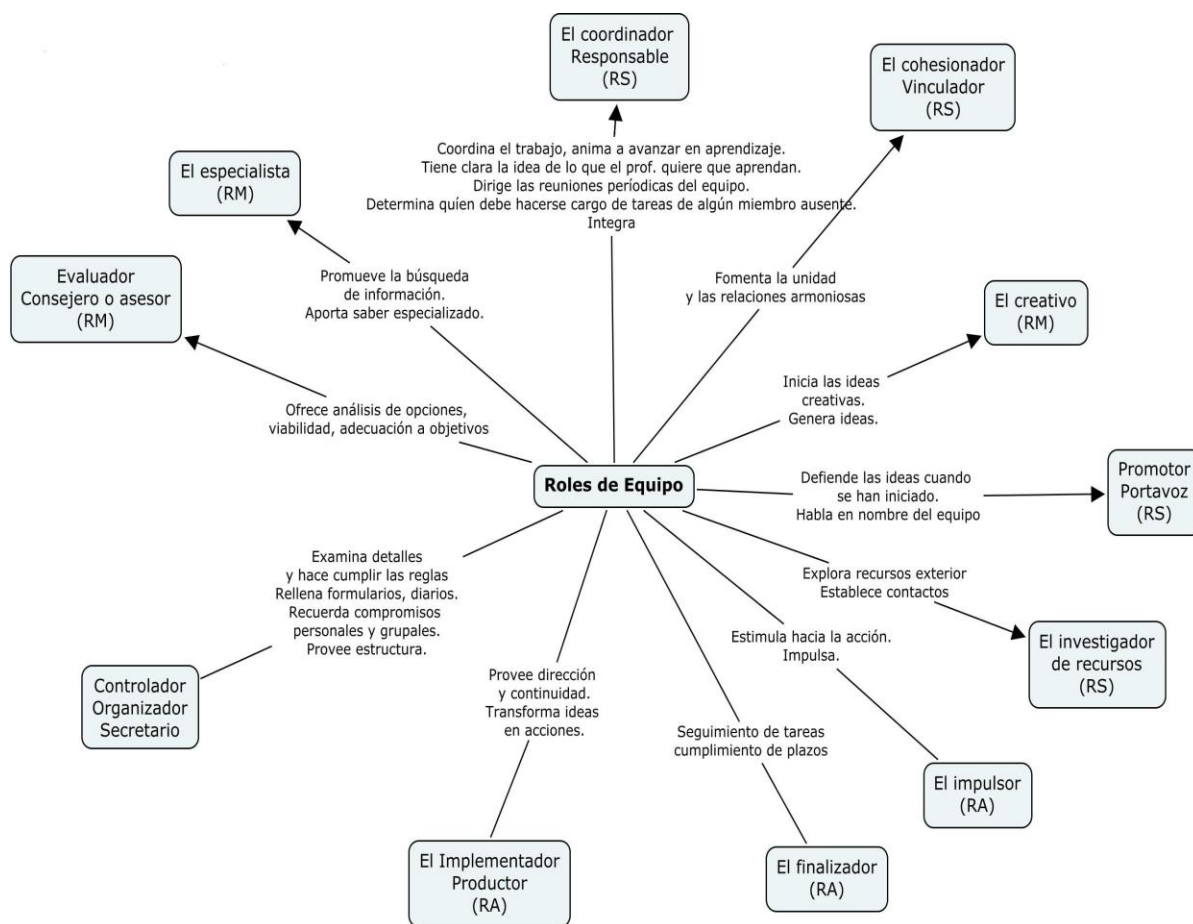


Gráfico 2 - Clasificación de roles de equipo de Robbins y Belbin

Fuente: Inspirado¹⁶ en Villa y Solabarrieta (2000)

La cohesión que depende del liderazgo, el sentimiento de pertenencia, la moral del equipo, la satisfacción de necesidades, la comunicación interna y las relaciones afectivas.

La evaluación que es un proceso continuo, que permite actuar para mejorar las relaciones, prevenir conflictos, redirigir hacia los objetivos previstos, regular, medir, etc.

Para referirnos a la evaluación como elemento que configura el equipo, se hace referencia a los procesos existentes en los equipos.

En la siguiente tabla se observan dichos procesos. Siguiendo a Sánchez (2006, p.27), el proceso en los equipos cuenta con tres etapas, formación, funcionamiento y finalización. El primero tiene que ver con el desarrollo de confianza, planificación y estructuración, el segundo, con el establecimiento de lazos efectivos, adaptación y el aprendizaje y el tercero con el resultado.

¹⁶ Enfocados en el caso de estudio, se ha hecho el ensayo de añadir dos roles, el de promotor portavoz que se ocuparía de la imagen y comunicación externa del grupo y el rol del secretario que se encargaría de escribir las actas, controlar y organizar los procesos.

Tabla 15 - Procesos en los equipos

ETAPAS	PROCESOS EN LOS EQUIPOS
Formación	Desarrollo de confianza Potencia Seguridad Psicológica
	Planificación Obtención de información Desarrollo de estrategias
	Estructuración Modelos mentales compartidos Memoria transactiva
Funcionamiento	Establecimiento de lazos afectivos Gestión de la diversidad Gestión de los conflictos
	Adaptación Rendimiento en condiciones rutinarias/nuevas Ayudar y compartir la carga de trabajo
	Aprendizaje Aprendizaje de minorías y miembros disidentes Aprendizaje del mejor miembro del equipo
Finalización	Apropiación y empoderamiento Poner en funcionamiento lo aprendido haciéndolo propio

Fuente: Elaboración propia adaptado de Ilgen et al., 2005 en Sánchez, 2009, p.27.

Se ha añadido en la etapa de finalización el proceso de apropiación y empoderamiento, porque se considera que en dicha fase se debe mostrar la internalización de los elementos con los que se está trabajando, (materia, unidad, etc.) además de mostrar el aprendizaje de la competencia de TE, que puede ser transferido a cualquier circunstancia o lugar.

En cuanto a los tipos de equipos, según Robbins (2004), los más comunes son los equipos de solución de problemas, de trabajo autodirigido, multidisciplinares y virtuales. Por su tamaño, Cano (2006) los clasifica, en parejas, triadas, o pequeños grupos (más de tres). Estas clasificaciones pueden presentarse de manera interconectada. Es decir, puede existir por ejemplo un equipo multidisciplinar de pequeño grupo (compuesto por tres personas).

Los integrantes del equipo le otorgan características propias y diferentes, por lo que *“no existen dos equipos idénticos porque en su composición brilla con luz propia el capital humano”* Sánchez (2006, p.8).

La acción que tienen en común los miembros de un equipo es el trabajo hacia un objeto, meta, etc. válido y en común para todos los que lo conforman. Pero, además de que el equipo posee ese objetivo común, tiene otra tarea intrínseca a su formación, que es la de constituirse en equipo.

Finalmente, se debe mencionar que existe una diferencia visible entre grupo y equipo de trabajo, que se puede apreciar a través de los componentes que los conforman, los miembros y los roles que cumplen en el equipo, su interconectividad y relación, la comunicación existente, etc.

Tabla 16 - Diferencia entre grupo y equipo de trabajo

COMPONENTES	GRUPO DE TRABAJO	EQUIPO DE TRABAJO
Líder	Asignación clara del líder Puede existir o no un responsable o coordinador	Responsabilidad compartida. Existe un coordinador, o un rol de coordinador para fines organizativos
Objetivo	El propósito del grupo es la misión general de la organización	El equipo tiene un propósito específico y bien definido
Producto	El producto es el fruto del trabajo individual	El producto es tanto del equipo como del individuo
Efectividad	La efectividad se mide indirectamente por la influencia del grupo en los otros	La efectividad se mide valorando los productos del equipo
Responsabilidad	Sólo es evidente la responsabilidad individual	Es evidente la responsabilidad individual y del equipo. Interdependencia y responsabilidad compartida
Reconocimiento	Se reconoce y recompensa el cumplimiento individual Los logros se juzgan independientemente	Se reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito del equipo. Los logros son méritos del equipo
Reuniones	Se manejan eficientemente y se sostienen por largos períodos de tiempo	Discusiones abiertas con solución activa de problemas
Decisiones	En las reuniones los miembros discuten, deciden y delegan	En las reuniones los miembros discuten, deciden y hacen el trabajo real conjuntamente
Compromiso	No existe necesariamente un nivel de compromiso	Existe un alto nivel de compromiso en la tarea conjunta
Cultura	No existe un estilo, una cultura, un sistema de valores o mística	Se crea una práctica de valores (honestidad, responsabilidad, liderazgo, innovación y espíritu de cooperación). Conciencia de equipo
Especialización	Los integrantes se vuelven expertos en un tópico que investigan pero ignorantes en el contexto	Todos desarrollan nuevas experiencias de aprendizaje, e incorporan nuevas experiencias de autoaprendizaje
Colaboración	Al terminar su tarea se entrega y no existe obligación de ayudar a otros	Cada miembro está en comunicación con los demás. Si alguien termina una parte ayuda a recoger información o mejorarla, se buscan nuevas funciones mientras el trabajo no esté terminado
Distribución del trabajo	El trabajo se distribuye en partes iguales	El trabajo se distribuye según las habilidades y capacidades personales, o bien dando posibilidad al desarrollo de nuevas habilidades
Autoevaluación	No es necesaria la autoevaluación	La autoevaluación está presente a lo largo de todo el TE

Fuente: Elaboración propia adaptada e integrada en base a Johnson y Johnson (1999, p.504) y Robbins (2004, p.259).

Un equipo se inicia como grupo y a lo largo del tiempo va adquiriendo madurez, estabilidad, cultura compartida, etc. Por lo que todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos.

En el gráfico que se presenta a continuación se observan las diferencias entre el grupo y el equipo de trabajo. Destaca visiblemente la interconectividad entre los miembros y las actividades de los miembros en sentido relacional.

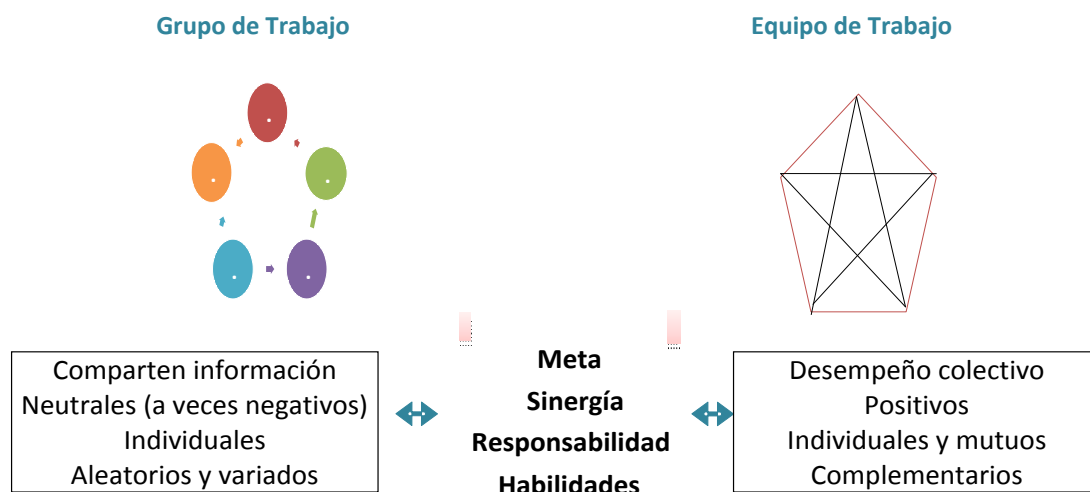


Gráfico 3 - Diferencia entre grupo y equipo de trabajo

Fuente: Basado en Robbins, 2004, p.258.

2.1.5. Evaluación de competencias

La preocupación existente entre los formadores actuales descansa en el diseño e implementación de procesos de formación que se adecuen a las necesidades del nuevo paradigma formativo (Fandos, 2003, p.216).

En ese sentido, los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, las universidades, los estudiantes y los profesores buscan *"...nuevas estrategias que faciliten el cambio en la era digital y dar respuestas dinámicas creativas y acorde a las demandas sociales. Para ello deben cuidar el desarrollo de los procesos, teniendo en cuenta las estructuras que permitan a las personas implicadas desarrollar esos procesos y que se puedan adaptar fácilmente a los cambios"* (Ibídem, 2003, p.104).

Desde la dimensión formativa la enseñanza-aprendizaje está unida a la evaluación, ya que la evaluación constituye una oportunidad de aprendizaje como mencionó originalmente Scriven y los posteriores estudios de Hall, Burke y Kaftan en Cano (2010).

En Villa y Poblete (2004, p.6) se recoge una cita de Shimmin sobre el cambio de enfoque en las competencias *“el paradigma clásico de la evaluación -prever el éxito de un determinado puesto a partir de informaciones referentes a los resultados pasados- ha cedido el lugar a un objetivo muy diferente que consiste, antes que nada, en evaluar la adaptabilidad que un individuo experimentará en el futuro y su aptitud para aprender competencias nuevas”*.

Es decir que nos referimos a *“...una evaluación diferente basada más en las ejecuciones que en los resultados, en los procesos que en los productos; que sea diversificada, con diversos instrumentos y agentes evaluativos (incorporando la co y la autoevaluación), coherente con los modos de trabajar y que se sitúe en escenarios lo más reales posibles”* (Cano, 2011, p.48).

Por lo tanto, la evaluación es parte del proceso enseñanza-aprendizaje, desde su formulación. *“La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo”* (Cano, 2011, p.32). De esa manera, una buena práctica evaluativa es aquella que es coherente con objetivos, contenidos y metodología.

Fandos (2003, p.279) citando a Coll y Bordas, menciona que *“desde el enfoque del nuevo paradigma de formación, la evaluación se convierte en un objeto de aprendizaje más del alumno. Eso ocurre cuando el alumno pasa a ser de una persona evaluada a ser un agente activo de su propia evaluación, y, por tanto, aprende de ella”*.

Para García (2005, p.288) *“la evaluación del aprendizaje es la acción de obtención de información sobre el estudiante y la naturaleza y calidad de su aprendizaje, integrada en el proceso formativo, sistemático y continuado, que nos permite juzgar alternativas previas a la toma de decisiones”*.

De acuerdo a la perspectiva con la cual se plantea la evaluación esta puede ser: evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje, como aprendizaje, o desde el aprendizaje. Si lo que se quiere es evaluar las competencias, la evaluación se refiere a la evaluación para el desarrollo de las competencias (Tejada, 2011).

La evaluación para el desarrollo de competencias (para el aprendizaje) se refiere al análisis de la mejora, al feedback, al proceso de reflexión, a la autoevaluación, colaboración y al continuum de actividades de aprendizaje-actividades de evaluación. En un sentido formativo de aprendizaje y de la evaluación de competencias, del

aprendizaje, de la diversidad de instrumentos, de la autorregulación del propio aprendizaje (auto, hetero y coevaluación), siendo el estudiante el principal implicado en la generación de su propio aprendizaje.

Para tener constancia del aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo se requiere el uso de técnicas de medición y evaluación, que permitan recoger evidencias de dicho aprendizaje.

En ese sentido, para evidenciar los datos, proceso, producto y el conocimiento final, existen sistemas de registro graduales (desde el saber o conocer, saber cómo hacerlo, hacerlo y replicarlo). Es decir, de la medición de competencias que se realiza por niveles o grados de desempeño y por niveles de adquisición, que van de lo básico o elemental, al avanzado o experto.

Siguiendo a Tejada (2011), debido a la diversidad de datos que se pueden recabar, estos deben ser validados y priorizados. Tejada señala que la competencia no se evalúa, se infiere, a través de méritos, por lo que es importante relevar los dispositivos o herramientas utilizados para evidenciar datos. Pruebas claras a través de evidencias de conocimiento y de desempeño. Por lo que la evaluación de la competencia requiere de la utilización de herramientas adecuadas.

Las etapas procesuales para el diseño de la evaluación van desde la concepción de la evaluación, formulación de objetivos y funciones de la evaluación, evaluación presencial y a distancia, variables existentes en la evaluación, la construcción de pruebas o herramientas y el feedback (García, 2005).

En la tabla siguiente se muestran los componentes de la evaluación para el desarrollo de competencias como los objetivos y funciones, las etapas o fases, las variables, la ubicación tempoespacial y una variedad de herramientas que pueden ser utilizadas. En la tabla se señalan algunos elementos que se consideran relevantes para la investigación.

Los objetivos planteados de investigación por parte del, o de los investigadores, corresponden a las variables o cuestiones iniciales que permiten posteriormente diseñar, desarrollar, o elegir herramientas y estrategias de evaluación de competencias, que son implementadas en etapas o fases sucesivas, en tiempos y espacios determinados.

Las variables de la evaluación permiten identificar el concepto, el o los objetivos y funciones de evaluación, el proceso o etapas.

En el marco de los nuevos diseños curriculares impulsados por el EEES para la evaluación de competencias se ha desarrollado sistemas, métodos, estrategias, e instrumentos

como el debate, grupo de discusión, seminario, resolución de casos, etc. (Guía para la evaluación de competencias en Ciencias Sociales desarrollado por ENQA, EQAR, e ISO).

Tabla 17 - Componentes de la evaluación para el desarrollo de competencias

OBJETIVOS Y FUNCIONES	VARIABLES	ETAPAS O FASES	HERRAMIENTAS
Clarificar y ajustar objetivos	¿Qué evaluar? Objetivos y contenidos	Recogida de datos	Debate, grupo de discusión
Diagnosticar situaciones	Conocimientos, comprensión, aplicación.	Puntuación pruebas	Seminario
Mantener constantes los niveles académicos	Análisis, síntesis y valoración de principios, hechos y leyes, competencias y habilidades, procedimientos y normas técnicas, actitudes, valores y normas, personales y sociales	Juicio de valor, o calificación	Prácticas en y fuera del aula
Seleccionar y adecuar conocimientos a necesidades sociales	¿Quién evalúa? El responsable de la investigación, el docente, los propios sujetos evaluados	Toma de decisiones	Resolución problemas, casos
Motivar pautas actuación de estudiantes y profesores	autoevaluación, metaevaluación, heteroevaluación	Información (estudiantes, otros interesados, la universidad, los investigadores, etc.)	Proyectos tutorizados
Predecir resultados	¿Cuándo evaluar? Al iniciar el proceso, a lo largo del curso evaluación procedimental, al final evaluación de resultados		Exposiciones
Orientar estudiantes	¿Cuál ubicación tempoespacial? Presencial A distancia Mixta		Examen comprensivo
Fundamentar la innovación			Prueba objetiva
Proporcionar información, más allá del docente (futuras investigaciones)	¿Cómo evaluar? De acuerdo a medios disponibles Tipos evaluación; sumativa, evaluativa (cuanti y cualitativa) normativa autoevaluativa-heteroevaluación		Artículo
Informar orientar al alumno			Ensayo
			Simulaciones
			Rúbricas
			Diarios
			Carpetas
			Reseñas bibliográficas
			Análisis y comentarios texto
			Retroalimentación Presencialmente es sustancial del proceso enseñanza-aprendizaje A distancia "es un elemento que nos atreveríamos a decir, estrella" (García, 2002, p.291). El feedback es por lo tanto un elemento formativo

Fuente: elaboración propia en base a García (2005), Prades, Rodríguez y Gairín (2009), Tejada (2011).

Prades, Rodríguez y Gairín (2009) menciona la existencia de instrumentos adecuados para comprobar la comprensión, la memorización o aplicación, al implicar habilidades cognitivas, como "los cuestionarios, los tests o las pruebas de respuesta corta, e instrumentos más adecuadas para la evaluación de ejecuciones y comportamientos como las pruebas orales, la elaboración de productos, los portafolios, o los dosieres de aprendizaje" (Esteve, Esteve y Gisbert, 2012, p.10) y que por tanto la elección de las herramientas depende de los objetivos de la investigación.

Prades, Rodríguez y Gairín (2009) siguiendo los trabajos de Miller et al. y AQU, “los criterios más relevantes para seleccionar la estrategia y el instrumento de evaluación más adecuado son la coherencia con los objetivos de aprendizaje, la validez y la fiabilidad” (Esteve, Esteve y Gisbert, 2012, p.10).

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje la evaluación no es un hecho aislado, sino que constituye un elemento fundamental de dicho proceso capaz de ser utilizada desde el diagnóstico inicial, en el proceso de la experiencia (procedimental) y al final evaluando los resultados.

La presencia de la evaluación se evidencia a lo largo del tiempo y desde las pedagogías existentes en cada época, donde ha ocupado diferentes espacios y ha utilizado diferentes herramientas como se puede observar en el siguiente cuadro.

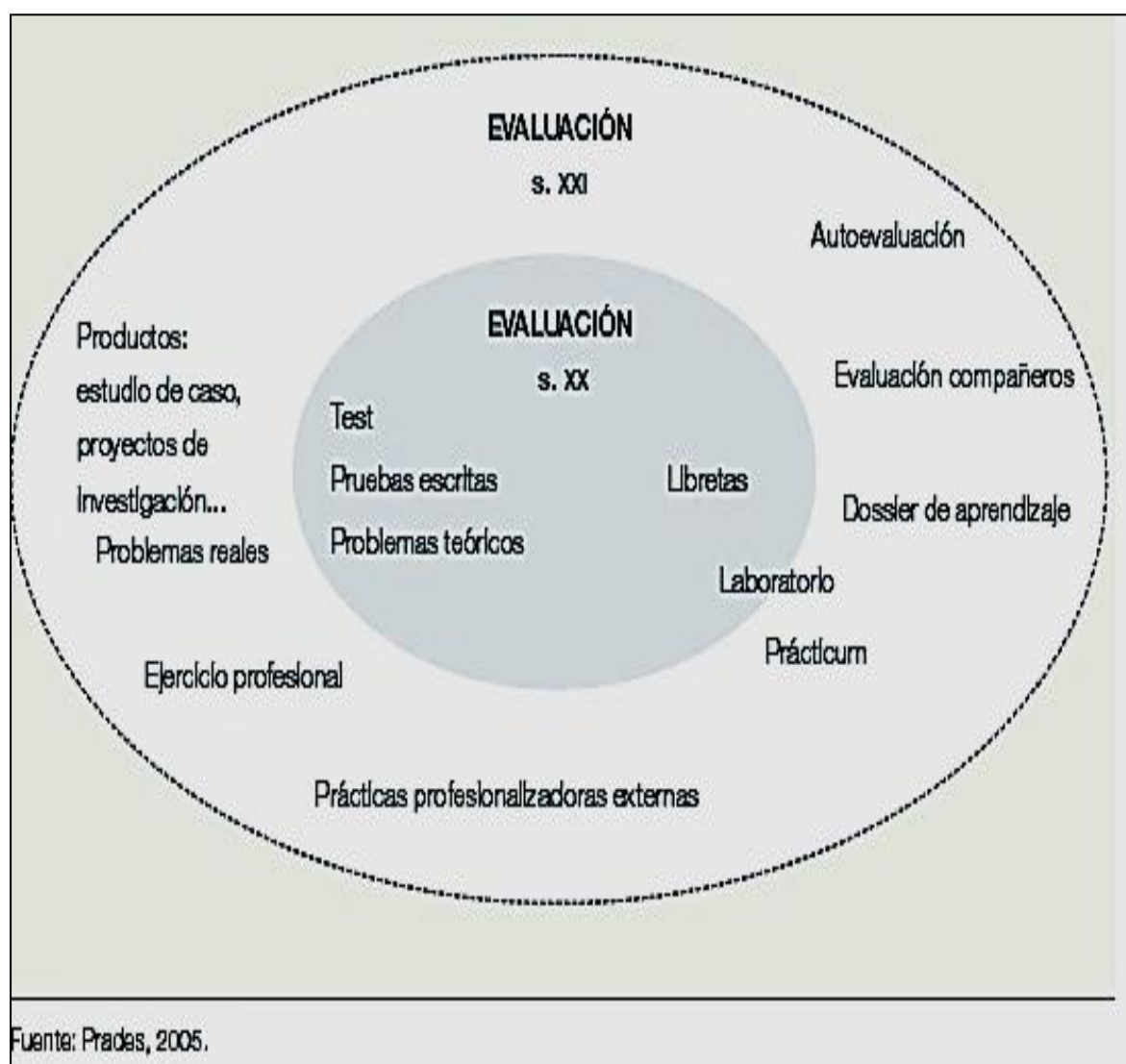


Gráfico 4 - Herramientas y estrategias para la evaluación de competencias utilizadas en Ciencias Sociales

Fuente: Prades, Rodríguez y Gairín (2009, p.21).

La introducción de la rúbrica mediante la cual se definen unos criterios de valoración y desempeño de un producto, un proyecto, o una tarea en varios niveles progresivos de rendimiento o ejecución (Blanco, 2007; Gil y Alcover de la Hera, 2007), han agilizado el proceso de evaluación. Como las plataformas Rubistar¹⁷ y Rubric que permiten de manera ágil diseñar rúbricas.

La evaluación es el más importante de los procesos de la formación técnica y profesional según señala Tejada (2011).

El proyecto DeSeCo recomienda a la OCDE (2002) tener en cuenta varios principios a la hora de evaluar competencias como:

- Evaluar integralmente a la competencia (conocimientos teóricos, conocimientos aplicados, actitudes, valores, etc.).
- Emplear técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para recoger información y evidencias (portafolio, mapas conceptuales, protocolos de observación en caso de simulaciones, representaciones, entrevistas, etc.).
- Evaluar por niveles de dominio individualizado, tener en cuenta la diferencia existente entre el aprendizaje superficial y el profundo. Tender hacia la enseñanza del segundo, ya que éste permitirá un aprendizaje a lo largo de la vida.
- Contar con un sistema de evaluación integrado porque los conocimientos se relacionan con las actitudes y valores, con los procesos cognitivos de cada estudiante.
- Particularizar la evaluación de cada competencia por la naturaleza de cada competencia.
- Tener claros y explícitos los criterios de evaluación para que los estudiantes sepan que se espera de ellos. Integrar la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual.
- Evaluar de manera conjunta porque ello aporta un valor añadido de diálogo, revisión y mejora, considerar niveles de dominio con indicadores.
- Planificar un sistema de evaluación que vincule las competencias con sus indicadores y evidencias, como las rúbricas que permiten tener un lenguaje común con los estudiantes.
- Considerar la experiencia personal con la práctica y la reflexión.

¹⁷ Para mayor información visitar <http://rubistar.4teachers.org>

La evaluación de competencias debe llevar a la Universidad a reestructurar el nivel organizativo de las carreras facilitando espacios, tiempos y materiales, en consonancia con las mismas. Pero *“Mientras que en las universidades se declare implantado el aprendizaje basado en competencias y se sigan dando calendarios para la realización de ‘exámenes’ de tipo convencional, el proceso no puede considerarse acabado”* (Tejada, 2011, p.153).

Poblete, MacDonald, Boud, Francis y Gonczi mencionan que cada técnica es utilizada de acuerdo a un método y responde a un propósito especial (Tejada, 2011). En la actualidad hay una serie de instrumentos o técnicas de evaluación de competencias que están siendo desarrolladas por varios investigadores, como los mapas conceptuales, el portafolio manual y el electrónico, la entrevista, etc.

En la tabla 18 hemos seleccionado aquellas metodologías que se relacionan directamente con la temática de la investigación. Las herramientas y estrategias de evaluación de competencias que se han citado tienen relación con el trabajo en equipo y por lo tanto se desarrollan con la participación de sus miembros, en ese sentido, se menciona el aprendizaje cooperativo como una estrategia del desarrollo de competencias.

Tabla 18 - Métodos de aprendizaje y evaluación de competencias

MÉTODO	ELEMENTOS COMPETENCIA TRABAJADOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PROPÓSITO DE EVALUACIÓN
Expositivo	Conocimiento	Ensayo / Examen escrito	Comprobar la calidad contar con un estándar de escritura académica y uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente y confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimiento y evaluación crítica de ideas
Resolución de ejercicios y problemas	Conocimientos, habilidades, destrezas	Pruebas objetivas	Valorar los conceptos básicos y su aplicación usando ejemplos prácticos
Análisis del caso	Conocimientos, procedimientos, actitudes, valores	Informe con la resolución de un caso individualmente o en grupo	Comprobar el nivel de conocimiento y evaluar las habilidades para el análisis y la escritura tratando temas de actualidad en un área
Aprendizaje basado en problemas (ABC)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Informe con la solución de la situación problemática	Indicar el nivel de conocimiento y evaluar habilidades para el análisis y la escritura y temas de actualidad en un área
Aprendizaje orientado a proyectos (AOP)	Conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes, valores	Informe con el proyecto de manera escrita o verbal. Análisis del producto final. Hoja de observación en caso de ser verbal la presentación	Añadir fluidez al conocimiento y a las habilidades, para completar aprendizajes o para ampliar el aprendizaje previo
Aprendizaje colaborativo (AC)	Conocimientos, actitudes, habilidades, valores	Entregables o informes realizados Hoja de observación y cuestionarios	Comprobar el nivel de aprendizaje adquirido en conocimientos, habilidades y comportamientos tras la interacción e intercambio. Puede hacerse seguimiento del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, implicando a los integrantes del equipo en la evaluación
Portafolio	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Organización y desarrollo del portafolio	Validar el aprendizaje de los postulados proveyendo una colección de materiales que reflejan el aprendizaje anterior y los logros
Learning by doing (by working)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Protocolo de observación	Chequear la calidad del trabajo, la relevancia y al autenticidad de la producción en el lugar de trabajo (suele contrastarse con entrevistas)

Fuente: Tejada (2011, p.154-156).

2.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO

El aprendizaje cooperativo no es una estrategia nueva, pero sí una estrategia emergente, en el sentido de que está siendo nuevamente considerada, lo que se observa a través de los estudios empíricos que hablan sobre la eficacia del planteamiento cooperativo respecto a los métodos competitivos, e individualistas.

Por esa razón, para acercarnos a dicha conceptualización hacemos referencia a los paradigmas emergentes, el estado del arte del aprendizaje cooperativo, las diferencias y similitudes entre lo colaborativo y lo dialógico, el aprendizaje cooperativo y los objetivos y dimensiones del aprendizaje cooperativo, desde el aula cooperativa y a través de sus componentes y características.

2.2.1. Pedagogías emergentes y aprendizaje cooperativo

Siguiendo a Adell y Castañeda (2012), citando a Bartolomé y Aliaga en la última década las TIC han irrumpido en el aula de muchos centros educativos, pero poco ha cambiado el paradigma educativo. Lo que se evidencia con los datos del TICSE¹⁸ (2009) y del proyecto EDUCAT 1x1, que muestran que la utilización prioritariamente de herramientas más parecidas a las tradicionales (libro digital y pizarra interactiva) son las que más se han integrado, pero con actividades enmarcadas desde una pedagogía clásica o tradicional, como consecuencia, los resultados son los mismos.

Sin embargo, existen experiencias que se están llevando a cabo, que *responden a los cambios sustanciales en los diversos escenarios sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos*, donde se han comenzado a desarrollar un tipo de pedagogías, denominadas emergentes¹⁹ y entendidas *“como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje”* (Adell y Castañeda, 2012, p.15).

Estamos de acuerdo en que esa pedagogía emergente *“...está surgiendo al hilo de y en diálogo con las TIC de última generación y que dicha pedagogía que hunde sus raíces en ideas de grandes pedagogos del siglo XX...”* (Ibídem). Es en ese sentido, una concepción pedagógica donde lo *emergente* reside en su aplicación desde una visión diferente, **que**

¹⁸ Ver Proyecto TICSE 2. <http://www.proyectoticse.es/>

¹⁹ En el sentido que le otorgan Adell y Castañeda (2012).

mezcla lo antiguo y lo nuevo, configurando nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje generalmente mediados por TIC.

Desde esa perspectiva, algunas características de esas pedagogías emergentes, muestran la red como plataforma, el aprendizaje en un sentido ubicuo y la presencia de una construcción social del conocimiento... *“...la riqueza de la experiencia la posee el usuario y se conforma un lugar donde se puede aprender entre iguales”* (Ibídem, p.21). En ese sentido, las experiencias de aprendizaje, a través de esas pedagogías emergentes, no se desarrollan en soledad, sino más bien responden a un proceso de construcción cooperativa.

Estas pedagogías emergentes se basan en teorías pedagógicas clásicas, como las teorías constructivistas sociales y constructivistas del aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje dialógico... etc. Interpretamos, que también están presentes en el aprendizaje basado en problemas (ABP), el **aprendizaje basado en competencias** (en adelante ABC) y el **aprendizaje cooperativo** (AC), entre otros.

Algunas de esas teorías son **colaborativas**, interniveles y abiertas a la participación de docentes y estudiantes. Es decir, que poseen componentes colaborativos y cooperativos, que cómo habíamos mencionado anteriormente son una característica de las TIC 2.0 y 3.0. *“Superan límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente. Se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje”* (Ibídem, p.26).

El aula se presenta extendida porque es además diacrónica y se convierte en un espacio dónde se relacionan y comunican individuos que aprenden, potencian sus conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con diferentes competencias individuales y sociales y las actividades se convierten en experiencias personalmente **significativas y auténticas, creativas, divergentes y abiertas**, no una mera repetición.

La actitud del estudiante es cada vez más interactiva, más comprometida con su propio aprendizaje, dónde el formador se caracteriza por ser artífice del aprendizaje, con un sentido de gestor y dinamizador del proceso.

2.2.2. Estado del arte del aprendizaje cooperativo en relación a las competencias

Suárez (2010) presenta un estado del arte del aprendizaje cooperativo en el que destaca las investigaciones de Johnson y Holubec²⁰ y de Slavin²¹ quienes proporcionan *“evidencias empíricas sobre la eficacia del planteamiento cooperativo respecto a los métodos competitivo, e individualista”* (Suárez, 2010, p.70).

A las que añade las investigaciones de Barkley, Cross y Major que trabajan sobre las consecuencias de la cooperación entre estudiantes y sobre estudios de meta análisis que enfatizan *“que los planes cooperativos fueron superiores a las estructuras competitivas y a las individuales, en distintas medidas de los resultados, mostrando en general mayor rendimiento, un razonamiento de nivel superior, generación más frecuente de nuevas ideas y soluciones y mayor transferencia de lo que se aprende en una situación u otra”* (Ibídem).

Otra interesante reflexión que destaca Suárez, se refiere a dos efectos importantes producto de la cooperación, el dominio del contenido y el dominio de las competencias interpersonales y la interacción cooperativa en general.

Se identifican y sintetizan los beneficios contrastados de la investigación cooperativa sobre la experiencia de aprendizaje en el incremento del rendimiento académico (logro), mejoramiento de las relaciones interpersonales positivas (integración social) y fortalecimiento a nivel intrapersonal (desarrollo personal).

Este triple frente (logro, integración social y desarrollo personal) señala Suárez (2010, p.71), *“...de manera simultánea en la dinámica educativa, revela el gran **potencial educativo de la interacción cooperativa**”* y el enriquecimiento sociocultural de la actividad educadora.

Se ha identificado otras experiencias respecto al aprendizaje cooperativo relacionado a las competencias, como las del grupo GIAC, el proyecto Rubric, el proyecto Atlántida y las del grupo de Villa y Poblete de la Universidad de Deusto, que comentamos a continuación.

Bará, Domingo y Valero del grupo GIAC de la UPC, a partir de sus investigaciones, han desarrollado y sistematizado cursos sobre; Técnicas de Aprendizaje cooperativo para

²⁰ Existen evidencias en más de seiscientos estudios experimentales y, más de un centenar correlativos con los métodos competitivo e individualista (Suárez, 2010, p.88).

²¹ Existen evidencias en más de noventa y nueve estudios de alta calidad realizados en período de al menos cuatro semanas en aulas de primaria y secundaria. Son estudios comparativos entre métodos tradicionales y los cooperativos. Además de otras investigaciones referentes a métodos cooperativos, donde se destaca el valor de las recompensas en equipo, sustentadas en el aprendizaje de cada integrante (Suárez, 2010, p.89).

mejorar el concepto de enseñanza aprendizaje replanteando la enseñanza desde los créditos ECTS²² y el Diseño de actividades para el desarrollo de competencias genéricas, transversales o nucleares, destinados a formar a los profesores para que estos puedan enseñar las competencias genéricas. Para lo cual se han basado en el aprendizaje gradual de las competencias y en la Taxonomía de Bloom²³ con sus seis niveles (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación). Además de la construcción de rúbricas competenciales con la herramienta Rubistar²⁴.

El Proyecto Atlántida y los centros educativos de la provincia de Huelva²⁵, proponen un modelo para lograr una adecuada evaluación de las competencias básicas, seleccionando instrumentos y fuentes que posibilitan la obtención de datos que puedan dar una mayor fiabilidad para la **identificación de los aprendizajes adquiridos**, a través de varias experiencias que están desarrollando (Moya y Luengo, 2011).

En esa misma línea se encuentra Cebrián (2007) con su propuesta de rúbricas para evaluar competencias a través del proyecto *Rubric*²⁶. Además de las rúbricas, también se elaboran mapas de competencias (Valero, 2012) que **explicitan, operativizan y permiten medir las competencias**.

Para Villa y Poblete (2007, p.243), el AC pretende lograr sus objetivos mediante la interacción producida a través de actividades del Trabajo en equipo (TE) que pueden emplear o no TICs. En esa dirección presentan el Modelo de aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD), basado en su Marco Pedagógico que circunscribe su misión y visión, incidiendo en el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) como una propuesta para la **evaluación de competencias genéricas**.

Sangrá enfatiza en que el concepto de aprendizaje cooperativo está íntimamente ligado a la competencia de aprender a aprender a lo largo de la vida (Suárez, 2010, p.11). En el sentido de que al formar parte de una comunidad, con los mismos intereses, se contribuye a la construcción de un nuevo conocimiento.

Pero también está ligado a la competencia de trabajo en equipo, ya que es una estrategia social para enseñar y aprender. De tal manera que la clave del aprendizaje

²² [Para mayor información se recomienda ver: http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/universidad-en-europa/convergencia-eees/que-son-los-creditos-ects.html](http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/universidad-en-europa/convergencia-eees/que-son-los-creditos-ects.html)

²³ Mayor información en <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

²⁴ Rubistar es una herramienta para crear rúbricas que ha sido elaborado por la Universidad de Kansas en Estados Unidos, <http://rubistar.4teachers.org>

²⁵ Mayor información en <http://www.competenciasbasicashuelva.net/> en el que participan M^a Dolores Talavera, Francisca Diza, Manuel Clavijo, Rafael Aguilar, Flor Núñez y Pedro Valdivia.

²⁶ Para ampliar información ver <https://gteavirtual.org/rubric/>.

cooperativo (en equipo) está en el diálogo y la discusión (Villa y Solabarrieta, 2000, p.604, 605).

2.2.3. Diferencias y similitudes entre aprendizaje cooperativo, colaborativo y dialógico

Conscientes de la existencia de un debate abierto sobre la diferenciación entre aprendizaje cooperativo y colaborativo, se menciona el análisis que realiza Suárez (2010, p.56) de autores como Crook y Panitz, quienes señalan que dicha diferencia depende de la actividad que se realiza, su conformación, la intensidad de la acción docente en la interacción con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuando la interacción es muy estructurada, la responsabilidad compartida, el proceso es cooperativo, siguiendo a Burden *“La cooperación es la convicción plena de que nadie puede llegar a la meta si no llegan todos”* (Ballenato, 2009, p.141). Cuando la responsabilidad recae en el estudiante el proceso es colaborativo.

Ronkowski señala que *“el aprendizaje cooperativo es un tipo concreto de colaboración”*, por lo tanto el concepto de cooperativo estaría incluido en el colaborativo (Suárez, 2010, p.58).

La mayor diferencia que menciona Crook y Panitz (Suárez, 2010) entre lo cooperativo y lo colaborativo se refiere a que, el primero es un proceso más guiado y pautado por el facilitador y en el segundo, el aprendizaje recae en el estudiante.

Tabla 19 - Comparación entre el aprendizaje cooperativo y dialógico

APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE DIALÓGICO
Los sujetos intercambian de aprendiz a enseñante El liderazgo se comparte	Hay cambio de rol. Se estimula al alumnado a enseñar y aprender. El liderazgo es compartido
Cada grupo tiene una asignación cooperativa, una parte del texto que debe compartir con los demás	Presencia de material básico para hacer el trabajo
Cada uno/a tiene una responsabilidad dentro del grupo. Debe hacer el trabajo asignado	Cada uno/a tiene una responsabilidad individual
Las metas se estructuran para que cada uno/a se interese por el rendimiento del/la otro/a	El éxito del/la otro/a va vinculado al propio éxito
Existen tareas complementarias Puesta en común con las aportaciones del alumnado Puesta en común para ver si dominan la tarea	Todo se discute con la participación de todos/as
Se evalúa el dominio que tiene el /la alumno/a sobre el material asignado Se administra evaluación, individual	Instrumentos para recoger información de la estructura y de las interacciones Evaluación formativa, constante y conjunta

Se comparten liderazgo y responsabilidad	Estructura democrática Es importante ponerse de acuerdo en todo lo que se va a hacer en todo el proceso
Se aprenden habilidades comunicativas y sociales Se hacen negociaciones	Se aprenden habilidades comunicativas dialógicas Se llega a consensos
Grupos heterogéneos de la misma clase	Grupos heterogéneos de la misma clase e incluso de otras clases

Fuente: Molina y Domingo (2005, p.105).

También se encuentra similitudes y diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el dialógico, destaca como diferencia la incorporación de grupos heterogéneos no sólo de una misma clase sino incluso de otras clases. En esa lógica, lo dialógico se acercaría más a lo colaborativo.

Para acercarnos más a los modelos de aprendizaje dialógico y cooperativo, recurrimos a Molina y Domingo (2005) quienes basándose en la perspectiva de Freire y Habermas, identifican los siguientes principios y valores.

Tabla 20 - Principios y valores del aprendizaje cooperativo

AUTOR	PRINCIPIOS Y VALORES	FINALIDAD
Freire	Diálogo Libertad Cooperación Humanismo Participación Democracia participativa Respecto a la diversidad y a la diferencia	Desarrollo de competencias comunicativas, sociales y educativas para la responsabilidad social y política Organización reflexiva del pensamiento Cultura comunitaria y colectiva Actitud crítica Unión entre las personas
Habermas	Identidad social a través de la interacción Comprensión del significado Fuerza del argumento Búsqueda cooperativa de la verdad Crítica social basada en la Autoreflexión	Conocimiento corporativo Consenso como condición para lograr las metas Relación de nosotros/as como humanos/as Recuperación de la intersubjetividad Reconocimiento de la dignidad de la persona

Fuente: Molina y Domingo (2005, p.107).

En negrilla hemos señalado factores que se considera se relacionan directamente con lo cooperativo y que se encuentran tanto en los principios y valores, como en la finalidad.

En los primeros se encuentra el diálogo, la cooperación, la participación, la democracia participativa, la identidad social a través de la interacción, búsqueda cooperativa de la verdad y la crítica social basada en la autoreflexión.

En la finalidad, se ha relevado el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y educativas y por ende su relacionalita y temporalidad, la organización reflexiva del

pensamiento, la cultura comunitaria y colectiva y el consenso como condición para lograr las metas.

A partir de dicho análisis Molina y Domingo (2005) diseñan un modelo cooperativo, dialógico y dialógico-cooperativo. La visión de las autoras hacia un modelo que trasciende lo cooperativo y va hacia lo dialógico y dialógico cooperativo y lo analizan desde lo conceptual, lo metodológico, lo investigativo.

Desde nuestra perspectiva, la presencia de términos muy aproximados a los que hemos hecho referencia reside en evidenciar su existencia y presencia en el debate actual, que puede ser interpretada como la existencia de fases.

En la presente investigación, cuando se menciona el aprendizaje dialógico cooperativo se está haciendo referencia al aprendizaje colaborativo, es decir en su instancia más completa o fase superior. En ese sentido, nuestro estudio se refiere a la primera fase, es decir, al aprendizaje cooperativo. Los anteriores enfoques y diferenciaciones entre lo cooperativo, dialógico y colaborativo, se plantean como temas para futuras líneas de investigación.

2.2.4. Aprendizaje cooperativo

Aprender es un acto que el individuo realiza en soledad, pero también es un acto social. En ese sentido, se observa que la evolución social y tecnológica ha hecho que las nuevas teorías de aprendizaje y las teorías emergentes, unidas a las competencias de aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida y trabajar en equipo (las competencias no interactúan solas existe una relación entre ellas competencias), contemplan el acto de aprender como una actividad individual y a la vez social.

Desde la teoría sociocultural (Suárez, 2010, p.24), *“el aprendizaje es un proceso de reestructuración (reconstrucción) subjetiva (internalizada) a partir de instrumentos de mediación cultural, en condiciones de interacción social (intersubjetividad). Por lo tanto el aprendizaje requiere aptitudes personales pero también condiciones sociales”*.

En la anterior definición genérica de aprendizaje, se encuentra el componente social y cuando se revisan conceptualizaciones específicas del aprendizaje cooperativo esta condición social se enfatiza aún más. En ese sentido, se observan inicialmente las siguientes definiciones.

El aprendizaje cooperativo como un proceso de enculturación *“en el que los estudiantes se integran dentro de una comunidad de aprendizaje con fines volcados a la adquisición de conocimiento”* (Boluda, 2011, p.24).

Los métodos del aprendizaje cooperativo (Serrano, Pons, González y Calvo, 2009, p.72) son *“...estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académico y aplicarse en la mayoría de las asignaturas...”*. A diferencia de los métodos tradicionales la organización se desarrolla en pequeños equipos, cada miembro de un equipo lleva una tarea, o parte de una tarea y se evidencia la relación alumno/alumno más que alumno/profesor dentro de un aula cooperativa.

Rescatamos los siguientes componentes: es una pedagogía emergente, un proceso de enculturación, un método de aprendizaje, una estrategia de aprendizaje, un proceso de producción de sentido, un proceso de reestructuración subjetiva social.

Dichos componentes están presentes en otras definiciones, como las analizadas por Suárez (2010, p.60) de varios investigadores como Johnson, Johnson y Holubec (1999), García, Traver y Candela (2001), Melero y Fernández (1995), Cooper, Robinson y McKinney (2002), Lobato (1998), Ruè (1998), Pujolàs (2004), Coll y Colomina (1990), Guitert y Giménez (2000) y Slavin (1999).

En ellas se destacan aspectos diferentes y puntos en concurrencia, los mismos que creemos son importantes en la presente investigación.

- El aprendizaje cooperativo supone una base teórica que arroja una concepción sobre la interacción para el desarrollo del aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo es un sistema de acción pedagógico propuesto desde la enseñanza, es decir, son procedimientos estructurados por el docente para favorecer la interacción en torno a metas compartidas de aprendizaje (y esto es la diferencia de la colaboración).
- El aprendizaje cooperativo como forma de organización didáctica, propone la interacción entre los estudiantes como condición social de aprendizaje. Nadie puede aprender por otro, pero la cooperación puede generar situaciones provechosas para el aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo se organiza en equipos reducidos de estudiantes- preferimos hablar de equipo más que de grupos- que interactuando recíprocamente tiene como meta el desarrollo del aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros.
- El aprendizaje cooperativo implica una base axiológica asociada a la ética de la participación, la atención a la heterogeneidad y la ayuda mutua.

“El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que busca garantizar las condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo” (Suárez, 2010, p.61).

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo es una estrategia basada en la reciprocidad y el desarrollo individual y social del equipo, encaminada hacia una meta común.

En ese mismo sentido, Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan siete **aspectos de un equipo cooperativo**: motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje.

En esta investigación con las anteriores consideraciones, entendemos el aprendizaje cooperativo, como una pedagogía emergente, en el que *“desarrolla un proceso de reestructuración (reconstrucción) subjetiva (internalizada) a partir de instrumentos de mediación cultural, en condiciones de interacción social (intersubjetividad), “...en el que los estudiantes se integran dentro de una comunidad de aprendizaje con fines volcados a la adquisición de conocimiento” (Boluda, 2011).*

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo se relaciona íntimamente con el trabajo en equipo, pero trabajar en equipo cooperativamente tiene un énfasis en el trabajo y el aprendizaje cooperativo enfoca su atención en el aprendizaje aunque en los textos encontramos muchas veces que se habla de ambos conceptos como similares.

El aprendizaje cooperativo *“requiere aptitudes personales pero también condiciones sociales” (Suárez, 2010).* En ese sentido, el aprendizaje cooperativo, puede ser utilizado como una estrategia para desarrollar competencias, es decir como una estrategia de aprendizaje basado en competencias (ABC), que en este caso es la competencia de TE.

La referencia del ABC (Villa y Poblete, 2007) significa establecer competencias necesarias en el mundo actual definidas e identificadas desde las entidades laborales y profesionales, como lo son las competencias transversales. Promover progresivamente que se desarrolle la autonomía en los estudiantes. Observar la interrelación de las materias lo que permite relacionalmente el desarrollo de las competencias genéricas y específicas, ya que éstas se encuentran naturalmente interconectadas. Combinar la teoría y la práctica. Comprometer al estudiante en su responsabilidad de aprendizaje y al profesor como actor tutorial y el compromiso e implicación de todos los actores educativos. Es decir, que supone por lo tanto, *“adecuar los planes de estudio, las estructuras e infraestructuras, modificar el papel del profesorado, preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje” (Villa y Poblete, 2007, p.33).*

El aprendizaje basado en competencias se ha convertido en un recurso para aprender como señala Tejada (2011, p.150) citando estudios de diferentes autores como Bartels, Black y William, Huba y Freed, Kinchi, Hay y Adams, Rey, Carette, De Frange y Kahn, Nitko y otros, donde la evaluación centrada en el estudiante permite al estudiante participar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la auto-reflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, apoyado por el proceso de feedback.

En ese sentido, en la investigación se considera al trabajo en equipo, al aprendizaje cooperativo y al aprendizaje basado en competencias como conceptos muy próximos, ya que la unidad fundamental que poseen es el equipo y que a través de las diferentes técnicas y herramientas que incorporan ayudan a desarrollar las competencias, como la competencia de trabajo en equipo.

2.2.5. Objetivos del aprendizaje cooperativo

Si el aprendizaje es un proceso de comprensión, de análisis, de aplicación de reestructuración y reelaboración, de valoración, de organización y de relación de las nuevas ideas con las que formaban parte de nuestro almacén mental (García, 2002), entonces, el objetivo de aprendizaje será lograr el cumplimiento de dicho proceso.

Si el aprendizaje es cooperativo, el proceso anterior corresponderá a un proceso cooperativo. Lo que cambia es la inserción de la relación cooperativa de los actores en el proceso.

Tabla 21 - Comparación de los objetivos educativos en concepciones didácticas

TRADICIONAL	TECNOLOGÍA EDUCATIVA	CRÍTICA
Se presentan modelos en que para alcanzarlos se recurre a la memoria, a la repetición y al ejercicio, en el que prevalece el papel del educador Los objetivos son un tema sin mucha trascendencia, señalados de forma general, ambigua y difusa Se formulan como grandes metas como políticas orientadoras de la enseñanza y son para la institución y el educador	Se privilegia la utilización de temática e instrumentos que permiten el control eficiente y eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje Los objetivos son el eje de ese proceso Se redactan en términos de conductas observables y se someten a dictados técnicos de taxonomías (Bloom) Pirámide competencial, aprender a aprender, a hacer y a ser (Villalobos, 2006)	Privilegia al discente como el actor fundamental y constructor de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje Considera a la instrumentación didáctica como una realidad que comprende comportamientos éticos, didácticos, administrativos, económicos y filosóficos Los objetivos de aprendizaje se caracterizan por la intencionalidad o finalidad del acto educativo

Fuente: Elaboración propia inspirada en Villalobos (2006, pp.59-70).

En la tabla se presenta una comparación entre los objetivos educativos de acuerdo a concepciones didácticas como la tradicional, tecnología educativa y la crítica (Villalobos, 2006).

Si se considera el aprendizaje cooperativo desde la perspectiva crítica, el actor más importante es el discente y los objetivos tienen que plantearse en un sentido relacional a partir de una estructura de objetivos que deben especificar la forma de interacción estudiante-profesor, estos objetivos de aprendizaje cooperativo se enmarcan en el logro del dominio de la materia que está siendo estudiada (Molina y Domingo, 2005, p.71).

Dentro de un contexto cooperativo, la perspectiva con la que enfocamos el trabajo tiene una tendencia más crítica, porque considera que en los componentes del acto didáctico cooperativo, el centro es el estudiante y la responsabilidad de aprendizaje recae en él y en la relación cooperativa de aprendizaje, pero también considera la concepción tecnológica educativa para lo cual se realiza un acercamiento a la taxonomía de Bloom para la era digital, en términos de conductas observables.

La taxonomía de Bloom, se refiere a los objetivos del proceso de aprendizaje. *“Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos”* (EduTEKA, 2010), debe haber cumplido ciertos objetivos. La taxonomía permite la identificación de acciones y tareas que evidencian dichas habilidades.

A lo largo del tiempo, la mencionada taxonomía fue modificándose y adquiriendo nuevos matices, como con la revisión Anderson y Krathwohl, o la presentada por Churches que la complementa con verbos y herramientas para la era digital.

Considerando el contexto tecnológico, a continuación se recurre a la propuesta de Churches, quien ha añadido nuevos verbos desde la acción tecnológica, lo que permite situar las herramientas y las actividades TIC, como se puede observar a continuación. Cuando se observan los objetivos de aprendizaje mediados por las TIC, la perspectiva parece enmarcarse más en un proceso que requiere ser entendido en cuanto a conductas observables porque como menciona Sangrà: *“...en muchas ocasiones genera una gran inquietud entre los docentes: saber quién ha hecho qué, cómo evaluarlo, evitar los plagios...”*. Porque el centro es el profesor y la responsabilidad del aprendizaje recae en el profesor lo que *“genera una considerable dosis de inseguridad, y, por ende, de resistencia”* (Suárez, 2010).

Pero recordemos, siguiendo a Sangrà en Suárez (2010, p.13) la tarea del profesor no es sólo saber *“quién ha hecho qué, cómo evaluarlo, evitar los plagios, etc...”* Sino la de

“llevar a cabo **la misión del profesor** que es, sencillamente, como dijo Laurillard, que los estudiantes aprendan”.

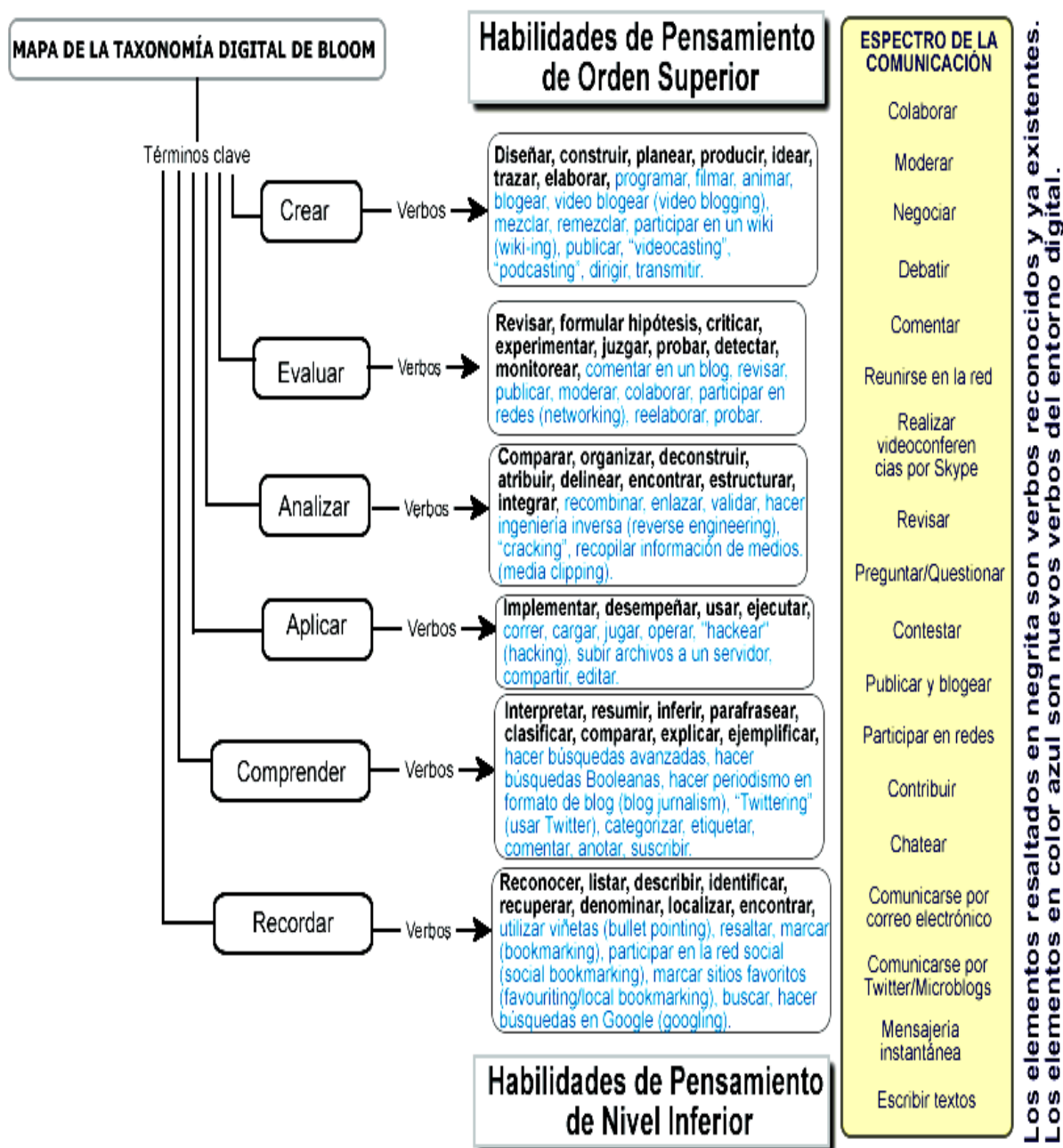


Gráfico 5 - Taxonomía de Bloom para la era digital de Churches, 2007

2.2.6. Dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo

Una vez identificados los objetivos del aprendizaje cooperativo, vemos por conveniente observar la interacción cooperativa en el aprendizaje siguiendo a Suárez (2010, p.63-66)

quien se basa en los principios para organizar una clase cooperativa de Johnson, Johnson y Holubec (1999). Elementos que en la presente investigación denominamos dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo.

Tabla 22 - Dimensiones básicas y sus indicadores

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Interdependencia positiva (Lewin) (Logro conjunto del éxito, recompensa colectiva)	Identificación de la meta de equipo Dependencia entre el éxito personal con el éxito del equipo
2. Responsabilidad individual y de equipo	Responsabilidad con el profesor Responsabilidad ante el equipo Responsabilidad con el trabajo en común
3. Interacción estimuladora positiva Cara a cara (explicar, discutir, enseñar, compartir, apreciar...)	Promoción del éxito personal y de equipo Confraternidad en torno a la meta de trabajo Enseñar, discutir, explicar, compartir, apreciar
4. Gestión interna de equipo (Habilidades interpersonales y de equipo) Comunicarse, enseñar, criticar, crear confianza, gestión de conflictos)	Organización de la estrategia de trabajo Habilidades en torno a la meta de trabajo Tomar decisiones, criticar, crear confianza
5. Evaluación del equipo, autoanálisis (Group processing) (Asignación de tiempo, identificación de puntos fuertes y débiles y propuesta de mejora)	Los miembros del equipo reflexionan y discuten sobre su accionar grupal Evaluación del logro de la meta de equipo Evaluación de la dinámica de trabajo en equipo FODA y propuestas de mejora

Fuente: Elaboración propia en base a Suárez (2010, p.66).

Para sistematizar esta información la hemos resumido en la tabla anterior, luego procedemos a la explicación de cada uno de los componentes mencionados.

La interdependencia positiva (Lewin) es el compromiso de todos los miembros del grupo con la meta del trabajo del equipo. Cuenta con dos indicadores, el logro conjunto del éxito y la recompensa colectiva.

Los miembros de estos equipos mantienen una interdependencia positiva *“...mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal y/o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros)”*, como menciona Serrano, Pons, González-Herrero y Calvo. (2009, p.72).

Se dice que cuando existe interdependencia de los miembros del equipo hay conflicto, porque existen diversas personas que conforman el equipo con características también diversas. El conflicto surge cuando hay divergencia percibida de intereses o creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente (Trechera, 2003, p.136).

En ese sentido, el conflicto es inherente a la relación entre seres humanos, por lo tanto está presente en los equipos, pero no tiene que ser necesariamente negativo, sino que puede transformarse en un momento de creatividad y negociación para la mejora.

El conflicto no siempre es negativo, puede ir asociado al cambio, mejora, liberación de tensiones, aumento de la autoestima y al aprendizaje de habilidades y de competencias, como la negociación y la creatividad.

Es negativo, cuando no se soluciona o se estanca, se rompe la comunicación, se genera desconfianza entre los integrantes, se disminuye la motivación, se fomentan conductas hostiles y agresivas, se trasciende a la opinión pública, se afecta la credibilidad y la buena imagen.

En equipos efectivos, el eje del conflicto se centra en las tareas y/o procesos y será por lo tanto un conflicto cognitivo o estructural, en equipos menos efectivos se centran en las personas y el conflicto será afectivo o personal (Burns citado por Serrano, Pons, González-Herrero y Calvo, 2009, p.112).

Por otro lado, *“La rotación del rol de líder posibilita un tratamiento más variado y efectivo del conflicto, dirigiendo su acción a la raíz del problema; no a los síntomas”* (Ibídem, p.112).

Por lo mencionado anteriormente, el problema no es el conflicto en sí, sino cómo se gestiona y soluciona.

En la tabla siguiente se observa la relación entre los resultados del conflicto y sus estrategias de resolución.

Tabla 23 - Estrategias de resolución de conflictos y resultados

RESULTADO	ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN
Perder-perder	Evitación (Huir, alejarse)
Perder-ganar	Suavización (Adaptación al otro)
Ganar-perder	Imposición (Tácticas para ganar)
Ganar-ganar	Confrontación (Afronta el problema y llega a solución satisfactoria para ambas partes)

Fuente: Trechera (2003, p.139).

La responsabilidad individual de equipo consiste en el cumplimiento individual de tareas y su complementariedad con la meta del equipo. Cuenta con dos indicadores relacionados con el cumplimiento de tareas. Trabajar juntos, aprender con otros (Ballenato, 2009, p.49).

La interacción estimuladora positiva es la promoción del éxito de los demás compartiendo los recursos existentes y motivándose mutuamente. Consta de dos

indicadores la promoción del éxito personal y de equipo, cuando los miembros se esfuerzan por estimular positivamente la actividad y la confraternidad en torno a la meta de trabajo desarrollando una identidad de equipo y compartiendo materiales. Esto significa, la acción de interactuar cara a cara, explicar, discutir, enseñar, compartir y apreciar.

La gestión interna de equipo es el desarrollo de una estrategia eficaz de trabajo y la práctica de habilidades interpersonales para el trabajo en conjunto. Existe por lo tanto, una coordinación, planificación de actividades de manera organizada y concertada a través de planes y rutinas, división de funciones para alcanzar la meta común de equipo. Es decir, el despliegue de acciones para estimular el equipo, toma de decisiones, la gestión del tiempo, la superación de problemas, el liderazgo o la regulación de turnos de trabajo.

Consta de dos indicadores la organización de la estrategia de trabajo para el cumplimiento de la meta de equipo y las habilidades para trabajar en equipo a través del desarrollo de las habilidades interpersonales para el trabajo en conjunto.

La evaluación del equipo o autoanálisis (Group processing) consiste en una reflexión sobre si el desempeño conjunto permite alcanzar la meta del equipo y en qué medida la participación personal contribuye a ese fin en la dinámica cooperativa.

Esto significa la valoración constante del funcionamiento interno en base al logro de la meta conjunta y el nivel de efectividad de la participación personal en la dinámica cooperativa.

Valorar pero también corregir oportunamente acciones que los alejan de la meta de trabajo compartido.

Sus indicadores son la organización de la estrategia de trabajo cuando los miembros desarrollan una estrategia eficaz y las habilidades de trabajo en equipo interpersonales para el trabajo en conjunto.

2.2.7. Aula cooperativa y sus dimensiones

Debido a la proliferación de redes sociales y de formas colaborativas de participación en Internet trasciende el aula tradicional a un espacio virtual global. Donde el aprendizaje entre pares '*peer to peer*' deja de ser una experiencia aislada y autoritaria y se transforma en una experiencia comunitaria.

Para entender el aula cooperativa, señalaremos en primera instancia la ubicuidad y perennidad del conocimiento. Desde esa perspectiva el conocimiento se encuentra en diferentes espacios o escenarios diversos y dispersos (aula virtual o mixta, medio material).

En ese espacio se recrea una acción educativa, ante la presencia de múltiples actores, como los docentes, los estudiantes, los padres, etc. Acción mediada por distintos instrumentos, presenciales, virtuales o mixtos, que interrelacionados dan lugar a la existencia de un clima o medio ambiente y, dónde el conocimiento se encuentra en constante cambio.

El **aula cooperativa se presenta como un espacio presencial, mixto o virtual** de interacción profesor/estudiante, estudiante/estudiante, estudiante/medio, estudiante/medio ambiente, estudiante/clima del aula. Espacio en el que el proceso enseñanza-aprendizaje es dinámico, democrático y permanente.

Serrano, Pons, González-Herrero y Calvo 2009) menciona tres medios que intervienen en el aula cooperativa, el medio material, el ambiental y los instrumentos.

El medio material configurado por el aula física y/o virtual con los elementos que la integran, la disposición del aula, la interacción dentro de ella y la flexibilidad de su dinámica. El medio ambiental, es decir el tipo de relaciones establecidas entre los sujetos y el nivel de identidad alcanzado por el grupo y los instrumentos, entendidos como los *materiales didácticos* necesarios para la acción.

Nos detenemos en las seis dimensiones que distinguen el aula cooperativa, la organización física del aula, las tareas de aprendizaje cooperativo, la conducta de instrucción del profesor, la conducta comunicativa del profesor, la conducta académica de los alumnos y la conducta social de los alumnos (Ibídem, p.40).

La organización física del aula cooperativa es la configuración de la disposición relacional de los alumnos, en un espacio que puede ser físico, virtual o mixto. Está condicionada al espacio y elementos que lo integran.

Los elementos que la integran evidencian las relaciones profesor-alumnos y van de máxima a mínima centralización, son los siguientes:

- a. **Un grupo de clase** formado por estudiantes y centrado en una acción colectiva del profesor frente a cada uno de los individuos que componen la clase
- b. **Díadas** son grupos constituidos por dos estudiantes que comparten además de un espacio físico, algunos aspectos puntuales del trabajo. Hay una incidencia de la acción individualizada y una intervención conjunta del profesor
- c. **Pequeños grupos de baja cooperación** son grupos que trabajan juntos pero que mantienen una importante dosis de intervención individual

- d. **Pequeños grupos de alta cooperación** son grupos que trabajan juntos y con disposición de intervención predominantemente grupal o de equipo
- e. **Integración de equipos** se da en una organización descentralizada de equipos que operan simultáneamente en aras de un objetivo común

Las tareas de aprendizaje cooperativo en el aula cooperativa son las siguientes:

- a. **Individual** es la tarea en común realizada por todos los estudiantes individualmente, con apoyo del profesor y de materiales y herramientas didácticas
- b. **División inicial** es la tarea repartida entre dos o más estudiantes y presentada como el producto final (se obtiene por reunión)
- c. **División horizontal** es la tarea dividida en subtareas, del mismo nivel de complejidad, que es asignada a diferentes estudiantes. Luego los elementos se combinan cohesionan
- d. **División horizontal y vertical** es la tarea que se divide en subtareas, del mismo o diferente nivel de complejidad, asignada a diferentes estudiantes. Luego se procede a una elaboración conjunta que requiere la identificación y diferenciación de cada una de las partes. La verticalidad, se caracteriza por una elaboración adicional de la estructura horizontal a través de las tareas
- e. **Integrada** donde la esencia de la tarea consiste en que cuando se obtiene la información debe ser integrada en una totalidad. El producto final, se obtiene por integración no aditiva de las partes. Presenta continuidad y el producto presenta un mayor nivel de complejidad

La conducta de instrucción del profesor, es decir el rol que asume el profesor en el aprendizaje va desde un control centralizado, con un rol tradicional, al de facilitador y coordinador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos roles son:

- a. **Control centralizado** en el profesor, quien es el poseedor del conocimiento, dirige su comunicación en una acción unidireccional profesor-estudiante. El control ejerce sobre el proceso y el producto
- b. **Descentralización inicial**, donde el rol del profesor es de transmisor de la información y del conocimiento Centro las bases del desarrollo del proceso de aprendizaje y la consecución, es la suma de los esfuerzos personales
- c. **Soporte de grupo**, cuando el profesor es el asesor del proceso de aprendizaje. Determina la organización del trabajo y orienta en su realización, se inicia la responsabilidad de los estudiantes en la configuración del producto
- d. **Facilitador del sistema**, el profesor es el instrumentador del proceso de adquisición del conocimiento en la organización, el desarrollo y el control. El producto se define por la naturaleza de la materia y la identidad del equipo
- e. **Coordinador del sistema**, cuando el profesor coordina el proceso en el que los agentes son los estudiantes. El producto, futuro de la conjunción de identidades de los distintos equipos, responde a un único logro asumido desde cada individualidad

La conducta comunicativa del docente es el rol que asume el profesor en el proceso comunicativo, va de la información a la comunicación propiamente dicha, de máxima centralización a autonomía y protagonismo de los discentes, cómo se puede ver a continuación:

- a. **Exposición** del profesor que asume el papel de informador unilateral, facilitando la interpretación y la homogeneidad de las respuestas
- b. **Diálogo** cuando se produce un proceso de intercambio, favoreciendo la relación profesor-alumno y alumno-alumno, la comunicación se controla con reglas claras
- c. **Compuesto** cuando se adiciona el componente grupal y se aumenta la autonomía multilateral profesor-grupo, estudiantes-grupo
- d. **Grupo de discusión** cuando se establece una tarea conjunta y la diversidad de las fuentes de información. La red de comunicación sigue siendo multilateral, profesor-equipo, equipo-estudiantes, equipo-profesor
- e. **Multilateral** cuando se añade la relación intergrupos y se facilita el desarrollo de una red integrada, profesor-grupos, grupos-grupos, grupo-estudiantes, se planifican intervenciones y acciones en la gestión y control de los procesos. Presentándose una mayor relación y cooperación

La conducta académica de los discentes son las acciones académicas del proceso de adquisición del conocimiento de los estudiantes. El proceso oscila desde un extremo de mínimo a máximo protagonismo, a medida que disminuye la centralización del proceso en torno a la figura del docente.

- a. **Unilateral y bilateral, alumno-profesor**, cuando la conducta de aprendizaje la realiza el discente con la información del profesor y los materiales didácticos
- b. **Bilateral alumno-alumno** cuando la conducta de aprendizaje se desarrolla en un proceso incipiente de interacción entre discentes, predomina la personalización
- c. **Multilateral inicial** cuando la conducta es una cuestión de grupo que coordina la realización de una tarea más o menos amplia. Hay una variedad de fuentes de información y permite un cierto nivel de protagonismo de equipo no exento del individualismo
- d. **Investigación multilateral** cuando la conducta es una cuestión de equipo que ha de coordinar, gestar y controlar la realización de una tarea conjunta. Que responde a acciones individuales y a un objetivo común del equipo
- e. **Perspectiva multilateral** cuando la conducta de aprendizaje es una cuestión de gran grupo que organiza, dirige y controla una única tarea, desarrollada conjuntamente por los distintos equipos y desde diversas perspectivas. Existe una diversidad de fuentes de información y predominan las habilidades académicas creativas y evaluativas. El proceso es seguido por el equipo, concluye la tarea y es fuente u origen de nuevas tareas, presentando una característica de continuidad

La conducta social de los discentes son las relaciones que se establecen por los discentes durante el proceso de adquisición del conocimiento. Ponen en manifiesto el papel desempeñado por los estudiantes en el proceso y van desde un extremo de mínima a máxima cooperación a medida que disminuye la centralización de la figura del docente.

- a. **Competición** es la conducta social del discente se desarrolla en relación al profesor. El proceso de aprendizaje es individual. Pudiendo ser más individualista o más competitiva
- b. **Intercambio inicial** es la conducta social del discente se desarrolla en dos niveles, en relación al profesor y a uno o varios compañeros, con quienes deben interactuar para lograr los objetivos. La conducta social es académica
- c. **Cooperación** es la conducta social, socio-académica. Se desarrolla a varios niveles, se mantiene la relación con el profesor y se establecen relaciones con los grupos y con todos o con parte de sus miembros. Se presenta una incipiente cooperación
- d. **Coordinación** es la conducta social es socio-académica y se desarrolla a varios niveles, en relación al profesor, a un equipo como tal y con cada uno de sus miembros, presentando una identidad del equipo
- e. **Integración** es la conducta social es socio-académica, se desarrolla en varios niveles jerárquicos y de complejidad. Se mantiene la relación con el profesor y se establece una relación con el grupo de clase, estableciendo una vinculación con todos y cada uno de los miembros del equipo al que se pertenece, para la consecución del objetivo de equipo

Estos componentes modélicos son factores que nos permiten entender el proceso que conlleva el aula cooperativa. Hay que considerar que en la realidad estos componentes están en constante relación y movimiento, entre ellos existen membranas muy sutiles de separación.

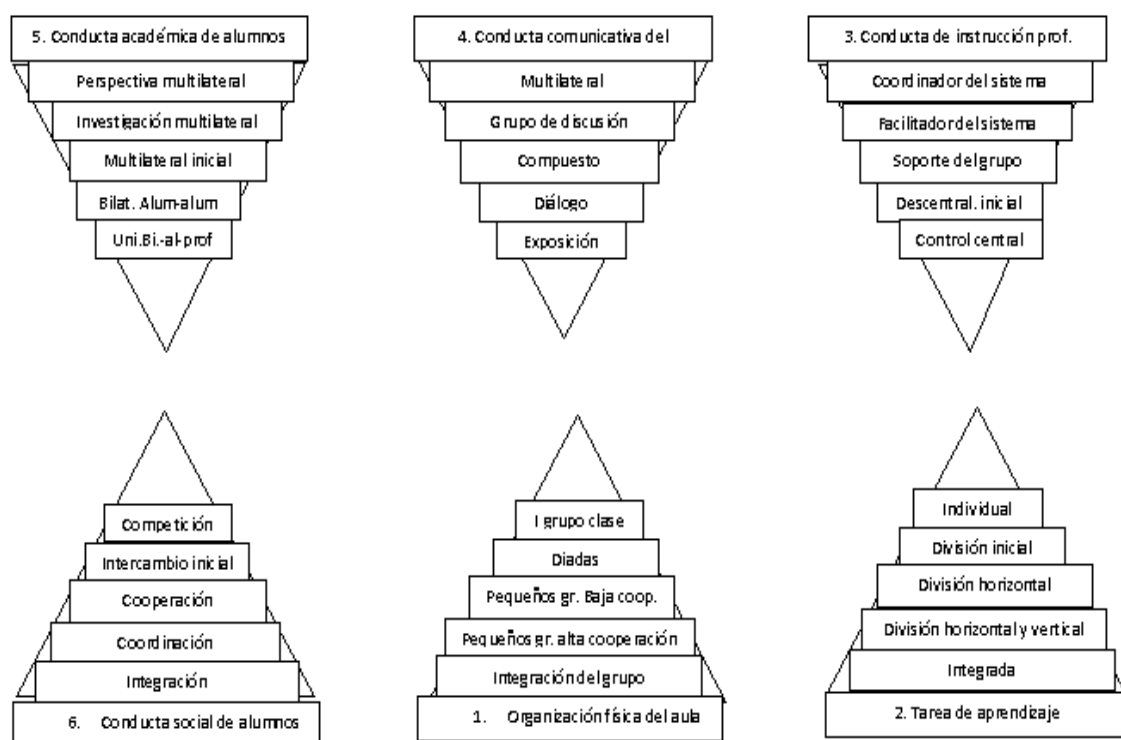


Gráfico 6 - Dimensiones del aula cooperativa de Hertz-Lazarowitz

Fuente: Serrano, Pons, González y Calvo, 2009, p.47.

Para acabar este epígrafe se puede mencionar que un aula cooperativa es una clase dividida en pequeños equipos, donde las acciones instruccionales abarcan dimensiones académicas y sociales.

La acción del profesor y su rol es más de un facilitador que de un profesor tradicional, por lo tanto informa, orienta, indica la meta, su actitud es la de tutelar activa y vigilantemente, en función de las necesidades de los estudiantes. Las tareas son conjuntas, pero la responsabilidad es individual.

La actitud del discente es constructiva, activa y participativa. La interacción se produce en todo el proceso formativo

En el anterior gráfico se observan las dimensiones del aula en sus diferentes niveles, obsérvese que cuando más se aleja del centro es más cooperativa.

2.3. RECURSOS PRESENCIALES Y TIC PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL SIGLO XXI

Los mediadores tecnológicos presentes a lo largo de la historia de la humanidad han influido e influyen en diferentes ámbitos.

Desde el ámbito educativo altamente tecnológico se discurre sobre los recursos TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, donde actúan discentes y docentes con nuevos roles, que utilizan medios, recursos o herramientas y materiales TIC presenciales y tecnológicos.

2.3.1. Contexto didáctico altamente tecnológico y cooperativo

Para explicar el contexto didáctico tecnológico y cooperativo se observó la influencia de las TIC a lo largo de la historia, enfatizando en la característica cooperativa de las TIC 2.0 y 3.0.

En las últimas décadas el avance tecnológico se ha multiplicado y continúa multiplicándose exponencialmente. Al observar esa diversidad tecnológica se visibiliza la influencia que han tenido las TIC a lo largo de la historia de la humanidad en diferentes ámbitos, como el educativo. Desde la invención de la escritura, hasta el ordenador y las “*tablets*” actuales.

Los mediadores tecnológicos (comunicacionales) han estado y están presentes a lo largo de la historia de la humanidad influyendo de manera radical en la vida y relación del ser humano con su entorno.

La introducción de las TIC (Castells, 2003) en la vida del ser humano muestra que estas han influenciado e influyen en la forma de vivir, en la cultura, en la sociedad, en la **educación**. Han configurado y están configurando nuestros modos de habitar el mundo y las formas mismas del lazo social (Barbero, 2007).

Lo que es evidente desde el habla y la escritura, es que han permitido al ser humano relacionarse y crear sentido en comunidad. A partir de Gutenberg con la invención de la imprenta y la irrupción constante de herramientas TIC como la radio, la TV, el Internet, etc., el concepto de comunicación con el “*otro*”, en tanto que espacio, temporalidad y cantidad de receptores se ha ampliado en lo escrito, lo auditivo y lo visual.

La irrupción de los medios siempre ha producido y produce cambios estructurales en nuestras vidas como ya lo decía Marshall McLuhan²⁷ citado por Carreras (2005): *"El medio, o proceso, de nuestro tiempo - la tecnología eléctrica, está reformando y reestructurando modelos de interdependencia social y cada uno de los aspectos de nuestra vida personal. Nos fuerza a reconsiderar y reevaluar prácticamente cada pensamiento, cada acción y cada institución previamente aceptada sin más. Todo está cambiando: tú, tu familia, tu educación, tu vecindario, tu trabajo, tu gobierno, tu relación con los otros. Y está cambiando dramáticamente"*.

Cada nueva tecnología en sí misma ha sido parte de un cambio en la humanidad. Un cambio precedido por un momento estable y seguido de un nuevo cambio como señala Castells (2003, p.61), cuando cita a Gould. *"...a finales del siglo XX hemos vivido uno de esos raros intervalos de la historia"*. Es decir, *"...un acontecimiento histórico como mínimo tan importante como lo ha sido la revolución industrial del siglo XVIII, inductor de discontinuidad en la base material de la economía, la sociedad y la cultura"*. Es la llamada revolución tecnológica que *"... se orientan hacia el proceso, a más de inducir nuevos productos"* (Castells, 2003, p.62-64). No se centraliza el conocimiento, ni la información, sino que se la pone a disposición de la generación de conocimiento y procesamiento de la información y la comunicación.

Esa interconectividad tecnológica ha permitido al receptor convertirse en perceptor, renovándose el modelo de comunicabilidad unidireccional, lineal y autoritaria. El paradigma de la transmisión de información ha migrado al modelo de la red (Barbero, 2007). El acceso a la información y al conocimiento se democratiza, los tiempos y espacios educativos se relativizan, dando lugar a la educación virtual *"elearning"* y al *"blended learning"*.

Por tanto, *"...lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual, no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos"* (Castells, 1997, p.58).

La innovación tecnológica ha progresado por el uso que se ha hecho de ellas (Castells, 2003). De acuerdo a la terminología de Rosenberg, los usuarios ahora van a aprender tecnología creándola, reconfigurando las redes y encontrando nuevas aplicaciones. Es decir, que se está recorriendo desde la llamada alfabetización digital (saber y

²⁷ La actualidad de la frase de McLuhan escrita en 1969 sigue vigente y muestra la importancia que han tenido y que tienen las TIC a lo largo de la historia de la humanidad.

posteriormente saber cómo), hasta el apropiarse y empoderarse de la tecnología (saber hacer). Cómo se puede observar en el gráfico siguiente.



Gráfico 7 - Pirámide competencial basada en la Pirámide de Miller

En la Web 2.0 y 3.0 el receptor se convierte en perceptor (emisor/receptor), o “*prosumer*” (consumidor y creador) más activo con una cantidad mayor de fuentes de información a las cuales puede recurrir, sin límites espacio-temporales. Lo que permite además la recreación identitaria (personal) y la formación de comunidades virtuales con necesidades específicas (de acuerdo a la locación, intereses sociales, culturales, profesionales, investigativos, educativos, etc.).

El mediador educativo Serrano (1977, p.49) piensa lo “*mass mediático*” como un elemento que intenta hacer consonante la realidad y el conocimiento introducido (praxis y teoría de Freire), donde las TIC se convierten en mediadoras y facilitadoras del proceso.

En ese sentido, en la medida que la enseñanza-aprendizaje, mediada por TIC, permite un proceso en que los estudiantes se convierten de receptores a perceptores interactivos con sus pares, ésta se acerca más a una construcción de sentido en comunidad. Es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje comunitario.

Las TIC en todas las etapas han tenido un papel mediador (Barbero, 1991) en ámbitos dispersos: temporal y espacial (sincrónico y diacrónico) y diversos: profesionales, sociales, culturales y educativos y sinérgicos, tanto en lo individual, en lo social, como en lo profesional. En ese contexto espacio, temporal, sinérgico el conocimiento es ubicuo (Christensen, Johnson y Horn, 2008) y el aprendizaje tanto formal e informal, está presente a lo largo de la vida (*long life learning*).

Siguiendo a Bartolomé (2008) para pensar las TIC en la educación, “... *es fundamental comprender las potencialidades de la denominada Web 2.0 bajo el punto de vista de entender la nueva Internet como una plataforma y no ya como un espacio de contenidos publicados. Una plataforma donde la colaboración entre individuos permite que se*

construyan ahora estos contenidos (y lo hagan a medida de las necesidades de cada comunidad), se distribuyan (conocimiento abierto y compartido) y se gestionen, organicen y clasifiquen según las opciones de cada persona o grupo (social tagging); gracias a una estructura de participación social, de intercambio y de ser capaces de ponernos de acuerdo, en lo que O'Reilly (2005) no duda en llamar arquitectura de la participación.”

La relación entre TIC y pedagogía es compleja y según Adell y Castañeda (2012), instan a un cambio en la concepción de las TIC dejándolas de ver como mera herramienta, porque *“son nada menos que herramientas, con las que los seres humanos transforman el mundo y al hacerlo, se han transformado a sí mismos”* (Ibídem, p.27).

En ese sentido, nos preguntamos ¿Si en ese espacio pedagógico que se está gestando, las TIC están sirviendo como detonante, motivando e implementando recursos, herramientas y actividades, potenciando las pedagogías emergentes e influyendo sobre la mentalidad del profesorado? Incidiendo en un doble sentido, primero con la implementación de pedagogías emergentes y segundo con una apertura hacia su usabilidad y empoderamiento.

A partir de las anteriores reflexiones hemos enfatizado en la visión con la que se observa al aprendizaje cooperativo. Es decir, en el entendido de que forma parte de las llamadas pedagogías emergentes (que ya mencionábamos en el anterior acápite) y que no es un concepto nuevo. Además es un aprendizaje que puede ser potenciado a través de las herramientas TIC 2.0 y 3.0, por las características relacionales sobre todo colaborativas y cooperativas que comparten con ellas.

Es decir que la Web se ha convertido en un espacio en el que las comunidades virtuales y reales se enlazan mediante entornos de aprendizaje como el VLE (virtuales), o el PLE (más completos y complejos). Desde la formación inicial y a lo largo del ciclo vital, lo que supone profundos cambios en nuestras prácticas educativas habituales, personales y colectivas. Nos referimos a verdaderos entramados (redes) sociales y participativos, que potencian el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

Para Adell (2011), el Personal learning environment (PLE) es una concepción, una manera de entender y de ver de manera amplia y completa el proceso de aprendizaje en un espacio físico y virtual mediado por TIC y por otras herramientas y técnicas presenciales, dónde el relacionamiento se realiza con uno mismo, con el otro (profesor(es), con los estudiante(es), en entornos más lejanos (comunidades de interés, de investigación, etc.).

Por lo que toda persona que aprende, posee, o debe poseer un PLE, la toma de conciencia de su existencia permite su fortalecimiento y sistematización. Una de las labores del profesor para este siglo será guiar el proceso de toma de conciencia y apoyo

para la integración, fortalecimiento y sistematización del PLE individual y de equipo de los estudiantes.

Hay dos características respecto a las TIC, la primera, el ciclo de vida de las TIC se ha tornado cada vez más corto respecto al ciclo de vida de las personas. Distancia que visiblemente se ha incrementado, ya que en la duración de una vida humana cabe un número elevado de TIC como se muestra en el siguiente gráfico de Scholtes²⁸.

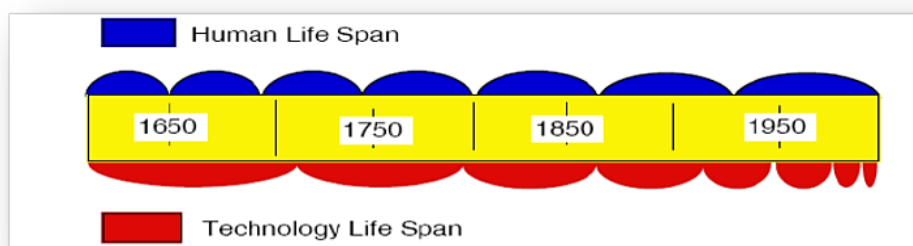


Gráfico 8 - Duración de la vida de las personas en relación a la vida de las TIC

La segunda, el contexto europeo y español favorable para la incorporación tecnológica educativa, que es visible a partir de leyes, proyectos, e incentivos que reconfiguran los espacios europeos educativos, reconceptualizando la educación y el papel de sus actores.

Los actores del proceso enseñanza-aprendizaje son conscientes de que en el entorno altamente tecnológico del siglo XXI los paradigmas de aprendizaje se presenta en construcción (Villa y Poblete, 2007). El uso interactivo y colaborativo de la Web 2.0 y 3.0 es una característica distintiva de la web y de las herramientas TIC de este siglo que ya ha comenzado.

La existencia de ese entorno condiciona, influye y actúa sobre el contexto pedagógico dentro de las instituciones educativas y por supuesto dentro del aula. Influyendo en el acto didáctico, los docentes, los discentes, las estrategias, los medios o herramientas y en el aula didáctica.

Desde esa perspectiva, el contexto en el que se desarrolla el acto didáctico responde a las condiciones sociales de interacción y de cooperación. Para impulsar esas condiciones sociales, de interacción y cooperación, Newman, Griffin y Cole, mencionan como herramienta de percepción pedagógica a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ya que

²⁸ Recuperado de http://www.qia.com.au/papersTribus/aim_edu.pdf.

“podría constituirse en uno de los elementos conceptuales provechosos para comprender e impulsar la interacción en general y la cooperación en particular” (Suárez, 2010, p.29).

Siguiendo a Canals (2003) podemos *“...trabajar con instrumentos que permiten fomentar la creación de conocimiento y, también, mejorar o impulsar su transmisión”*. Son por lo tanto *“...herramientas que facilitan el flujo de trabajo –es decir, la manera de organizar los flujos de trabajo-, herramientas que ayudan a trabajar en grupo...”*.

Estas estrategias didácticas poseen características cada vez más interactivas y participativas. Al trabajar en equipo, *“...se fomenta que toda la gente de una organización, de un grupo de personas, comparta su conocimiento para extraer de ello un beneficio para todo el mundo”*. Como es evidente, uno de esos procesos o estrategias es el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una **estrategia utilizada** en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido todo el diseño y proceso de aprendizaje depende del componente cooperativo.

Por otro lado, las estrategias pedagógicas y didácticas actuales se relacionan con la tecnología, siguiendo a García (2002, p.144-149) que considera las funciones pedagógicas de Gagné, las aportaciones de Driscoll y Cyr, presenta las estrategias de enseñanza a distancia, las mismas que las hemos comparado con las estrategias de aprendizaje cooperativo y son muy parecidas como se puede observar en la tabla 24.

Las estrategias se diseñan de acuerdo a la filosofía y a valores educativos de la institución, centro, universidad, etc. y a los medios o herramientas didácticas seleccionadas (García, 2002).

Además, a través de las actividades, tareas de aprendizaje y las secuencias didácticas los profesores exponen sus principios y teorías sobre cómo se enseña y se aprende (Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor, 2011). De esa manera, existen tareas que pueden ser asimilativas, de gestión de la información, de aplicación, basadas en la comunicación, productivas, experienciales y evaluativas.

Tabla 24 - Comparación entre enseñanza a distancia y cooperativa

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COOPERATIVA
	Planificación y organización de la información y contacto con los estudiantes
	Motivación para iniciar y mantener interés por aprender
	Explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar
	Presentar contenidos significativos y funcionales
	Solicitar la participación de los estudiantes
	Activar respuestas y fomentar un aprendizaje activo e interactivo
	Incentivar la autoformación y el aprendizaje autónomo
	Potenciar el trabajo cooperativo en grupos de aprendizaje
	El trabajo es cooperativo y luego colaborativo

Facilitar la retroalimentación	
Reforzar el autoconcepto y la diversidad del grupo	
Promover la transferibilidad de los aprendizajes	
Evaluar formativamente el progreso	
Capacitación específica del profesor en TIC y específica en educación a distancia	Capacitación del profesor en TIC y formación y autoformación permanente

Fuente: Elaboración propia en base a García (2002).

2.3.2. Discente y docente del siglo XXI

Para acercarnos al discente y al docente del siglo XXI se observa la relación entre ellos, el discente es el objeto de la enseñanza-aprendizaje y el docente existe en tanto y en cuanto se relaciona y actúa con el discente (en la actualidad se toma en cuenta la presencia de otros actores que también intervienen en el proceso como los padres, la familia, los actores sociales, culturales y políticos, etc.).

Se hace referencia a estudiantes y facilitadores del siglo XXI capaces de ser receptores, emisores y creadores a lo largo de la vida. Donde los estudiantes adquieren cada vez mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y los profesores se convierten en facilitadores, guías del proceso y dinamizadores de la creación e internalización de los entornos personales de Aprendizaje (PLE) potenciados por un sentido cooperativo y colaborativo.

Esto es a partir de una infraestructura construida por los docentes, individualmente, donde cada estudiante lograría una coconstrucción activa de su propio conocimiento a través de sus profesores, sus pares y su entorno.

En ese sentido, el centro es el estudiante, que aprende con sus pares y con los profesores, desde un contexto ubicuo de conocimiento. Por lo que el *“locus academicus”*, además de ser el aula tradicional, es también un espacio virtual *“elearning”* y es por lo tanto, un espacio mixto *“blended learning”*. Convirtiéndose en un lugar poseedor de espacios presenciales y virtuales de aprendizaje diversos y ubicuos. Fortalecidos por los flujos informacionales, comunicacionales mediados o no por la tecnología, en tiempos diacrónicos y sincrónicos.

Desde lo tecnológico, los profesores, mayoritariamente inmigrantes digitales, necesitan escuchar a los estudiantes o nativos digitales, responder a sus preguntas y a sus necesidades. Desde esa perspectiva, se requiere un formador, facilitador, o un *“profesor nodo”* articulador y creador de un andamiaje uno a uno, en un proceso de enseñanza-aprendizaje participativa (*thinking together*).

El proceso enseñanza-aprendizaje se ha enfocado en el estudiante como individuo que deja de ser un actor pasivo y se convierte en el objeto-sujeto de su propio aprendizaje. Lo que significa, siguiendo Freire, implicar al estudiante con una visión crítica de su realidad social, capaz no sólo de recepcionar ideas sino también de expresarlas, cuestionarlas y aplicarlas.

En ese sentido, **los discentes** son los actores que estando en situaciones semejantes de expectativa y nivel de aprendizaje comparten y resuelven tareas de aprendizaje en torno a una finalidad educativa planeada en conjunto (Suárez, 2010, p.29).

Por otro lado, si *“el conocimiento es una **construcción social**, un acuerdo consensual entre los miembros de una comunidad de aprendizaje”* Bruffee²⁹ (Rifkin, 2011, p.336). El aprendizaje, en tanto que acto social va más allá del acto reflexivo de internalización de conceptos y experiencias, se convierte en una real implicación en comunidades de aprendizaje distributivo y colaborativo, tanto en el espacio virtual como en el presencial.

En ese sentido, el aprender a pensar y actuar de forma colaborativa y distributiva (Rifkin, 2011) permite que los estudiantes sean más empáticos, estén inmersos en redes de relaciones compartidas, en comunidades crecientemente inclusivas de entornos cada vez más mundiales. Es un reflejo de cómo una generación joven aprende y comparte información, ideas y experiencia en espacios y redes sociales de código abierto.

Las TIC 2.0 y 3.0 están presentes en todos los ámbitos como en el educativo y se presentan cada vez más cooperativas y colaborativas y los estudiantes, nativos digitales, se desenvuelven con naturalidad en ese espacio. Los docentes, inmigrantes digitales, se van integrando, en ese sentido, Piscitelli (2005) afirma que: *“La disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a la que predominaba dos décadas o más atrás”*.

Para ser concretos los discentes son actores de su propio aprendizaje que se desarrolla cada vez más de manera cooperativa y colaborativa, en un entorno TIC.

Por lo anterior, en ese contexto tan dinámico y tecnológico es importante conocer las características de los estudiantes, en cuanto a edad, objetivos, cualificación inicial, actividades, o trabajo que realizan fuera de la universidad, etc. Estos factores, permiten llevar adelante la planificación, diseño, docencia, tutoría y evaluación de todo acto didáctico sea éste presencial, o a distancia (García, 2002).

²⁹ La referencia también se encuentra en Bruffee, K, A. Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and The Authority of Knowledge, Baltimore (Maryland), Johns Hopkins University Press, 2ª ed., 1999, p.66.

El docente es una persona de experiencia contrastada que domina y orienta el recorrido del aprendizaje (facilitadores), a través de estrategias y medios para lograr el objetivo de aprendizaje. El docente requiere de habilidades generales como la inducción, la comunicación verbal y no verbal, la variación del estímulo, la formulación de preguntas, el refuerzo verbal y no verbal, la integración y organización lógica (Villalobos, 2006, p.106-112), para poder desempeñar sus tareas. Por lo tanto, es a su vez un aprendiz, con preparación científica, física, emocional y afectiva.

La función del docente, es cada vez más tutorial y facilitadora, deja de ser el profesor tradicional. Es responsable de guiar el aprendizaje, por lo tanto planifica estrategias, mediante recursos y herramientas presenciales, virtuales o mixtas, para lograr el aprendizaje. En ese sentido, debe poseer competencias específicas de la materia que imparte, además de contar con competencias sociales y tecnológicas (García, 2002).

Para ser concretos, las características del docente del siglo XXI se asemejan a las del Coach³⁰, es un líder democrático que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no impone sino que negocia, posee una comunicación asertiva, gestiona los conflictos, delega, confía, facilita. Por lo tanto, sabe trabajar en equipo y enseña a trabajar en equipo.

Desde el encuentro de Educared (Nadal, 2013) en referencia a las conclusiones del rol del docente para el siglo XXI, se identifican los siguientes cuatro aspectos: la información como objeto pedagógico, el mediador que oriente el proceso de transformación de la información, el facilitador de las capacidades y competencias del alumno porque es el protagonista, el impulsor de la adaptación a los cambios ante una sociedad cambiante y finalmente, el profesor como *“curador de contenidos”*³¹, que tiene que filtrar, organizar y priorizar la información en el mundo virtual y social en el que vivimos.

Deja de ser el depositario de todo el conocimiento y se convierte en el líder de un trabajo colaborativo con otros profesores y con los alumnos para mezclar el conocimiento cognitivo y emocional que al final es la suma que da el verdadero conocimiento.

Con un aprendizaje continuo, adaptándose a los cambios, a través de entornos virtuales de formación, en comunidades profesionales con metas compartidas y de autoafirmación en equipos pedagógicos donde se lleven a cabo dinámicas de reflexión y

³⁰ Tema que se trató en el taller de Cascón denominado El Coaching de equipo: Herramientas para el Trabajo en Equipo. ¿Cómo trabajar en equipo? y... ¿Cómo liderar equipos de trabajo? Desarrollado por el ICE de la URV (Profid 84).

³¹ El concepto *“content curator”* aparece con frecuencia en la Red traducido al castellano como *“curador de contenido”*, es la persona que selecciona y pone a disposición del usuario contenido que circula por Internet y que, sobre la base de su desarrollado criterio, le parece de interés.

colaboración de dinámicas exitosas, en intercambio de experiencias y experimentos exitosos que transforman espacios, a través de metodologías y didácticas. Dichas experiencias tienen que evaluarse, para consolidar las mejores prácticas.

Finalmente, el cambio radica en vincular los intereses de los jóvenes a la realidad en la que van a vivir que es cada vez más comunicativa. El docente al empoderarse tecnológicamente, empuja el cambio y se convierte en el líder del proceso implicando a que todos los actores de la comunidad participen en su aprendizaje formando redes.

2.3.3. Medios, recursos o herramientas y materiales didácticas presenciales y TIC

Se entiende por medios o herramientas o recursos didácticos *“a los apoyos de carácter técnico que facilitan de forma directa la comunicación y la transmisión del saber, encaminados a la consecución de los objetivos del aprendizaje”* (García, 2002, p.170). Los materiales son la apropiación o individualización de dichos recursos en un momento específico.

Veamos a continuación algunas de las técnicas y herramientas presenciales y TIC que se pueden utilizar tanto para el trabajo en equipo, como para el aprendizaje cooperativo. Cada una de las cuales es adecuada a un caso particular.

Tabla 25 - Comparación entre recursos y materiales

RECURSOS PRESENCIALES Y TIC	MATERIALES PRESENCIALES Y TIC
Pizarra Pizarra virtual Moodle (TIC) Libro Ebook Blogs (Blogger, Wordpress) Blogs educativos Wikispace	Pizarra utilizada para una sesión específica Moodle (TIC) para una materia específica Blogs de trabajo colaborativo Blogs grupales Wiki educativo creación de un glosario
Recursos cooperativos de aprendizaje Symbaloo Symbaloo educativo	Materiales cooperativos de aprendizaje Symbaloo Webmix utilizado para una sesión o sesiones Symbaloo Webmix educativos (propios, de pares, etc.)

Fuente: Elaboración propia.

Es decir que depende de los objetivos planteados, el número de integrantes, su virtualidad o presencialidad, etc.

Tabla 26 - Técnicas y herramientas de equipo utilizadas por tamaño y equipo

TÉCNICAS DE GRAN EQUIPO	TÉCNICAS DE EQUIPO MEDIO	HERRAMIENTAS TIC - E EQUIPO
Conferencia Debate dirigido, o debate público con expertos <i>EAE</i> (Enseñanza acelerada por Equipos) Fórum o asamblea <i>LEIC</i> Lectura y Escritura Integrada cooperativa Panel o feedback Puzzle Rompecabezas II Role Playing o simulación Simposio, congreso y jornada Tabla redonda <i>TELI</i> (TE logro individual) <i>TJE</i> (Torneo de juegos por equipos)	Brainstorming o lluvia de ideas Puzzle Seminario Training grup o grup T Técnicas de pequeño equipo Comisión Entrevista Licuadora Philips 6/6 Técnica 2 a 2 Técnica del "xiuxiueig"	Adobe conect Aprendizaje basado en juegos Blog (blogger, worpress) Doodle Google + (groups), Google doc Microblogging (Twenti, Twiter) Plataforma Moodle, Sloodle Plataformas Facebook, Linkedin Realidad aumentada Realidad Virtual (Second life) Redes sociales (Facebook, MySpace) Skipe Symbaloo Twitter Wikis, etc.

Fuente: Elaboración propia en base a las herramientas de TE citadas por Cano (2005, p.98) y Slavin (1999, p.85-121). Se ha añadido una fila complementaria de herramientas TIC para el TE (el cuadro no es exhaustivo).

La siguiente tabla complementa la precedente y sistematiza en base a las características propias, una clasificación, añadiendo ejemplos de las tecnologías telemáticas que sirven de apoyo a los grupos de trabajo.

Tabla 27 - Tecnologías telemáticas

TECNOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	EJEMPLOS
<p>Group Communication Support Systems (GCSS) Permiten que los miembros del grupo estén separados e incluyen la posibilidad de comunicaciones asincrónicas</p>	<p>Permiten comunicación a distancia Modalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Audio • Texto y gráficos • Internet 	<p>Videoconferencias Conferencia telefónica Correo electrónico Chats, sitios web</p>
<p>Group Information Support Systems (GISS) Fuentes de información o conocimientos disponibles para todos los miembros del grupo, pero que tienen un origen independiente a la comunicación grupal</p>	<p>Fuentes de información independiente a la comunicación grupal</p>	<p>Bases de datos en intranets sobres: RRHH Ventas y marketing Información económica Innovaciones</p>
<p>Group External Support Systems (GXSS) Tecnologías que apoyan la comunicación entre los miembros del grupo o el grupo al completo con agentes clave externos a él mediante cualquiera de las posibilidades que proporcionan los GCSS</p>	<p>Comunicación con personas clave ajenas al grupo</p>	<p>Extranets que comunica al grupo de trabajo con clientes, socios, proveedores, etc.</p>
<p>Group Performance Supports Systems (GPSS) Existen diversos sistemas de apoyo a los grupos para mejorar la forma en que realizan sus tareas, dependiendo del tipo de apoyo que se proporciona al grupo, el tamaño o si es necesaria la presencia de un facilitador (pueden dividirse en módulos dependiendo de la tarea)</p>	<p>Diseñados específicamente para mejorar el rendimiento de los grupos de trabajo</p>	<p>Software para toma de decisiones Brainstorming Técnica Delphi on line Grupo de discusión electrónico Intranet</p>

Fuente: Hollingshead, en Gil y Alcover de la Hera, 2004.

Resumen del capítulo:

Se ha construido el marco de referencia en base a tres pilares: el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y las actividades y herramientas presenciales y TIC. **Anexo 3 - Mapa mental marco de referencia.**

El primer pilar que sustenta las bases teóricas comienza mencionando la importancia y actualidad del enfoque competencial en distintos ámbitos como el administrativo/empresarial, social, profesional y educativo. Desde donde se puede observar la presencia de variadas definiciones y clasificaciones.

El acercamiento a la terminología y a la clasificación de las competencias corresponde a una mirada general donde se releva la presencia de diferentes perspectivas y autores que abordan el tema, además de las diferentes nomenclaturas clasificatorias, espacios

que nos han servido de reflexión, identificando una definición específica para la presente investigación. Finaliza la sección con la explicitación de la evaluación de competencias y sus aspectos procedimentales-instrumentales.

Existe un consenso respecto a la importancia de la adquisición y evaluación de competencias, a pesar de que no existe un consenso en la definición o en la clasificación de las competencias, éstas responden a las características particulares, ámbitos, sujetos, objetivos, etc., que se persigan.

En la investigación se entiende como una secuencia de acciones que combinan diversos conocimientos, con un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. Implica saberes metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular, que tienen la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios y recursos del entorno, para producir un resultado definido.

En ese sentido, cuando se habla de competencias se habla también de medición competencial, es decir de la medición o evaluación del aprendizaje de las competencias, entendido como la acción de obtención de información sobre el estudiante en relación al proceso formativo mediante acciones y herramientas, que al evidenciar datos permiten tomar decisiones.

Una de las competencias claves o transversales para este siglo es la competencia de trabajo en equipo, que influye en diferentes ámbitos, desde el educativo hasta el laboral, es considerada como una competencia clave para los ciudadanos del siglo XXI. Está relacionada al contexto actual altamente tecnológico y que es valorada en ámbitos laborales, razón por la que se la prioriza en ésta investigación.

Para observar la competencia de trabajo en equipo se plantea una visión desde las rúbricas de la competencia de trabajo en equipo de la URV *“Trabajar en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida”*.

Cuando se hace referencia a la competencia de trabajo en equipo, se observa la competencia del equipo como tal y la presencia de la competencia de equipo de los integrantes del equipo de manera individual.

Siendo el equipo la unidad funcional del trabajo en equipo, se decidió detallar y precisar términos y elementos relacionados con el equipo, el grupo, el pensamiento único y el pensamiento en equipo.

La competencia de trabajo en equipo, se evidencia a través del equipo que es su unidad básica y de la presencia de elementos del equipo que son: Objetivos únicos compartidos definidos y formulados, aportaciones complementarias de cada miembro, planificación,

método o estilo propio de trabajar, información y comunicación, roles complementarios, cohesión depende del liderazgo, y evaluación continua (proceso y resultados) el feedback que permita mejorar el proceso como una herramienta de calidad. También se evidencia a través de las habilidades sociales que divididas en seis grupos: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.

El segundo pilar de la investigación se refiere al aprendizaje cooperativo como estrategia para desarrollar la competencia de trabajo en equipo. Por lo que es importante mencionar que aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo están íntimamente relacionados, pero el énfasis del primero está en el aprendizaje y del segundo en el trabajo.

En busca de una conceptualización referida al aprendizaje cooperativo, se observan definiciones y clasificaciones con diferentes nomenclaturas como el aprendizaje cooperativo, dialógico, colaborativo y dialógico colaborativo. Más allá de las nominaciones se observa su vigencia investigativa corroborada a través del estado del arte del aprendizaje cooperativo.

Se entiende que el aprendizaje es un proceso dinámico de producción de sentido crítico con la participación activa de los actores (Freire). Actores individuales o en comunidades que producen, circulan, cuestionan, mantienen y transforman significados (Habermas). Se remarcan los objetivos del aprendizaje cooperativo, a través de sus dimensiones básicas y de las características, componentes y dimensiones del aula cooperativa.

El aprendizaje cooperativo se observa a través de su acción cooperativa, visibilizada a través de sus cinco dimensiones básicas: logro conjunto del éxito o interdependencia positiva, responsabilidad individual de equipo, interacción estimuladora positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo. También se ha considerado el aula cooperativa que contiene diferentes elementos como organización física del aula, tareas de aprendizaje cooperativo, conducta de instrucción del profesor, conducta comunicativa del profesor, conducta académica de los estudiantes y conducta social de los estudiantes.

El tercer pilar se refiere a los recursos presenciales y TIC para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Es decir, como mediadores cognoscitivos en la dinámica social de constitución de saberes, que han influenciado e influyen en la forma de vivir, en la cultura, en la sociedad, en la educación (Castells, 2003) y han configurado y están configurando nuestros modos de habitar el mundo y las formas mismas del lazo social (Barbero, 1991).

Las actividades pueden desarrollarse de manera presencial o TIC, responden a los objetivos planteados por los docentes.

Para finalizar se presentan reflexiones alrededor de las pedagogías emergentes desde donde se observa el aprendizaje cooperativo, donde los actores, tanto discentes como docentes, cambian de roles. El estudiante deviene el centro del aprendizaje, participa en la creación activa de su conocimiento y asume la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por su parte, el profesor facilita el proceso diseñando un entorno, herramientas y acciones colaborativas presenciales y TIC.

En los próximos capítulos se presentan, el diseño y aplicación de la metodología de investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones a las cuales se ha arribado.

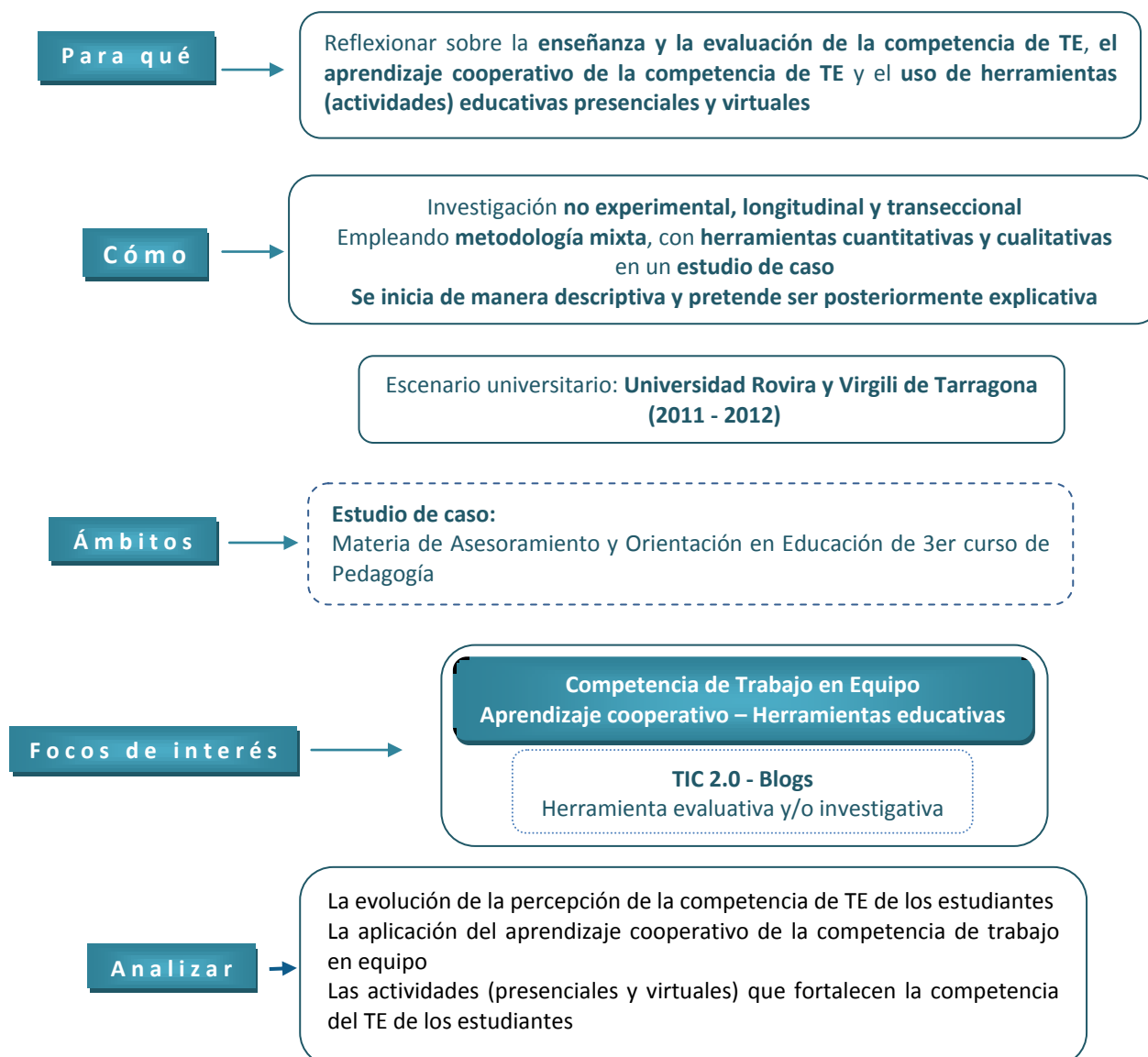
Bases metodológicas y diseño de la investigación

3. BASES METODOLÓGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las bases metodológicas que responden a la problemática de investigación y a los objetivos generales y particulares planteados. Es decir, que hacemos referencia a la justificación teórica metodológica, fundamentada a través del diseño de la investigación, justificación y explicitación del tipo de investigación, el estudio de caso y los criterios de rigor científico. Luego se introducen las operaciones básicas, decisiones, pasos y actividades que se realizan para guiar el curso de la investigación (Ander-Egg, 2000), visualizando de manera práctica y concreta las estrategias, metodologías, herramientas, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A continuación se presentan los aspectos generales y características de la investigación.

Gráfico 9 - Diseño de la investigación



3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Haldemann y Lévy enfatizan que *“En el contexto del diálogo paradigmático, un número cada vez mayor de investigadores estima que los conocimientos producidos según diferentes paradigmas pueden hacerse lo suficientemente comparables como para alimentar un mismo objetivo, a saber, el conocimiento científico y que los criterios de calidad son, a fin de cuentas, los mismos, aunque puedan tomar formas diferentes”* (Fortin, 1999, p.259).

Los criterios de elección del estudio de caso (en adelante EC) se deben a varios factores, entre los que destacamos su extensión hacia diversos campos, entre ellos el educativo y las ventajas socioeducativas que presenta.

Si bien el estudio de casos se origina en estudios de medicina y psicología, su utilización se ha extendido a diversos campos. En ese sentido Chetty *“...argumenta que el método de estudio de casos ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en la dirección de empresas, así como en las áreas de educación, política de la juventud y desarrollo de la niñez, de familias y negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales”* (Martínez, 2006, p.167).

Latorre et al. y Muñoz citados por Bisquerra (2009, p.311-312) señalan que los EC poseen ventajas educativas como la posibilidad de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados. Lleva al profesorado implicado en investigación a la toma de decisiones, favorece el trabajo cooperativo, la incorporación de distintas ópticas profesionales, contribuye al desarrollo profesional, posibilita la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas, etc.

No es un objetivo de la investigación dilucidar sobre la epistemología del estudio de casos, pero sí explicar por qué y cómo se emplea en esta investigación.

Para lo cual, mencionamos a Stake (1998, p.16-19) quien señala que el estudio de casos es el estudio de la particularidad de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Esto es, aprender sobre este caso en particular y cuanto más intrínseco o instrumental más debemos centrarnos en sus temas específicos.

En el mismo sentido, pero en un nivel menos abstracto, Hernández y Mendoza (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.163-164) lo definen como *“estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”*.

Por otro lado, Stake (1998, p.23) evidencia que un buen estudio de casos, es paciente, reflexivo, empático, dispuesto a considerar otras versiones del caso y no intervencionista. Es decir que puede hacerse a partir de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Trata de comprender cómo ven las cosas las personas que participan en el caso. Muestra y preserva las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

En relación a las anteriores definiciones, existen perspectivas desde las cuales se puede utilizar un estudio de casos. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.162) señala dos. La primera, de Williams, Grinnell y Untau que considera que el **estudio de casos es una clase de diseño** como los experimentales, no experimentales y cualitativos. La segunda, de Yin que la observa **como una metodología, o un asunto de muestreo**.

Se identifican además tipos de estudios de caso, respondiendo a la naturaleza del informe y a los objetivos que persiguen.

De acuerdo a la naturaleza del informe, los tipos de estudio de casos pueden ser descriptivo, interpretativo o evaluativo. El primer tipo, descriptivo, cuando presenta un informe detallado del caso descriptivamente sin hipótesis previa, aporta información sobre el programa o la práctica. El segundo tipo, interpretativo, cuando aporta descripciones densas, ricas, con el propósito de interpretar e incluso teorizar sobre el caso, intentando desarrollar o describir categorías conceptuales. El tercer tipo, evaluativo, cuando orienta para la formulación de juicios de valor y toma de decisiones.

De acuerdo al objetivo que persiguen, siguiendo a Stake (1998), el estudio de casos puede ser: intrínseco, instrumental o colectivo, dependiendo del objeto de estudio. Intrínseco, para encontrar mayor información sobre el caso en sí mismo. Instrumental, con el propósito de analizar sobre un tema o aspecto teórico, donde el caso es un instrumento para conseguir otros fines. Finalmente puede ser colectivo, cuando el interés se centra en indagar sobre un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos.

Una vez exploradas, las perspectivas o enfoque con los que se observa el estudio de casos y los tipos de estudio de casos existentes, se muestra este estudio de caso (en adelante EC) de acuerdo al objetivo que presenta como un diseño de carácter instrumental, ya que pretende ilustrar una temática específica relacionada con la competencia de trabajo en equipo y con el aprendizaje cooperativo. Además, se inicia de manera descriptiva pretende llegar a ser explicativa aportando descripciones y describiendo categorías en la medida de lo posible y además centra su mirada en un **estudio de caso**.

La investigación busca un acercamiento al objeto de estudio, en profundidad, a través de múltiples miradas. Mirada de los estudiantes, de las profesoras y de la investigadora. Para lo cual, se utilizan herramientas cuantitativas y cualitativas: análisis de los blogs grupales de los estudiantes (forma y contenido), cuestionarios (inicial, intermedio y final) a los estudiantes, desarrollo de la sesión evaluativa de la materia con la participación de los estudiantes y las profesoras y del grupo de discusión contraste de resultados con las profesoras de la materia.

La ficha de caso, evidencia y caracteriza el caso particular, el diseño metodológico es el constructo investigativo, el marco referencial son los fundamentos conceptuales y el informe final, integra de manera reconstructiva y sucinta todo el proceso investigativo, formulando asertos “*assertions*” (para Erikson), que son “*conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos*” (Stake, 1998, p.21). Para la elaboración del informe final, nos basamos en la lista de control propuesta por Stake (Ibidem, p.112).

El diseño de esta investigación, desde el paradigma constructivista, posee una metodología cuyo enfoque es progresivo, donde las herramientas han estado sujetas a cambios y mejoramiento constante en razón a los resultados, están por lo tanto siempre en construcción y reconstrucción, porque en lo social, el objeto, el sujeto, los procesos y las características de cada investigación son dinámicos y particulares.

La investigación es de carácter mixto, cuenta con herramientas cuantitativas y cualitativas que se complementan, es longitudinal y transeccional, debido a que mide una variación en el tiempo, como en el caso de la aplicación de los cuestionarios (inicial, intermedio y final) y el análisis de los blogs. Pero también es transeccional en el caso de la sesión final evaluativa de la materia y el grupo de discusión contraste de resultados.



Gráfico 10 - Diseño de la investigación

3.2. FASES DE INVESTIGACIÓN

Stake (1998) advierte, que en estudio de casos, por sus propias características es difícil de estructurar un plan de investigación con unos pasos delimitados y claramente secuenciados. Sin embargo, Montero y León con un criterio didáctico, mencionan cinco fases que son: selección y definición del caso, selección y elaboración de preguntas, localización de fuentes de datos, análisis e interpretación de resultados y elaboración del informe (Bisquerra, 2009, p.315).

Dichas fases se han adaptado e integrado en la investigación, como se puede observar en el siguiente gráfico, que presenta las características y aspectos generales de la investigación.

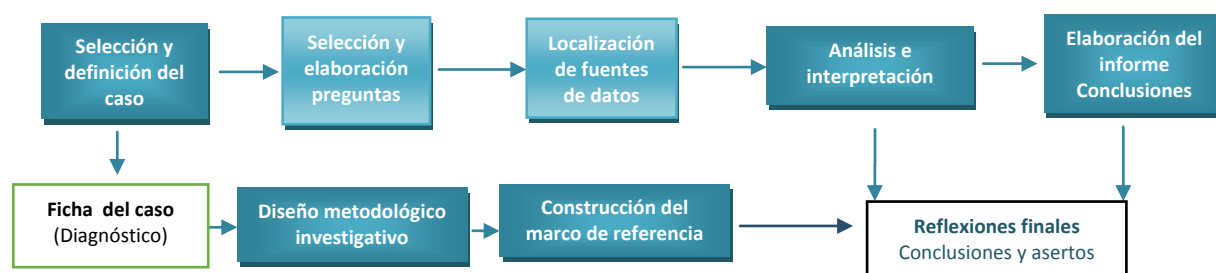


Gráfico 11 - Fases del estudio de caso

Fuente: Adaptación en base a Bisquerra, 2009.

A continuación se presenta la relación entre las fases, procesos y capítulos, obsérvese la relación existente con las fases del estudio de caso (EC) presentada en la anterior gráfica.

Tabla 28 - Relación entre las fases del proceso investigativo y las fases del estudio de caso

FASES	PROCESOS	CAPÍTULOS
Exploratoria Preparatoria	Lectura de fuentes primarias Contextualización, problemática y justificación Entrevistas exploratorias (no sistematizadas) especialistas, tutores, estudiantes	Capítulo 1 Introducción y justificación
Trabajo de campo	Búsqueda y redacción del marco referencial específico Elección del caso, elaboración de la ficha del estudio del caso Elaboración de herramientas (cuestionarios, ficha de recolección de datos del blog, ficha de la sesión final de evaluación y guía de discusión contraste de resultados) Apoyo tutorial a los estudiantes en la implementación de sus blogs de equipo Definición de dimensiones e indicadores Construcción, validación y aplicación de herramientas En base a los resultados de la aplicación de las herramientas iniciales diseñar, validar y aplicar otras herramientas <i>Elaboración de artículos de metodología de investigación</i>	Capítulo 2 Marco de referencia Capítulo 3 Diseño metodológico Ficha del Estudio de caso
Analítica Integradora	Tabulación y análisis de datos Análisis y elaboración de gráficos e interpretación de resultados de la aplicación de las herramientas mixtas Comparación de resultados longitudinales y transversales Triangulación de herramientas y de datos Elaboración de conclusiones de la investigación Resumen integrador de todos los componentes	Capítulo 4 Análisis y resultados de la investigación Capítulo 5 Reflexiones finales Conclusiones y Asertos
Informativa Divulgativa	Presentación del documento borrador, correcciones, complementaciones e impresión final borrador definitivo, presentación y defensa.	Elaboración artículos, Comunicaciones
Propositiva	Propuesta Presentación de una pregunta de investigación y/o de una hipótesis <i>Elaboración de artículos</i>	Capítulo 5 Líneas futuras de investigación

Fuente: Elaboración propia en base a la literatura de metodología de investigación.

En la última columna que se refiere a los capítulos, se puede ver: el marco de referencia referido a los fundamentos conceptuales, el diseño metodológico que es el constructo investigativo, la ficha del estudio de caso, que evidencia y caracteriza el caso particular y las reflexiones finales que integra de manera reconstructiva y sucinta todo el proceso investigativo, formulando asertos "*assertions*" (para Erikson), que son "*conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos*" (Stake, 1998, p.21).

Para la elaboración del informe final o conclusiones nos basamos en la lista de control propuesta por Stake (1998, p.112).

Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, es decir la descripción minuciosa de eventos y lugares (Stake, 1998, p.44) donde se ha producido la investigación. Desde la sesión de conformación de los equipos, el diseño metodológico, las fuentes teóricas y se enfatiza en las conclusiones.

Es decir que el recorrido lleva, a las conclusiones e interpretaciones, donde, afirma Stake (1998, p.23) "*no es raro que los investigadores en un estudio de casos hagan asertos sobre unos datos relativamente escasos, invocando el privilegio y la responsabilidad de la interpretación*".

Desde esa perspectiva, el caso y el investigador interactúan de modo único. El investigador aporta sus perspectivas personales a la interpretación (Stake, 1998, p.115), las cuales no son necesariamente reproducibles en otros casos e investigaciones.

3.3. CARACTERIZACIÓN DEL CASO

El caso se centra en el desarrollo de la materia de "*Asesoramiento y orientación en educación*" que corresponde a una materia de 3er curso del grado de Pedagogía. En dicha materia intervienen inicialmente veintinueve estudiantes (divididos en seis equipos) y tres profesoras.

La elección del caso se ha debido a los siguientes factores:

- a. Las profesoras evalúan algunas competencias transversales una de ellas es la de "*Trabajar en equipo de manera cooperativa y responsabilidad compartida*" que coincide con la competencia que la investigadora pretende estudiar (la investigadora realiza un acercamiento a la evolución competencial de dicha competencia en particular).

- b. El criterio de singularidad de la materia respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada por las profesoras que se basa en dinámicas, tareas y herramientas principalmente de trabajo en equipo.
- c. La accesibilidad a las fuentes de información primaria y secundaria ya que las profesoras son colegas en el mismo Departamento que la investigadora y que la profesora responsable de la materia es tutora de la investigadora.

Tabla 29 - Descripción general del caso

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Lugar: Ciudad de Tarragona Cataluña – España	Carrera universitaria: Pedagogía de la “ <i>Universitat Rovira i Virgili</i> ”.	Materia: Asesoramiento y Orientación en Educación “ <i>Assesorament i Orientació en Educació</i> ”
Estudiantes que participan: Inicialmente veintinueve	Profesoras que participan: Tres profesoras que cuentan con distinta carga docente en la materia	Duración de la experiencia: Un año académico (2011-2012)
2. OBJETIVO DE LA MATERIA		
Esta materia aporta elementos para la formación de dos funciones profesionales fundamentales de los pedagogos en las instituciones de educación formal y no formal: el asesoramiento y la orientación. Los focos de asesoramiento y orientación y, por tanto, también las estrategias, están dirigidas a la materia, institución al currículum o misión, al profesorado o profesionales protagonistas y a los alumnos familias y comunidad“. Anexo 4 - Guía docente de la materia.		
3. BLOQUES DE LA MATERIA		
La materia posee los siguientes tres bloques (al margen de los módulos se ha desarrollado un taller para la elaboración de blogs):		
<ul style="list-style-type: none"> a. ÁMBITOS PROFESIONALES (P1) Subtemas: Contexto de intervención del pedagogo en educación no formal: salud, mundo editorial, atención a la infancia y adolescencia y justicia. b. ASESORAMIENTO EN LA ENSEÑANZA FORMAL (P2) Subtemas: Función asesora en el ámbito educativo, modelos de asesoramiento, organizaciones, el asesor como un analista institucional, asesoramiento de la comunidad educativa y estrategias de asesoramiento. c. ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA FORMAL (P3) Subtemas: Evolución y enfoque de la orientación en educación, campos de intervención y agentes de orientación, organización de la orientación educativa, estrategias de intervención, definición y objetivos de la acción tutorial, funciones y tareas del tutor, ámbitos de la tutoría en relación al equipo docente, alumnos y familias, planificación de la acción tutorial y el plan de acción tutorial. 		
4. ORGANIZACIÓN, METODOLOGÍAS Y TAREAS		
Cada profesora responsable utiliza herramientas y metodologías diversas tanto presenciales como virtuales. Algunas de las metodologías y herramientas utilizadas por las profesoras se relacionan directamente con el trabajo en equipo, otras permiten dicha posibilidad. En los bloques se trabajan diversas competencias transversales, entre las cuáles se encuentra la competencia de trabajo en equipo		
Actividades Introductorias	Detección de conocimientos previos, intereses y expectativas Presentación y consenso del programa	
Sesión Magistral	Exposición de los contenidos de la asignatura con presentaciones de la profesora, presentaciones Power Point y/o lecturas guiadas.	
Resolución de problemas, ejercicios en el aula ordinaria	Resolución de un problema, de un ejercicio, de un caso en el aula para poner en práctica temas relacionados con la asignatura Realización de lecturas especializadas o actividades de investigación sobre contenidos de la asignatura	
Fóruns de discusión	Espacios de interacción colectiva (blog, debates,...) sobre tareas y propuestas de la	

	materia
Trabajos	Realización de proyectos y/o trabajos de investigación donde se desarrollan y amplían los contenidos de la materia
Presentaciones / exposiciones	Exposición oral y presentación en grupo de diferentes actividades: trabajo, estudio de casos...

d. TAREAS POR BLOQUE DE LA MATERIA

A continuación se presentan las tareas que realizan las profesoras en relación a los bloques, observe la presencia de tareas de tipo comunicativo y de equipo. Este material fue elaborado y proporcionado por las docentes por lo que se mantiene en lengua original.

Creemos importante mencionar que los tres bloques de la materia tuvieron diferente duración y evidencian un total de 86 tareas desarrolladas en la materia. En el bloque uno 17 tareas, en el bloque dos 35 tareas y en el bloque tres 34. De las cuales, 23% corresponden a tareas (actividades) de trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.

TASQUES – BLOC 1- P1 / TAREAS – BLOQUE 1	TIPUS DE TASQUES
• Presentació materia	Evaluativa – Comunicativa
• Avaluació inicial (individual): coneixements previs intervenció del pedagog/a en educació no formal, interessos en aquest àmbit	Comunicativa – Productiva
• Classe magistral-discussió sobre el pedagog/a en l'àmbit de la salut	Comunicativa
• Posada en comú articles del grup d'experts en salut (Latorre i Blanco, Fernández)	Comunicativa
• Xerrada per part de la pedagoga de Prevenció de les drogodependències de l'Ajuntament de Reus	Asimilativa – Comunicativa
• Presentació Projecte REDICE ³²	Comunicativa – Experiencial
• Classe magistral-discussió sobre el pedagog/a en l'àmbit de editorial	Comunicativa – Evaluativa
• Posada en comú articles del grup d'experts en l'àmbit editorial (Gimeno Sacristán y Moyano)	Comunicativa
• Xerrada per part d'una pedagoga d'Edebé	Comunicativa – Productiva
• Classe magistral-discussió sobre el pedagog/a en l'àmbit de l'atenció a la infància i adolescència	Asimilativa – Comunicativa
• Posada en comú articles del grup d'experts en l'àmbit de l'atenció a la infància i adolescència (Balsells i Col.lectiu de pedagogs i pedagogues dels EAIA de BCN ciutat)	Comunicativa
• Xerrada per part de les dues pedagogues, EAIA Tarragona	Comunicativa
• Classe magistral-discussió sobre el pedagog/a en l'àmbit de la justícia	Comunicativa – Productiva
• Posada en comú articles del grup d'experts en l'àmbit de la justícia (Valderrama y Franco Yagüe)	Asimilativa – Comunicativa
• Xerrada per part de la pedagoga del Centre Penitenciari de Tarragona.	Comunicativa
• Treball cooperatiu	Comunicativa – Experiencial
• Prova de desenvolupament (Individual)	Comunicativa – Productiva

TASQUES – BLOC - P2 / TAREAS – BLOQUE 2	TIPUS DE TASQUES
• OBERTURA Presentació part matèria 1	Asimilativa – Comunicativa
• Avaluació inicial (individual) de coneixements previs, expectatives i interessos en relació a les tasques del bloc 2	Evaluativa – Comunicativa
• Tractament de la informació i representació (grupal)	Productiva
• Presentació de resultats al plenari (col.lectiu)	Asimilativa – Comunicativa
• Presentació part matèria 2 + Organització tasques	Comunicativa
• Classe Magistral-Discussió sobre els continguts:	Asimilativa – Comunicativa

³² REDICE es un proyecto de investigación acción dirigido por la UB en la que participan diferentes universidades, donde los estudiantes reflexionan sobre la adquisición competencial que se realiza a través de su participación en blogs y apoyados por una plataforma. La profesora responsable de la materia es miembro de dicho proyecto.

• Models d'assessorament.	Asimilativa - Comunicativa
• Joc de Rol: preparació + desenvolupament + valoració (3 macroequips: 1+2; 3+4;5+6)	Comunicativa - Experiencial
• Revisió de les tasques a desenvolupar: competències equip (redice) + projecte, maleta, taula rodona llibres i articles:	Comunicativa
o tria de llibres individual	Comunicativa
• Projecte assessorament	Comunicativa - Productiva
• Classe magistral-discussió sobre els continguts:	Asimilativa - Comunicativa
• Aprenentatge adult-dp/dc/di	Comunicativa
• Posada en comú articles (Villa y Solabarrieta, Serrat, i Sierra i Rodríguez)	Comunicativa
• Projecte assessorament	Comunicativa - Productiva
• Classe magistral-discussió sobre els continguts:	Asimilativa - Comunicativa
o desenvolupament institucional	Comunicativa
• Posada en comú articles (Santos Guerra, Bassedas)	Comunicativa - Experiencial
• Projecte assessorament	Comunicativa - Productiva
• Classe Magistral-Discussió sobre els continguts:	Asimilativa - Comunicativa
o processos de millora educativa	Productiva
o assessorament: fase de sensibilització	Comunicativa - Productiva
• Projecte assessorament	Comunicativa - Productiva
• Taula rodona presencial sobre les lectures individuals dels llibres (amb scholar visitant, Ana Lucía Frega)	Comunicativa - Experiencial
• Classe Magistral-Discussió sobre els continguts:	Asimilativa - Comunicativa
o estratègies de sensibilització i avaluació inicial	Comunicativa
• Posada en comú articles (Pérez, etc.)	Comunicativa
• Projecte assessorament	Comunicativa - Productiva
• Classe Magistral-Discussió sobre els continguts:	Asimilativa - Comunicativa
o estratègies de planificació i avaluació formativa	Evaluación
• Projecte assessorament	Comunicativa - Productiva
• Projectes d'assessorament': dinàmiques col.lectives des dels equips	Actividad evaluativa
• Prova de desenvolupament individual/lliurament dels projectes (maletes voluntàries)	Comunicativa - Productiva
• Sesión de evaluación Autoevaluación	Comunicativa - Evaluativa Productiva
TASQUES: BLOC 3 – P3 / TAREAS – BLOQUE 3	
• Presentació de la docent i de l'alumnat	Asimilativa - Comunicativa Evaluativa
• Presentació del pla docent del bloc 3 i del treball d'investigació	Asimilativa
• Organització dels grups i temes pel treball	Asimilativa - Comunicativa Evaluativa
• Avaluació Inicial (resposta individual per escrit)	Asimilativa - Comunicativa Evaluativa
• Classe Magistral- Presentació dels continguts: L'orientació (definició i evolució històrica)	Comunicativa - Productiva
• Comentari en petit grup dels videos: l'orientació i la figura de l'orientador	Comunicativa - Productiva
• Debat: Pros i contra del Slideshare sobre orientació	Comunicativa - Productiva
• Lectura de l'article : Santana: L'orientació fora d'Espanya (individual)	Comunicativa - Productiva
• Comentari sobre l'orientació a 2 països (grups de Blog i penjar-la)	Comunicativa - Productiva
• Anàlisi de l'orientació en països diferents (6 grup de Blog): 5 qüestions del seu país per als altres grups, contesten i se'ls valida la resposta	Asimilativa - Comunicativa
• Valoració dels comentaris al blog	Asimilativa - Comunicativa
• Discussió del document: Principis de l'Orientació de Rodríguez Espinar	Asimilativa - Comunicativa
• Pluja d'idees sobre els pilars de l'O	Comunicativa
• Elaboració d'un quadre sobre els pilars:	Comunicativa
• Posada en comú	Comunicativa
• Classe Magistral sobre els Models d'intervenció en O	Asimilativa - Comunicativa
• Posada en comú	Asimilativa - Comunicativa
• Lectura de l'article : Santana:Models d'intervenció en orientació (p.95-97)	Asimilativa - Comunicativa
• El model de programes	Asimilativa - Comunicativa

• Lectura de l'article : Santana: Model de programes	Asimilativa – Comunicativa
• Lectura de l'article: Bisquera: Marc de l'orientació	Asimilativa – Comunicativa
• Anàlisi de l'article individual segons el guió establert	Comunicativa – Experiencial
• Penjada al Moodle del resultat de l'anàlisi	Comunicativa – Experiencial
• Posada en comú articles	Comunicativa – Experiencial
• Classe Magistral-Discussió sobre els àmbits d'O	Comunicativa – Evaluativa
• Classificació d'exemples d'orientació	Comunicativa – Evaluativa
• Anàlisi del cas del Joan: reflexió de cada àmbit	Comunicativa – Evaluativa
• Penjada al Moodle del resultat de l'anàlisi	Comunicativa – Evaluativa
• Prova de desenvolupament individual/	Comunicativa
• Penjada al Blog una part de la resposta a l'examen	Comunicativa
• Descuberta del PAT per mitjà de la teoria penjada al Moodle a l'aula d'ordinadors	Comunicativa - Productiva
• Pluja d'idees dels apartats d'un PAT en grup Blog d'experts	Comunicativa - Productiva
• Elaboració de 4 PAT	Comunicativa - Productiva
• Penjada al Moodle del document PAT resultant	Comunicativa - Productiva
• Comentari al Blog sobre l'activitat individual de l'examen	Comunicativa - Productiva
• Lliurament dels treballs d'investigació	Asimilativa – Comunicativa
• Exposició del treball d'investigació en grups	Asimilativa – Comunicativa
• Co-avaluació de l'exposició dels treballs dels companys	Asimilativa – Comunicativa
• Auto-avaluació del procés d'E-A	Asimilativa – Comunicativa

5. COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN EN LA MATERIA

En la materia se trabaja con las competencias específicas de la materia, que en terminología de la URV se denomina "Tipus A" y las siguientes competencias transversales y nucleares, "Tipus B y C" respectivamente. Detenemos la atención en las competencias B y C por ser de carácter transversal y relacional con la competencia de TE (no incidimos en las competencias de tipo A ya que no se investiga la materia en sí, sino una de sus competencias transversales). **Anexo 4 - Guía docente de la materia.**

Tipus B	Competencias transversales
B2	Resolver problemas complejos de forma efectiva en el campo
B4	Trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa
B5	Trabajar en equipo de forma cooperativa y responsabilidad compartida
B6	Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos
Tipus C	Competencias nucleares
C3	Gestionar la información y el conocimiento
C4	Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las dos lenguas oficiales de la URV
C5	Comprometerse con ética y la responsabilidad social como un ciudadano/ona y como profesional

6. COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO

La competencia transversal de Trabajo en equipo de forma cooperativa y responsabilidad compartida es una de las competencias que deben enseñar y evaluar las profesoras en la materia

Esta competencia se relaciona muy estrechamente con otra competencia transversal de la misma materia que es la de "Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara i efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos"

Además se relaciona con las competencias nucleares propias de la URV, como la de "Gestionar la información y el conocimiento, Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las dos lenguas oficiales de la URV y Comprometerse con ética y responsabilidad social como un ciudadano/ana y como un profesional"

7. RESULTADOS ESPERADOS DE LAS COMPETENCIAS DE LA MATERIA

La materia considera diversos resultados esperados de la adquisición de competencias específicas, transversales y nucleares. **Anexo 5 - Resultados de aprendizaje de las competencias esperados en la materia.** En el caso de estudio, consideramos dentro de las competencias transversales "TIPUS B" a la competencia de trabajo en equipo "B5". A continuación se observa los resultados de aprendizaje esperados de dichas competencias

Tipus B	Resultados de aprendizaje esperados de las competencias transversales de la materia
---------	---

(Codi)	
B2	Tiene un método de análisis que le permite identificar causas poco evidentes y evaluar su impacto en los problemas Elabora una estrategia realista para resolver el problema Analizar los problemas y sus causas desde un enfoque global y de mediano y largo término
B4	Decide como gestiona y organiza el trabajo y el tiempo que necesita para dar termino a una tarea a partir de una planificación orientativa Toma decisiones acertadas en momentos comprometidos mostrando seguridad, coherencia y de acuerdo con una sistemática
B5	Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo Tiene en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva Dirige reuniones con eficacia Propone al grupo metas ambiciosas y claramente definidas
8. NOTAS	
<ul style="list-style-type: none"> - Al iniciar las actividades de la materia en el primer módulo, se formaron grupos por afinidad y no se emplearon blogs. - La segunda conformación de equipos, para el segundo módulo de la materia se realizó por orden alfabético inverso (para la conformación de dichos equipos participó la investigadora). Corresponden a seis equipos conformados por cuatro o cinco estudiantes, donde cada equipo creó un blog y se desarrolló un taller de blog. - TALLER DE BLOG (I) Dicho taller se desarrolló en horario de la materia y se utilizaron: una guía de diseño de blog que cuenta con un blog modelo y el tutorial con las instrucciones para armar el blog (este último facilitado por el REDICE-UB). Anexo 6 - Espacio del material específico del caso en el moodle de la materia y plataforma Redice-URV 	

Fuente: Elaboración propia en base al programa de la materia de Asesoramiento y orientación en educación (se han integrado textos originales en catalán proporcionados por las profesoras y material del Moodle de la materia)

3.4. SELECCIÓN, DISEÑO Y VALIDACIÓN DE HERRAMIENTAS

Con la intencionalidad de cumplir con los objetivos planteados se seleccionaron y diseñaron las herramientas de recogida de información que se muestran en este gráfico.

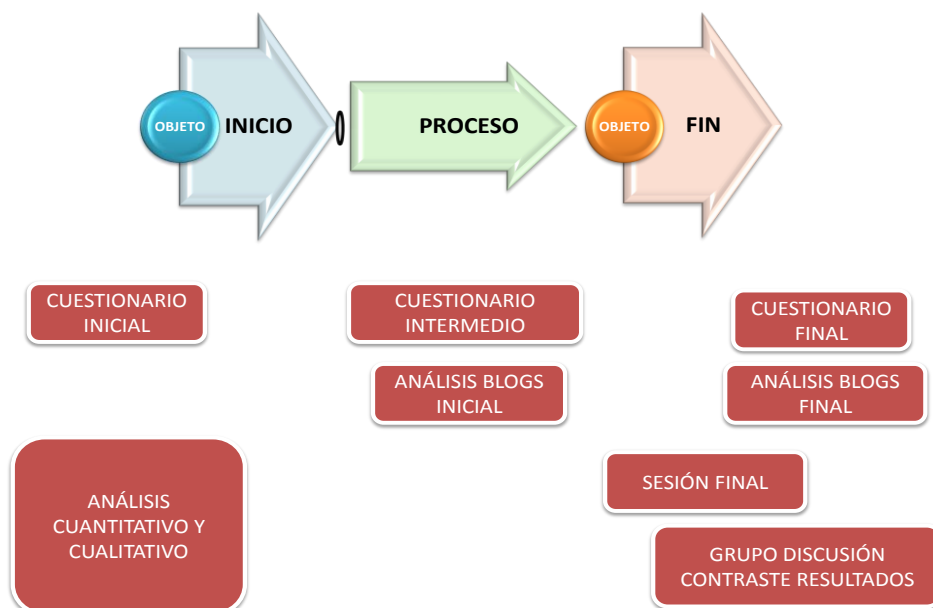


Gráfico 12 - Herramientas utilizadas en la investigación

Obsérvese la presencia de tiempos iniciales, procesuales o intermedios y finales. Los resultados de las primeras herramientas permitieron construir otras herramientas.

Como en el caso de los **cuestionarios dirigidos a los estudiantes**: Inicialmente de carácter diagnóstico, que van midiendo cambios de percepción y con sus resultados determinan y adecuan las preguntas para los cuestionarios intermedio y final.

El análisis de los blogs de equipo de los estudiantes, a través de la **ficha de recolección de datos del blog**, que se realizó en dos momentos temporales lo que ha permitido el mejoramiento de la herramienta y la contrastación procesual evolutiva.

La **sesión final evaluativa** con la participación de todos los actores **participantes y el grupo de discusión** contraste de las profesoras, ambas herramientas se emplearon en una sola oportunidad, la primera posibilitó confrontar los resultados y visiones finales de los profesores y la segunda, considerando los resultados obtenidos los contrastó con la visión de las profesoras.

En la tabla siguiente se puede observar la relación que poseen los instrumentos con más de un objetivo, esto se debe por un lado, a su enfoque progresivo, a la metodología mixta y al diseño longitudinal y transeccional que poseen y por otro lado, a su relación con los objetivos, instrumentos y sujetos y los productos esperados.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS Y SUJETOS	PRODUCTOS ESPERADOS
<p>Objetivo 1 Analizar la evolución de la percepción de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio</p>	<p>1.1. Analizar la evolución de la percepción de las habilidades sociales de la competencia de trabajo en equipo</p>	<p>Cuestionarios (inicial, intermedio y final) a los estudiantes</p> <p>Sesión final evaluativa participación de todos los actores</p>	<p>- Conocimiento de la evolución del desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo desarrollados en la materia; inicial, procesual y final</p> <p>- Percepción de los estudiantes respecto a la evolución y adquisición de la competencia de trabajo en equipo contrastada por los docentes</p>
	<p>1.2. Analizar la conceptualización de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes</p>	<p>Guía de discusión contraste de resultados con los docentes</p>	<p>- Conocimiento de la conceptualización inicial de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes y su evolución</p> <p>- Comparación de la percepción convergente, o divergente de la evolución del aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes contrastada por los docentes</p>
<p>Objetivo 2 Analizar la aplicación del Aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio</p>	<p>2.1. Analizar los resultados de aprendizaje esperados de la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida de la URV: Participaste y colaboraste activamente en las tareas del equipo, fomentaste la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta, contribuiste a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento de tareas, el clima interno y la cohesión y, coordinaste grupos de trabajo asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado</p>	<p>Cuestionario final a los estudiantes</p> <p>Ficha de recolección de datos y análisis contenido de una sección del blog (actas)</p> <p>Sesión final evaluativa participación de todos los actores</p>	<p>- Resultados de aprendizaje cooperativo evidenciados a nivel individual y de equipo</p> <p>- Evidenciación de la presencia del aprendizaje cooperativo en el caso de estudio a partir de los siguientes elementos: Evaluación interna del grupo, interdependencia positiva, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora y gestión interna de equipo</p>
	<p>2.2. Analizar la presencia de las cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual de equipo, interacción estimuladora positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo, y los siete aspectos del aprendizaje cooperativo: motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje</p>	<p>Guía de discusión contraste de resultados con los docentes</p>	<p>- Evidenciación de los aspectos del aprendizaje cooperativo: motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje</p>

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS Y SUJETOS	PRODUCTOS ESPERADOS
Objetivo 3 Analizar las actividades que fortalecen la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio	3.1. Analizar las actividades presenciales empleadas en la materia y determinar cuáles y cómo fortalecen el aprendizaje cooperativo de la competencia de trabajo en equipo	Cuestionario final a los estudiantes Ficha de recolección de datos y análisis contenido de una sección del blog (actas) Sesión final evaluativa participación de todos los actores	- Lista y análisis de las actividades presenciales y virtuales empleadas - Contraste de la percepción de las actividades presenciales y virtuales y su relación con el aprendizaje de la competencia de Trabajo en equipo desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes
	3.2. Analizar la percepción de las actividades virtuales (los blogs de los estudiantes) que se utilizan para desarrollar la competencia de trabajo en equipo	Guía de discusión contraste de resultados con los docentes	- Percepción de los estudiantes respecto a la utilización de los blogs grupales - Frecuencia comunicativa, interrelación con los otros blogs, rotación de roles datos con carácter evolutivo

Tabla 30 - Relación de objetivos con instrumentos, sujetos y productos esperados

Fuente: Elaboración propia en base a los objetivos y metodología mixta, secuencial y concurrente planteada.

Una vez seleccionadas las cuatro herramientas: cuestionarios, blogs, sesión evaluativa final y grupo de discusión contraste de resultados, se explicita su diseño y se grafica su contenido.

Al finalizar la presentación de las herramientas utilizadas en la investigación se hace referencia al proceso de validación de dichas herramientas, en los anexos respectivos se presentan los modelos de herramientas validadas que se han utilizado

3.4.1. Cuestionario inicial, intermedio y final aplicado a los estudiantes

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para recolectar datos, que permite la exploración de motivaciones, actitudes, creencias, sentimientos, **percepciones** y expectativas y consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables a medir (Corbetta, 2007, p. 146; Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 216-217).

En virtud a esa perspectiva y como se pretendía medir la percepción evolutiva de los estudiantes, se han diseñado tres cuestionarios que se aplican a lo largo de la investigación (inicial-diagnóstico, intermedio-procesual y final). En ese sentido dichos cuestionarios poseen elementos comunes y peculiaridades inherentes a cada uno de ellos.

Los cuestionarios se inician con la solicitud de datos generales (excepto en el intermedio) y van de lo general a lo específico.

Se plantean preguntas abiertas que permiten mayor amplitud en las respuestas y que requieren para ser codificadas de una categorización de datos.

Las preguntas cerradas contienen opciones de respuesta previamente delimitadas, por lo que son más fáciles de codificar y analizar. Muchas de las preguntas cerradas, se complementan con la solicitud de explicación de las respuestas, que tiene la intencionalidad de enriquecer los datos.

Preguntas con escala de Likert utilizadas para medir la actitud (dirección e intensidad) entendida por Fishbein y Ajze, Haddock y Maio y Oskamp y Schultz “como la *“predisposición aprendida para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.244).

La escala que hemos aplicado consta de un conjunto de ítems (cuatro) en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes.

En el caso de las habilidades sociales que se preguntan en el cuestionario inicial y final se han seleccionado los siguientes elementos, obsérvese las letras entre paréntesis que coinciden con las preguntas de los cuestionarios.

Tabla 31 - Habilidades sociales elegidas para los cuestionarios

Primeras habilidades sociales <i>Escuchar, actúo con asertividad (a)</i> Iniciar una conversación (d) Mantener una conversación (e) <i>Presentarse, me relaciono con compañeros (f)</i> <i>Presentar a otras personas, me relaciono con</i>	Habilidades alternativas a la agresión Compartir algo (n) Ayudar a los demás (ñ, h) Negociar (o) Evitar los problemas con los demás (m, c)
---	---

<p><i>compañeros (f)</i></p> <p>Habilidades sociales avanzadas Pedir ayuda Participar (i) Dar instrucciones (j) Seguir instrucciones (k) Convencer a los demás (l)</p> <p>Habilidades relacionadas con los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás, empatía (b, g)</p>	<p>Habilidades para hacer frente al estrés Enfrentarse a los mensajes contradictorios (s) Hacer frente a las presiones del grupo (r)</p> <p>Habilidades de planificación Tomar iniciativas (p) Tomar una decisión (q)</p>
--	---

Fuente: En base a las habilidades sociales Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).

A continuación se explican los elementos particulares de cada cuestionario:

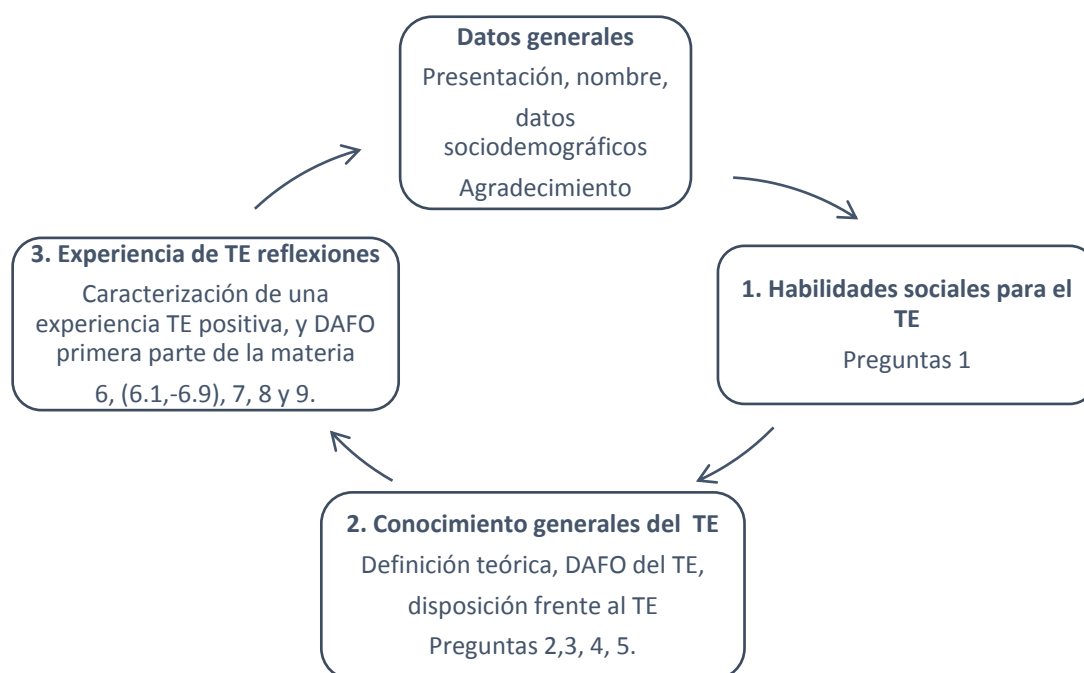


Gráfico 13 - Ítems cuestionario inicial

El cuestionario inicial, de carácter diagnóstico, evidencia y analiza la existencia de índices de la percepción de la competencia de TE (a partir del desarrollo del primer módulo de la materia, de y otras experiencias de trabajo en equipo vividas por los estudiantes). Consta de nueve preguntas sistematizadas en cuatro bloques: datos generales, habilidades sociales, conocimientos generales de TE y experiencia de TE.

Anexo 7 - Cuestionario inicial. El cuestionario fue administrado por la investigadora al finalizar el primer bloque de la materia. Los resultados obtenidos permitieron diseñar preguntas para el cuestionario intermedio y final.

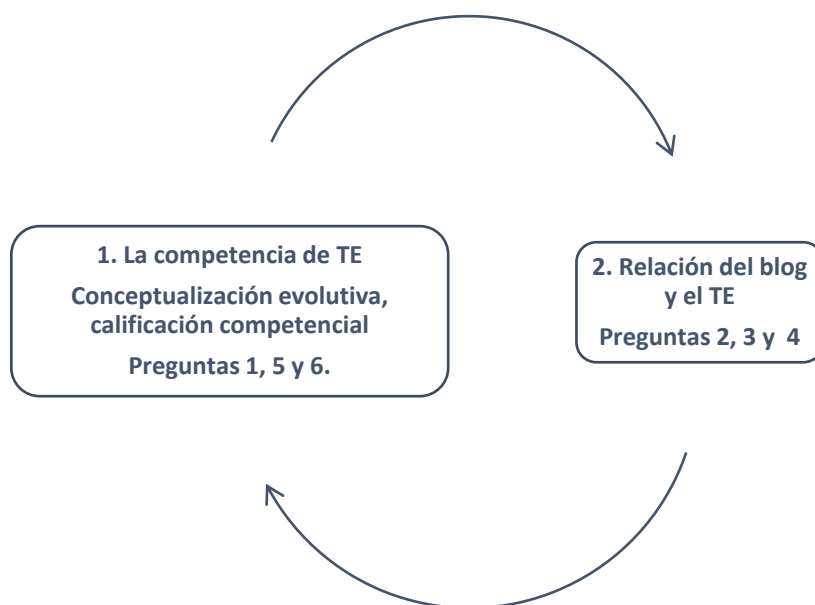


Gráfico 14 - Ítems cuestionario intermedio

El cuestionario intermedio se refiere a la percepción evolutiva de la competencia de trabajo en equipo. Es el cuestionario más corto en cuanto al número de preguntas utilizadas y no presenta una introducción.

Consta de seis preguntas, sistematizadas en dos grandes bloques: la competencia de trabajo en equipo (definición, actitud y una autoevaluación del nivel competencial) y por otro lado los blogs como herramientas de TE. **Anexo 8 - Cuestionario intermedio.** El cuestionario fue administrado por la profesora responsable de la materia (P2). Los resultados obtenidos permitieron diseñar preguntas para el cuestionario final.

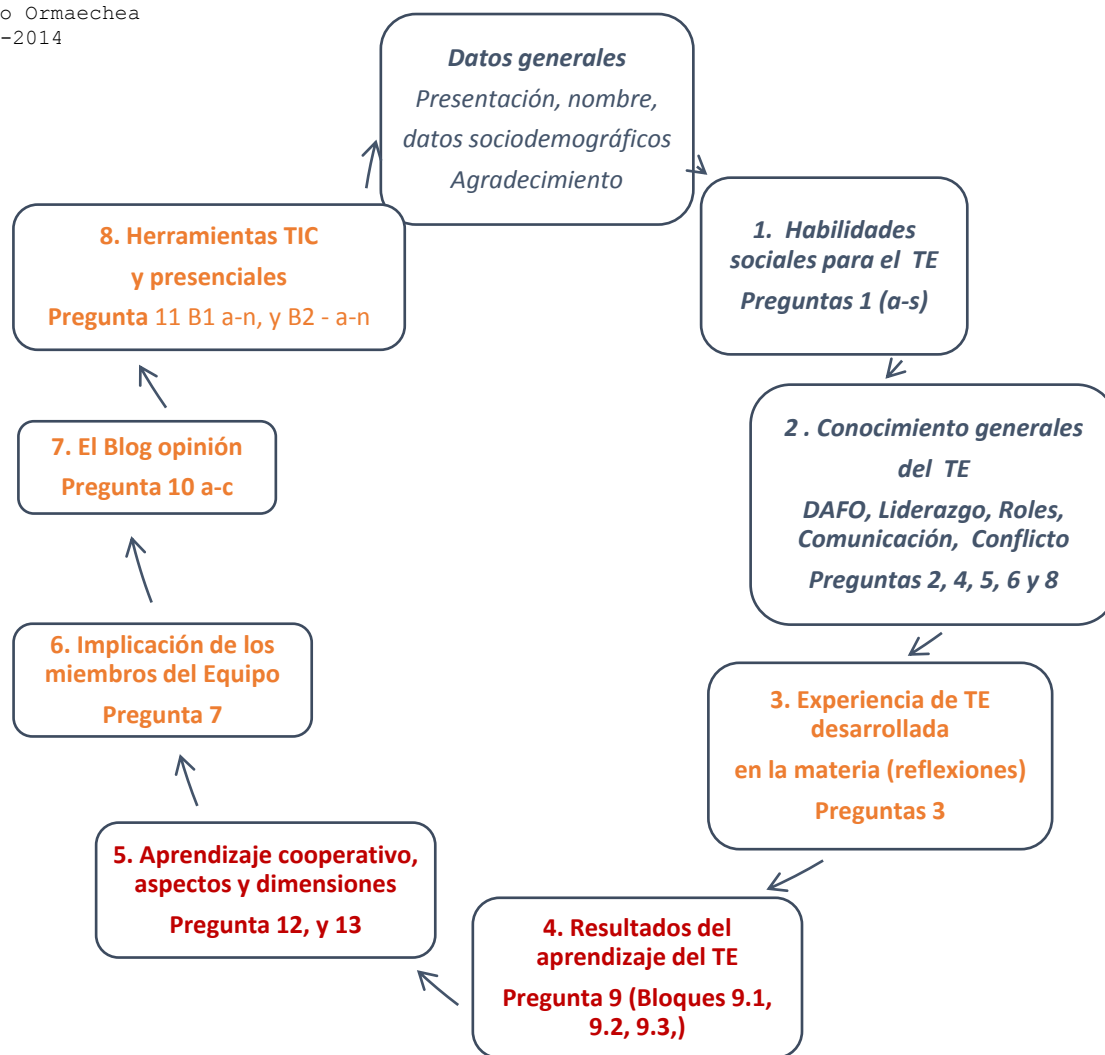


Gráfico 15 - Ítems cuestionario final

El cuestionario final se construyó en base a los ítems y resultados del cuestionario inicial y del cuestionario intermedio.

Además de las preguntas de evolución y comparación se introdujeron bloques de resultados del aprendizaje del trabajo en equipo, **aspectos del aprendizaje cooperativo**: motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y **dimensiones del aprendizaje cooperativo**: Interdependencia positiva o logro conjunto del éxito, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo (Ibídem). Además se ha considerado la evaluación de la implicación de los miembros del equipo y la opinión sobre el uso del blog. [Anexo 9 - Cuestionario final](#).

Consta de doce preguntas, dividida en ocho bloques: datos generales, habilidades sociales, conocimientos generales del trabajo en equipo (TE), experiencia de TE desarrollada en la materia, resultados del aprendizaje del TE, aprendizaje cooperativo, implicación de los miembros del equipo, el blog, recursos y herramientas TIC y presenciales.

Con un sentido explicativo relacional se presenta en la siguiente tabla las preguntas que poseen los cuestionarios y la relación entre ellas.

Tabla 32 - Relación de las preguntas de los cuestionarios para un análisis evolutivo

(Ci)	(Cint)	(Cf)
1	1	1
2	2	2*
3*	3	3*
4	4	4*
5	5	5*
6	6	6*
6.1		7*
6.2		8*
6.3		9
6.4		10
6.5*		11
6.6*		12
6.7*		13
6.8*		
6.9*		
7		
8		
9		

Fuente: Elaboración propia.

Los colores similares expresan que la pregunta tiene un sentido general similar donde se estudia la competencia de trabajo en equipo, algunas veces es de carácter evolutivo susceptible a una comparación directa. Pero existen otras preguntas que si bien expresan una misma temática se refieren a una percepción de los estudiantes en una experiencia positiva y anterior de TE y la otra pregunta se refiere a la percepción de la experiencia en el EC actual. Como con la pregunta 3* del cuestionario inicial que corresponde a la 2* del cuestionario final, o la 6.5* del cuestionario inicial, que corresponde a la 3* del cuestionario final. Estas preguntas las hemos identificado con un asterisco (*). Las preguntas que no tienen color son específicas de cada cuestionario.

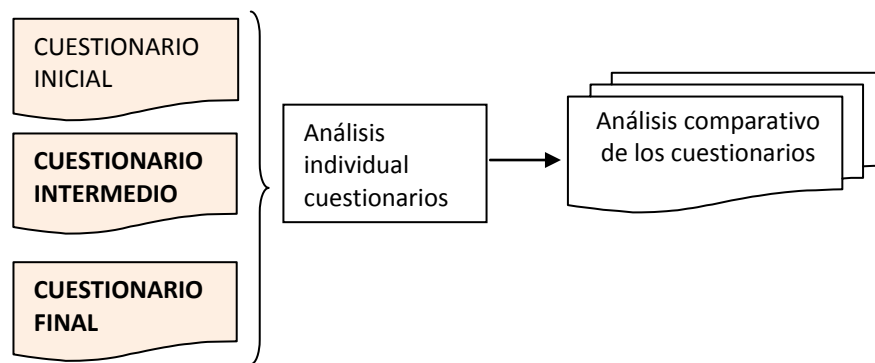


Gráfico 16 - Secuencias de análisis de los cuestionarios

El análisis de los cuestionarios inicial, intermedio y final se realiza por separado posteriormente se comparan e integran los resultados.

3.4.2. Análisis de Blogs de equipo de los estudiantes

En el segundo bloque de la materia se conformaron seis equipos de cuatro a cinco estudiantes, cada equipo creó sus blogs de acuerdo a las instrucciones específicas que recibieron en el taller de blog.

Para analizar los blogs se observó que existe una tendencia centrada principalmente en la forma, como Barbera (2008) y España, Luque, Pacheco y Bracho (2008), que trabajan con ítems o rúbricas de evaluación de blogs en las que se describen las principales características formales.

Hidalgo y Salvador, mencionan que *“En la actualidad se han publicado pocos estudios sobre evaluación de calidad formal de blogs, sin que ninguno de ellos haya asumido una evaluación global de los mismos. En general, se tratan aspectos más concretos como los contenidos visuales o la adaptación de los blogs a la web semántica, que de algún modo pueden relacionarse con aspectos formales. En general, la atención de los investigadores está centrada en una perspectiva que prima el tratamiento documental. Clasificación, descripción - de los contenidos (desde el momento en que se pone énfasis en el carácter de los blogs como sistema gestor de contenidos), o bien en las características sociales que definen al blog”* (España, Luque, Pacheco y Bracho, 2008, p.381).

Estos autores consideran parámetros generales (diseño, estructura, identidad, dirección URL y objetivos), identidad, información y servicios, estructuras y navegación, Lay-out de la página y accesibilidad.

Hassan (2006) han desarrollado la Guía de Evaluación Heurística de sitios web para detectar en forma de checklist todos los puntos susceptibles de ser valorados en

cualquier sitio web. Es decir, en cuanto al diseño, factores como la identidad o nombre, el logotipo, la tipología, las características de su URL (dirección), el layout (diseño, estructura) de la página como está organizada, si existe sobrecarga informativa, una interfaz limpia, uso del espacio visual de la página y sin ruido visual, el tipo de fuente y los efectos tipográficos, el contraste entre el color de fuente y el fondo, la impresión de las páginas.

En cuanto a la comunicación, de manera general, si la navegación permite información y los servicios que presta, los “*posts*” (o publicaciones), el calendario de publicación, la sindicación de contenidos (reenvío o remisión de contenidos RSS), el número de comentarios, los enlaces, la actualización y la accesibilidad.

Considerando los anteriores elementos, hay que tener en cuenta la finalidad y los objetivos de la creación y utilización de los blogs, en base a los cuales se ha seleccionado la estrategia de análisis de los blogs, que en nuestro caso es instrumental y se ha diseñado herramientas para recolectar información.

El objetivo específico por los que han sido creados los blogs tiene que ver principalmente con un uso **instrumental**. Por esa razón, pese a que el blog es un elemento innovador dentro de la materia no se ha utilizado en todas sus dimensiones y posibilidades. El carácter que posee desde su creación es repositorio (gestor de contenidos) y metodológico (enfocado a la investigación).

Bajo esa consigna, siguiendo el desarrollo y la dinámica de la materia se crearon seis equipos, al azar, conformados por cinco a cuatro estudiantes y cada equipo construyó su propio blog. Pese a que existía un creador-administrador del blog, todos contaban con las atribuciones de administrador para interactuar y gestionar el blog.

Las consignas dadas por las profesoras solicitaban que se subieran al blog algunas actividades y trabajos realizados y en el espacio de actas evidencia las reuniones de equipo en el aula de clase, o fuera de ella.

Las actas evidencian la fecha de reunión, los participantes, la rotación de roles, los acuerdos, la autoría de las actas y de los post, el grado de avance del trabajo final, la posibilidad de evidenciar momentos de comunicación intergrupales, la interacción con las profesoras y la reflexión sobre el trabajo en equipo.

El formato de las actas es sencillo, descriptivo y general, como se puede ver en la tabla siguiente.

Tabla 33 - Modelo de acta de reunión

Secretaría:	Responsable de la reunión:
Día:	Participantes que asistieron:
Lugar:	
Duración de la reunión:	
Excusados:	
Orden del día:	
Desarrollo:	
Acuerdos y responsabilidades:	
Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables:	
.....	
.....	

Para el desarrollo de la investigación hemos realizado un análisis de los blogs de en dos momentos, lo cual posibilitó corregir, completar y validar la ficha de recolección de datos y observar los cambios en los blogs a través del tiempo. Permitiendo la identificación de la sección “*Actas de reunión*” en la sección de “*Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables*”, para la realización del análisis de contenido.

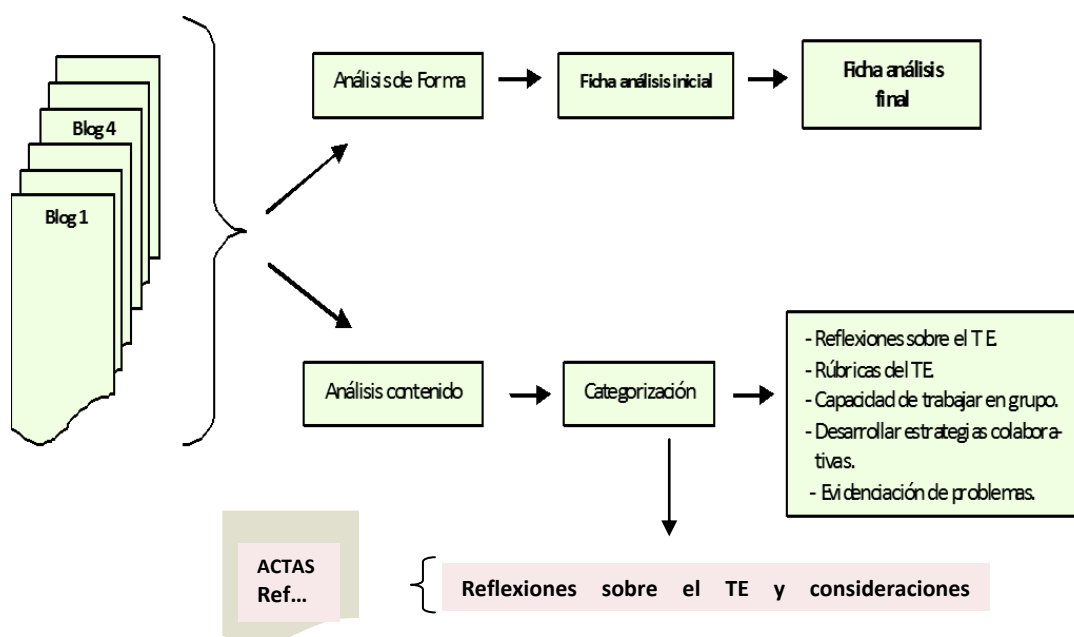


Gráfico 17 - Secuencia de análisis de los blogs

En ese sentido, como se puede observar en el gráfico anterior, el análisis de los blogs se desarrolló en cuanto a su forma o morfológicamente y en cuanto a su contenido a través de la sección específica seleccionada.

Para el análisis morfológico (cuantitativo) de los blogs se han considerado los siguientes parámetros: las características estructurales generales (nombre, presentación, colores,

gráficos), explicitación de los objetivos del blog, publicaciones de post y actas, presencia de rotación de roles y de reflexiones, extensión de las reflexiones, comentarios y conexión interblogs, enlaces con otros blogs, gramática y ortografía, etc. Dentro de los blogs se presentan las actas, por lo que se ha considerado la cantidad de actas y de *posts*, extensión de las reflexiones, la existencia de comentarios sobre otros blogs, publicación de *posts*, si se utilizan otras aplicaciones. Con dichos elementos se ha diseñado una **ficha de recolección de datos morfológicos del blog**, que se presenta a continuación.

El análisis de contenido se realizó en la sección “*Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarquables*”, que se encuentran en las actas, espacio donde se pretendió identificar la presencia de las siguientes categorías iniciales: elementos, etapas y procesos en los equipos, evidenciación de actividades y dimensiones del aprendizaje cooperativo. Los datos se vaciaron en una ficha y luego se procedió a la identificación de las categorías anteriormente citadas.

Los blogs de equipo se han agrupado en la plataforma *Symbaloo*³³ facilitando un espacio que permitiera observar a los blogs de manera rápida e integral, como un recurso PLE (*Personal Learning Environment*) de almacenamiento de los enlaces y direcciones web y gestión de la información.

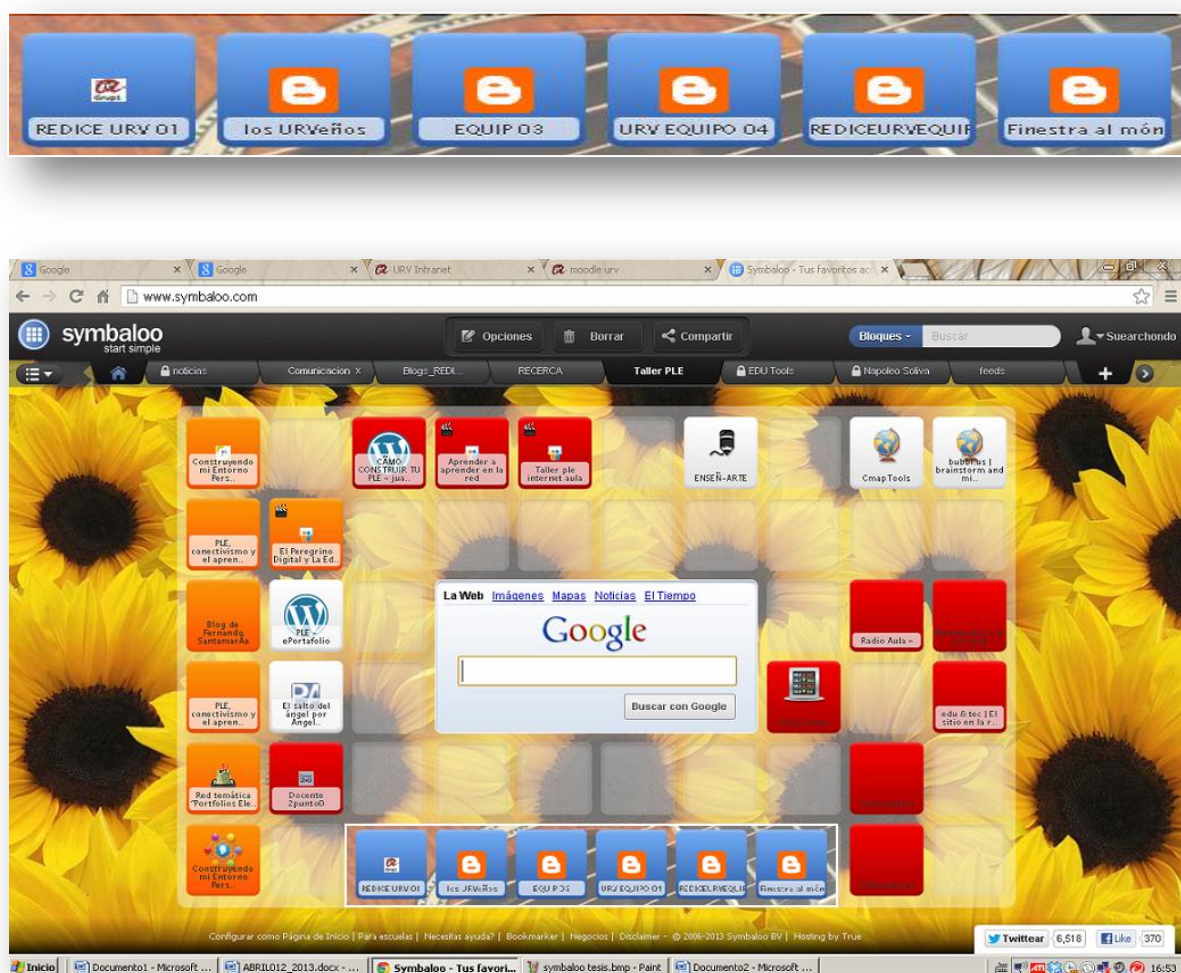


Gráfico 18 - Webmix de Symbaloo agrupando los blogs de equipo

³³ Presenta una interfaz simple y ergonómica, ha sido creada el 2006 por el holandés Tim Has, se presenta en versión beta lo que significa que está siendo mejorada y actualizada en relación al retorno que se obtiene de los usuarios.

3.4.3. Sesión final evaluativa de la materia

La sesión final y el grupo de discusión contraste de resultados son herramientas que se usan con el propósito de complementar y contrastar la información obtenida.

La sesión final evaluativa de la materia se ha sistematizado a través de tres componentes: la participación de las docentes que han solicitado la realización de un análisis FODA de la materia y de las herramientas utilizadas, la participación de la investigadora que presenta y contrasta los resultados obtenidos de la encuesta inicial y del análisis de los blogs de equipo con la opinión de las discentes. Finalmente, el análisis integral de los resultados obtenidos desde el aula cooperativa (características y elementos).

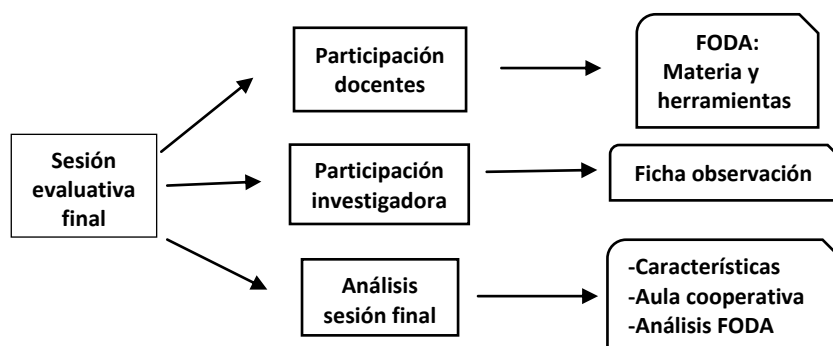


Gráfico 19 - Secuencia de análisis de la sesión evaluativa final

Para el desarrollo de la sesión evaluativa de la materia se ha implementado una ficha de observación³⁴, en la construcción de dicha ficha se ha seguido un proceso que consiste en plantear las preguntas de investigación en base a los objetivos, considerando las características propias del caso, los resultados de las anteriores herramientas y las dimensiones del aula cooperativa.

A fines prácticos, se han introducido todos los componentes anteriores en una sola hoja simplificando la recolección de información como se puede ver en la siguiente tabla. Se aprovechó la sesión para aplicar el cuestionario final.

A continuación se presentan las preguntas iniciales que junto a la secuencia de análisis de la sesión evaluativa sirvieron para elaborar la ficha de observación de la sesión evaluativa final.

³⁴ Entendemos por observación a la recolección sistemática de datos, con ayuda de indicadores, categorías o subcategorías, para la constatación de hechos particulares (Fortin, 1999; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tabla 35 - Preguntas iniciales de la observación

1. ¿QUÉ?	<p>Observar la sesión de evaluación final de la materia: La interacción y feedback con las profesoras, el TE desarrollado “<i>in situ</i>” La dinámica de TE que se genera en el aula (en relación a las profesoras, los estudiantes y la investigadora) El feedback de los resultados de los cuestionarios (inicial e intermedio) y análisis de blog inicial (investigadora)</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Por qué no se evidencia la rotación de roles en el análisis inicial del blog? ¿Qué sucede con el rol de liderazgo? ¿Qué sucede con la comunicación y conexión interblogs? <p>Se han considerado además los componentes de un acto didáctico (contexto, actores, estrategias y herramientas) y del aula cooperativa (organización física del aula, tareas aprendizaje cooperativa, conducta instruccional docente, conducta comunicativa docente, conducta académica discente y conducta social del discente)</p>
2. ¿QUIÉN?	La investigadora
3. ¿CUÁNDO?	Durante la sesión de evaluación final de la materia EC
4. ¿DÓNDE?	En un aula de la URV en el Campus Sescelades, en horario matutino
5. ¿CÓMO?	Observación y registro en una ficha estructurada informática y complementada por las profesoras participantes a través de la entrevista

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, desde el punto de vista de la organización general del contenido se construyó una ficha conformada por: Datos informativos descriptivos (objetivos, metodología de la sesión y las dimensiones del aula cooperativa de (Hertz-Lazarowitz, 1992 en Serrano, Pons, González-Herrero y Calvo, 2009, p.47): organización física del aula corporativa, acto didáctico y caracterización del aula cooperativa.

Tabla 36 - Ficha de observación de la sesión final

Observador participante: La investigadora	Ámbito: Aula universitaria	
Participantes:	Fecha:	Duración prevista:
Sesión de materia: Sesión de evaluación final	Temática: Trabajo en equipo, herramientas y actividades realizadas, reflexiones conjuntas mediante feedback	
OBJETIVOS INICIALES PROPUESTOS		
Analizar el feedback desarrollado por las profesoras de acuerdo a cada módulo o bloque de la materia y a la participación de los estudiantes Analizar el feedback de la investigadora y la participación de los estudiantes Observar activamente el desarrollo de la sesión (la actitud de los estudiantes, de los profesores, de la investigadora, la relación entre estudiantes y profesoras, el trabajo en equipo, etc.)		
METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
.....		
ORGANIZACIÓN FISICA DEL AULA COOPERATIVA		
.....		
ACTO DIDÁCTICO EN EL AULA COOPERATIVA		
.....		
CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL AULA		
.....		

PRIMERA PARTE - FEEDBACK DE LA MATERIA, HERRAMIENTAS Y RESULTADOS INICIALES
Bloque 1 /P1
Bloque 2 /P2
Bloque 3 /P3
Investigadora (I)
SEGUNDA PARTE - TRABAJO EN EQUIPO IN SITU (individual y grupal)
TERCERA PARTE - ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES Y DE LOS DOCENTES
VARIOS
Llenado de cuestionario final

Fuente: Elaboración propia.

3.4.4. Grupo de discusión: contraste de resultados con las profesoras de la materia

Con el propósito de confrontar los resultados generales obtenidos de la aplicación de las anteriores herramientas con la visión de las profesoras se planificó la realización del grupo de discusión.

Para recolectar la información se utiliza un orden del día establecido y una ficha semiestructurada que contiene los siguientes elementos: presentación de los componentes de la sesión, puesta en común y discusión con las profesoras, presentación de los resultados de investigación y de niveles de dominio, gráfico de las actividades o tareas desarrolladas en la materia y análisis de los resultados de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo respecto a las tareas y actividades.

Para su sistematización se dividió en tres fases: planificación, desarrollo o ejecución y análisis, como se puede observar en el siguiente gráfico.

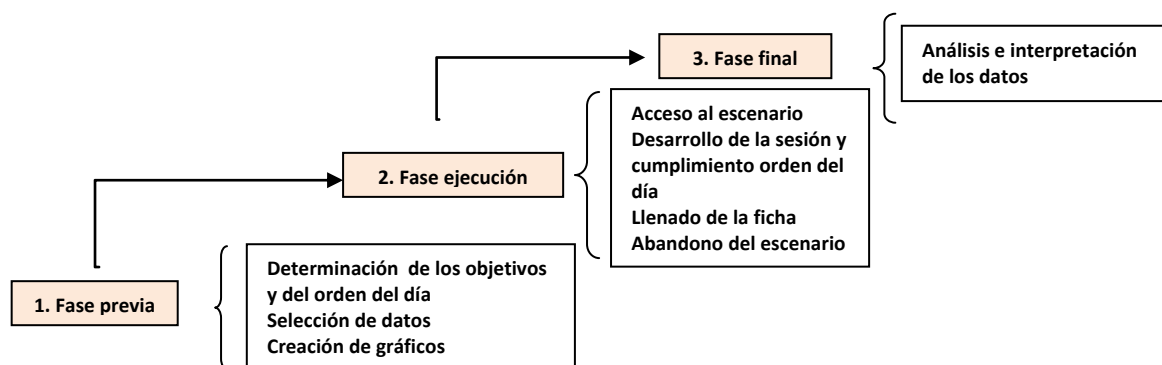


Gráfico 20 - Fases del grupo de discusión contraste

La fase de ejecución se refiere a llevar adelante la sesión planificada, para lo cual se han recopilado las impresiones de las profesoras respecto a cada componente de la sesión. Finalmente se desarrolló el vaciado y análisis de resultados.

3.4.5. Rigor científico en la investigación

Las herramientas presentadas en este capítulo han pasado por un proceso de validación. Entendemos por validación de herramientas al grado en que un instrumento en verdad mide la variable o **pregunta** que busca medir.

Autores como Gronlund, Steriner y Nortman, Wierma y Jurs y Babbie señalan tres tipos de evidencia. La evidencia de contenido que descansa generalmente en los criterios de expertos en el tema, la evidencia que puede realizarse al ser comparada con un criterio externo, método, herramienta, o sujeto y la evidencia relacionada con la construcción de la herramienta en base a un modelo teórico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.201-302).

La aplicación del criterio de validez en la investigación no se aplica de igual manera en todas las herramientas. Hemos sido más estrictos en el caso de los cuestionarios y ficha de análisis de blogs, recurriendo a la validación por expertos en el tema y en metodología de la investigación. Las herramientas han sido revisadas por tres personas que han actuado como jueces validadores.

Fruto de las respuestas, comentarios y sugerencias realizadas por los expertos se adecuó el formato y se depuraron las preguntas. No se presentaron pensamientos contrarios entre los validadores, ni desacuerdos respecto a los ítems utilizados en la investigación. Una de las observaciones incidió en la reducción de los ítems y en la simplificación de las preguntas, sugerencia que se tomó en cuenta.

Si somos más precisos, en la descripción de la validación de los cuestionarios se pidió a tres expertos que validasen los cuestionarios respecto a la pertinencia y adecuación. Es decir, si contribuiría a recoger la información que se requería, si cumplía los objetivos y si era apropiada para los destinatarios (tipo de letra, redacción, etc.).

Por su parte para la validación de las fichas de la sesión final de evaluación y el grupo de discusión contraste de resultados, herramientas que tienen un sentido de complementariedad y triangulación de resultados, datos y actores, se ha recurrido de manera general a la validación por parte de las tutoras, las profesoras de la materia con quienes se ha coordinado el orden del día de la sesión final evaluativa (que sirvió para el

criterio de diseño de la ficha de recolección de datos) y finalmente se ha recurrido a la opinión de pares (doctorandos).

Tabla 37 - Validación de herramientas utilizadas

VALIDACIÓN DE CRITERIO	Utilizando otros métodos y herramientas Cuestionario inicial, intermedio y final, ficha de análisis de blog y fichas de sesión final evaluativa y grupo de discusión contraste de resultados. Triangulación de herramientas, de grupos o actores, de tiempos
VALIDACIÓN DE EXPERTOS	A partir de expertos que han validado las herramientas Director del ICE de la URV, profesora titular de la materia de investigación, profesora investigadora de la UB (cuestionarios y blog) Tutoras de la investigación y profesoras de la materia (blog, sesión final, grupo de discusión contraste de resultados)
VALIDACIÓN DE EXPERTA TÉCNICA Y DE LAS HERRAMIENTAS	A partir de la validación técnica de expertos en investigación En los cuestionarios con una profesora de metodología de la investigación de la URV En el caso de las demás herramientas a través de doctorandos y tutoras

Fuente: Elaboración propia.

Las herramientas iniciales utilizadas han sido validadas por diferentes actores, además al emplear una investigación mixta secuencial y concurrente los resultados iniciales nutren la validación y mejora de las herramientas posteriormente empleadas.

Como en el caso de la sesión final evaluativa de la materia en la que han participado las profesoras y los estudiantes y cuyos resultados han sido utilizados para mejorar y adecuar el cuestionario final y el grupo de discusión contraste de resultados.

- **Criterios previos**

Para entrar en el detalle de **rigor científico** siguiendo a Guba (Gimeno y Pérez, 2008) se han considerado los siguientes criterios previos: **el valor de verdad** que es la confianza en que las conclusiones desarrolladas en la investigación son ciertas para los sujetos y contextos desarrollados, es la credibilidad fruto de la interacción de una serie de elementos, correspondiente a la situación íntegra. **La aplicabilidad** o generalizaciones analíticas que sirven para entender el fenómeno estudiado. **La consistencia** entendida como la posibilidad de replicar la investigación con los mismos sujetos y contextos obteniendo los mismos resultados y **la neutralidad**, que aseguran que los descubrimientos y conclusiones no son fruto del interés del investigador (Guba, 1998).

- **Rigor científico**

Siguiendo a Guba para la obtención de **rigor científico** en investigaciones naturalistas, se deben seguir cuatro criterios que son; credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba en Gimeno y Pérez, et al 1985).

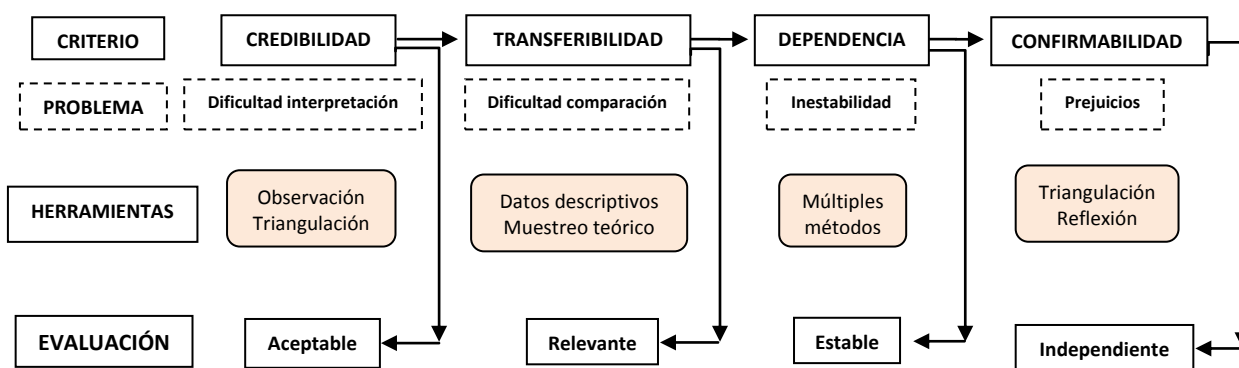


Gráfico 21 - Rigor científico basado en Guba

Fuente: Gimeno y Pérez, 2008.

En ese entendido, comenzamos este apartado explicando que por **credibilidad**, se entiende cuando el trabajo ha sido prolongado en un mismo lugar y se ha observado de manera persistente a través de diferentes métodos y herramientas. La investigación ha sido observada a través de la visión longitudinal de los estudiantes (cuestionarios y blogs), la participación de las profesoras (grupo de discusión contraste de resultados) y de la investigadora.

El siguiente criterio es el de **transferibilidad**, que en estudios de caso puede existir o no, ya que el caso es particular y no se hacen generalizaciones, pero si permite un sentido de recogida abundante y minuciosa de datos descriptivos. Para lo que se ha utilizado diferentes herramientas (ficha diagnóstica del caso y las herramientas construidas para recabar datos: cuestionarios: inicial, intermedio y final, la ficha de análisis de los seis blogs, la ficha observación de la sesión final y el acta de reunión).

Dependencia, entendida como el establecimiento de pistas de revisión (indicadores de medición) y la participación de un observador externo para revisar el proceso. A través de la participación de las profesoras de la materia en el grupo de discusión contraste de resultados y transversalmente en todo el proceso investigativo.

Confirmabilidad, es el criterio de neutralidad de resultados, es decir que las conclusiones a las que se arribe no estén condicionadas por los intereses del investigador, como con la triangulación de resultados, herramientas y actores, que permite una mayor neutralidad y una mayor intensidad del análisis (validez interna).

En la siguiente tabla resumimos los criterios de rigor científico en atención a los razonamientos utilizados en la presente investigación.

Tabla 38 - Criterios de rigor científico utilizados en la investigación

VALIDADORES	CREDIBILIDAD	TRANSFERIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFIRMABILIDAD
Tutoras investigación	Observación continua y prolongada durante un año académico	Datos descriptivos (Ficha de EC)	Múltiples métodos (Cuestionario, análisis de blog, observación, grupo de discusión)	Triangulación datos, tiempo y actores
Profesoras URV metodología	Triangulación de resultados, de actores y de tiempo	En estudio de casos no son generalizables	Métodos mixtos ya mencionados en el criterio de credibilidad	Reflexión sobre los resultados obtenidos
Pares (doctorandos)	Métodos cuantitativos cualitativos	Muestreo teórico (Dos pilares relacionados con la temática)		Se triangulan (métodos, herramientas, datos, sujetos y tiempos)
Profesoras de la materia	Cuatro herramientas, datos comparados, presencia de distintos actores o sujetos y recolección de datos en tiempos diversos (inicial, procesual y final)	Los datos se presentan como únicos y válidos para el estudio de caso, no son generalizables		
EVALUACIÓN	Aceptable	Relevante	Estable	Independiente

Fuente: Elaboración propia en base a Guba (Gimeno y Pérez et al 1985).

- **Validación en estudios de caso**

Por su parte Fortin (1999) menciona que para **validar un EC** hay que considerar la **validez interna y externa y la triangulación**.

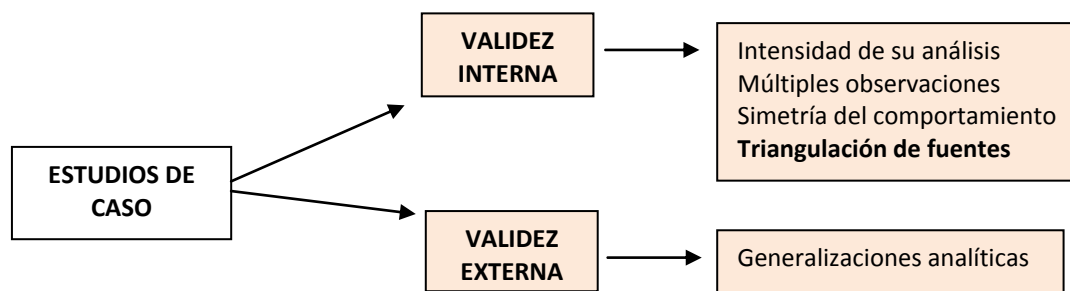


Gráfico 22 - Validez en estudios de caso

La validez interna, se midió por la intensidad del análisis a través de la visión de diferentes actores, **triangulación** de métodos, herramientas y **datos**.

La validez externa, se refiere a la generalización de los resultados que en EC se basa en generalizaciones analíticas que según Yin (Fortin, 1999, p.131) utiliza la teoría como vehículo para validar los resultados, considerando datos semejantes que en la investigación se mide por la exhaustividad de herramientas utilizadas.

- Triangulación

Como se ha podido observar la triangulación es parte del constructo metodológico inicial y elemento importante de la validación específica de EC, por lo cual se ha visto por conveniente enfatizar este tema.

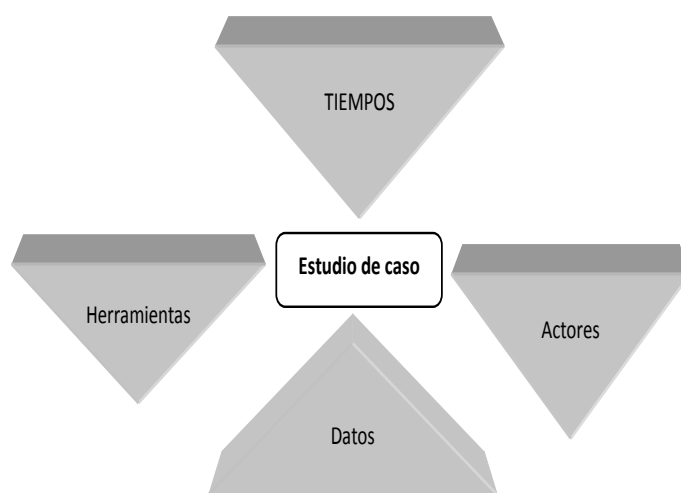


Gráfico 23 - Triangulación de herramientas

Desde los EC entendemos por **triangulación** a una manera de validación de datos utilizada para conseguir la confirmación necesaria, aumentar el crédito de la interpretación y demostrar lo común de un aserto.

Miles y Huberman mencionan que existen varias herramientas para establecer la validez de las medidas cualitativas como “... la verificación de la representatividad, los efectos del investigador, **la triangulación**, el peso de la prueba, las comparaciones...” (Fortin, p.187).

Denzin menciona que la triangulación es “una estrategia utilizada para establecer la **validez por convergencia** con vista a aumentar la precisión de la medida” (Ibídem, p.186-187). Es decir, siguiendo a Flick y Denzin es la búsqueda de interpretaciones adicionales complementarias, antes que la confirmación de un significado único (Stake, 1998, p.99).

La triangulación ha estado presente en todo el proceso investigativo. Esto significa que los resultados obtenidos, las herramientas utilizadas, las miradas de los actores que han participado en el caso, los diferentes tiempos en los que se han recogido los datos se complementan, validan y enriquecen.

Tabla 39 - Datos de triangulación de preguntas por objetivo y herramientas

HERRAMIENTAS	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
<i>Ci</i>	1	2,3,6.4, 6.5, 8, 9	-	-	6 6.1- 6.3	6 6.1-6.3
<i>Cint</i>	-	6-8, 9,2	-	-	3, 4	-
<i>Cf</i>	1	3,4,5,6,7 y 8	7	4,9,11, 12 y 13	11	10, 11
<i>Bi y Bf</i>	Bf	Bf	Bf	Bf	Bf	Bf
<i>Sf</i>	Contraste		Contraste		Contraste	
<i>Gd</i>	Contraste		Contraste		Contraste	

En la tabla anterior se presenta la relación de triangulación de las preguntas por objetivos generales y específicos propuestos.

La triangulación permitió establecer la validez por convergencia, es decir la interpretación adicional y complementaria para conseguir la confirmación necesaria, aumentando el crédito de la interpretación y demostrando lo común y válido de un aserto.

Tabla 40 - Temporalización de las herramientas de investigación

SUJETO-TIEMPO	INICIAL	INTERMEDIO	FINAL
ESTUDIANTES (individuo, equipo, gran equipo)	Cuestionario	Cuestionario Análisis seis blog	Cuestionario Análisis seis blog Sesión final evaluativa
PROFESORAS (individuo, equipo)	-	-	Sesión final evaluativa Grupo de discusión
INVESTIGADORA (individuo, gran equipo)	Cuestionario	Cuestionario Análisis seis blog	Cuestionario Análisis seis blog Sesión final evaluativa Grupo de discusión

En la tabla anterior se observa la relación de los sujetos participantes, las herramientas y la temporalidad de su aplicación.

Los estudiantes participan individualmente al llenar los cuestionarios, en equipo cuando trabajan en los blogs y en gran equipo cuando participan en el curso (sesión final).

Las profesoras participan individualmente en la sesión final evaluativa y en equipo cuando se desarrolla el grupo de discusión contraste de resultados. Los datos y evidencias que las docentes han proporcionado a lo largo del desarrollo de la investigación se valoran desde su condición de sujetos expertos y de actores participantes de la experiencia.

El contacto de la investigadora con las docentes se realizó en las diferentes reuniones de planificación y seguimiento a la materia a las que la investigadora ha sido invitada, en la sesión final de evaluación y en el grupo de discusión contraste de resultados.

El contacto directo de la investigadora con los estudiantes se realiza en dos momentos, en la sesión inicial donde se desarrolló un taller de elaboración del blog, las consultas sobre dicho tema principalmente vía email y en la sesión final evaluativa.

El carácter procesual de la investigación permitió obtener radiografías instantáneas en diferentes momentos, como en el cuestionario inicial de carácter diagnóstico, el procesual y el final con un carácter evolutivo y conclusivo. En otras palabras, se han analizado y valorado los resultados temporales iniciales diagnósticos, procesuales o intermedios y los finales, mejorando y diseñando otras herramientas.

Un componente que no se puede dejar de mencionar por su evidenciación e importancia es la presencia del *“feedback”* que puede ser analizado desde categorías como la frecuencia, la agilidad y la rapidez de respuestas. El *feedback* puede identificarse como positivo, negativo o propositivo *“forward”*. Sin embargo, no se enfatiza en éste análisis por dos razones, primero porque no es un factor tomado en cuenta inicialmente en la investigación.

Existen algunas preguntas que podemos comparar entre el cuestionario inicial y final, e inicial e intermedio. Dichas preguntas han servido para ponderar el proceso evolutivo del aprendizaje de la competencia de TE, la evolución de la conceptualización de TE y la disposición de trabajar en equipo.

3.5. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para facilitar el proceso de recogida y análisis de la información se ha procedido a la codificación de las herramientas y de los actores intervinientes, obsérvese la tabla siguiente.

Tabla 41 - Codificación de herramientas y de actores

HERRAMIENTA	CÓDIGO	EQUIPO (E1-E6)	PROFESORA (P1-P3)	ALUMNO (1-5)
Cuestionario inicial	Ci	E1, E2- E6	-	1-5
Cuestionario final	Cf	E1, E2- E6	-	1-5
Cuestionario intermedio	Cint	E1, E2- E6	P2 ³⁵	1-5
Sesión final evaluativa (ficha)	Sf	E1, E2- E6	P1, P2, P3	-
Grupo de discusión (ficha)	Gd	E1, E2- E6	P1, P2, P3	1-5
Blogs iniciales (análisis)	Bi	E1, E2- E6	-	1-5
Blogs finales (análisis)	Bf	E1, E2- E6	-	1-5

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios de acuerdo a la temporalidad se dividen en inicial, intermedio y final. El llenado de los cuestionarios tanto inicial, intermedio como final, fue voluntario. Los seis blogs de equipo se analizan en dos momentos por lo que se los denomina blogs iniciales y finales. Hay dos herramientas que se utilizan en dos oportunidades que son la sesión final evaluativa y el grupo de discusión contraste de resultados.

En el caso de los seis equipos de estudiantes estos se identifican de E1 a E6 dentro de los equipos los estudiantes se han numerado del 1 al 5 de acuerdo al orden alfabético inverso. Respecto a los profesores la codificación es P1, P2, P3 que corresponde respectivamente al profesor 1, módulo 1 y así sucesivamente. Cada equipo cuenta con 4 o 5 miembros, a cada uno de ellos se los ha numerado de acuerdo al orden alfabético.

Cuando se menciona E51Ci se hace referencia al estudiante que pertenece al Equipo 5, es el estudiante número y el dato se encuentra en el cuestionario inicial.

Si se menciona al profesor del módulo tres y su participación en el blog inicial la codificación que se empleará será P3Bi.

En este punto queremos enfatizar la relación secuencial que posee la aplicación de herramientas, ya que el diseño final de las mismas se basa en los resultados de las herramientas anteriores. En la tabla siguiente se puede ver dicha secuencialidad.

³⁵ La presencia de la P2 (profesora responsable de la materia y tutora de la investigación) en el cuestionario intermedio se debe a que ella aplicó ésta herramienta a los estudiantes en una de sus clases.

Tabla 42 - Actores y momentos de aplicación de las herramientas

HERRAMIENTA	APLICACIÓN	PARTICIPAN	MOMENTOS DE APLICACIÓN
Cuestionario inicial (Ci)	Investigadora (I)	Estudiantes (1-5)	Al iniciar la experiencia, en el primer módulo.
Cuestionario intermedio (Cint)	Profesora (P2)	Estudiantes (1-5)	En el segundo módulo antes del cuestionario final
Cuestionario final (Cf)	Investigadora (I)	Estudiantes (1-5)	Al finalizar la experiencia, en la sesión de evaluación final de la materia
Análisis de blogs (Bi, Bf)	Investigadora (I)	Blogs (Bi, Bf)	En dos momentos (finalizando el segundo módulo y al finalizar el tercer módulo) para analizar el desarrollo
Sesión final evaluativa (Sf)	Investigadora (I)	Profesoras (P1-P3) Estudiantes (1-5)	Para finalizar la experiencia, al final del tercer módulo, paralelamente al cuestionario final y antes del Grupo de discusión contraste de resultados
Grupo de discusión contraste de resultados (Gd)	Investigadora (I)	Profesoras (P1,P2,P3)	Luego de haber finalizado la experiencia para completar y contrastar los resultados obtenidos

Fuente: Elaboración propia.

Es decir, que la investigación se inicia con la aplicación del cuestionario inicial de carácter diagnóstico, luego el cuestionario intermedio, el análisis de los blogs de manera inicial, la sesión final evaluativa de la materia, el análisis de los blogs, el cuestionario final y para finalizar el grupo de discusión contraste de resultados con las profesoras.

Los resultados iniciales permitieron además de recolectar datos diagnósticos, el diseño, complementación y formulación de preguntas para su aplicación en las distintas herramientas. En ese sentido las herramientas utilizadas están relacionadas entre sí.

En ese sentido, los datos recabados de la aplicación del cuestionario inicial han sido complementados con el cuestionario intermedio, permitiendo la formulación del cuestionario final y el análisis procesual de la percepción de los estudiantes.

Las preguntas de los cuestionarios se analizaron de manera cuantitativa empleando el paquete Excel y se matizaron los resultados a través de las preguntas abiertas con un tratamiento de análisis cualitativo, entendida como la búsqueda de contenidos recurrentes y relevantes que permiten establecer ejes temáticos, los cuales se ponen luego en correspondencia con aspectos tales como personajes, situaciones, tareas, etc. (Bisquerra, 2009, p.316).

Los blogs se analizaron en dos momentos diferentes. El primero de los cuales posibilitó información complementaria, para el mejoramiento de la tabla de análisis de blogs, el diseño final del cuestionario y la sesión final.

La ficha de recolección de datos en el blog permitió contar con resultados de contenido principalmente estructural y cuantitativo, posteriormente se realizó un análisis cualitativo. Los datos iniciales de los blogs junto con los resultados del análisis de los cuestionarios inicial e intermedio permitieron su presentación en la sesión final y el mejoramiento de la ficha de análisis de blogs.

En el desarrollo de la sesión final se compartieron y complementaron datos entre los profesores, los estudiantes y la investigadora. Respondiendo a las preguntas y permitiendo interpretar algunas acciones y resultados de la aplicación de las herramientas utilizadas anteriormente, como en el caso de la pregunta de la participación en los blogs, la rotación de roles, o el liderazgo, etc.

En la tabla siguiente se observa la relación entre los actores que participan, quién aplica las herramientas, quiénes participan y cuándo se aplican las herramientas. La siguiente tabla relaciona las herramientas, fase investigativa en la que se aplicó (previa, procesual o de análisis), correspondencia con el bloque de la materia que se desarrollaba (temporalidad).

Obsérvese la relación procesual entre las herramientas, simbolizada por las flechas. Se puede ver una relación directa entre herramientas evolutivas (Ci, Cint y Cf, Bi y Bf), también la relación entre herramientas cuyos resultados permitieron la formulación de otras herramientas (Bi, Ci y Cint en relación a la Sf).

El corchete o llave engloba los resultados de todas las herramientas que se emplean para el diseño del GD (grupo de discusión contraste de resultados). De esta manera se muestra la relación entre las herramientas cuantitativas y cualitativas y la metodología mixta secuencial y concurrente.

Tabla 43 - Herramientas fases y tiempos empleados

Herramienta / Fase	Fase previa	Fase procesual			Fase análisis
Cuestionario (Ci, Cint, Cf)	Diseño inicial	Ci → Cint → Cf			
Blogs (Bi, Bf)	"				
Sesión final (Sf)	"	-	-		
Grupo discusión contraste (Gd)	"	-	-	-	
Bloque / Tiempo	Previa a la materia	Bloque 1 (P1)	Bloque 2 (P2)	Bloque 3 (P3)	Posterior a la materia

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos desde el grupo de discusión han sido analizados a través de un proceso comparativo categorizado, transcrito y agrupado en mapas mentales. Los resultados son complementarios al análisis de las anteriores herramientas.

Para el recogido de la información se han considerado dos principios: el de **diferenciación** y el principio de la **fidelidad del registro** (Corbetta, 2007). El primero se refiere a que se debe diferenciar claramente, en las fichas de recogida de información y en el análisis, lo que significa descripción, interpretación del investigador e interpretación de los sujetos estudiados.

Para finalizar el análisis de los resultados obtenidos se triangulan métodos, herramientas, sujetos y datos o resultados, los cuales se integran en una tabla y se interpretan incorporando los componentes teóricos.

Resumen del capítulo

Desde el paradigma constructivista y con un enfoque investigativo progresivo, con la intención de lograr los objetivos investigativos planteados, se ha diseñado la investigación de tipo longitudinal y transeccional, en torno de un estudio de caso y una metodología mixta, utilizando herramientas cuantitativas y cualitativas. **Anexo 10 - Mapa mental bases metodológicas.**

Desde el contexto del diálogo paradigmático los investigadores cada vez con más frecuencia utilizan la metodología mixta. Que no es utilizar la suma del método cuantitativo y el cualitativo, sino que significa la construcción de verdaderos entramados que se construyen y reconstruyen a partir de los resultados de la aplicación de las primeras herramientas. Pretendiendo un acercamiento al objeto de estudio, a través de aplicación de diversas herramientas y diferentes actores.

La búsqueda de un caso de estudio pretende llegar a la particularidad de un caso singular. El caso de estudio se observa desde el objetivo instrumental que persigue intentado ilustrar una temática particular.

Las fases de investigación desde el estudio de caso difieren en su presentación respecto a las fases de una investigación general, en ese sentido se han integrado los elementos del caso de estudio: ficha e informe final, a los de la investigación, siguiendo el esquema general de la tesis.

La investigación se inicia de manera exploratoria, luego descriptiva y pretende llegar a ser incluso explicativa, en busca de asertos.

El caso se centra en la materia de “*Asesoramiento y orientación en educación*” que corresponde a una materia de 3er curso del grado de Pedagogía. En dicha materia intervienen inicialmente veintinueve estudiantes, tres profesoras y la investigadora.

Los factores fundamentales para la elección del caso responden a un criterio en común entre los objetivos de investigación y el caso, como la evaluación de competencias transversales y la presencia de la competencia de trabajo en equipo, el criterio de singularidad de la materia, la metodología y tareas utilizadas por las profesoras y, el acceso a la fuente.

El caso se ha descrito “*in extenso*” en la ficha inicial o diagnóstica, sistematizada con un contenido mínimo. Las herramientas utilizadas fueron construidas al principio, pero en atención a la investigación progresiva, con los resultados iniciales, se ajustan y modifican, el proceso está siempre en construcción.

Las herramientas utilizadas fueron: los cuestionarios dirigidos a los estudiantes, inicialmente de carácter diagnóstico, luego procesual y final evaluativo. Los blogs de equipo desarrollados por los estudiantes, a través de una ficha de observación morfológica y el análisis de un componente del blog, realizada en dos momentos espacio temporales que han permitido una contrastación procesual evolutiva. La sesión final de evaluación de la materia cuyos datos fueron sistematizados a través de una ficha de observación y la reflexión individual y en equipo que llevaron a cabo los estudiantes de las actividades realizadas en la materia y de los datos proporcionados por la investigadora (cuestionario inicial, intermedio y análisis inicial de blog), posibilitando la contrastación de los resultados y visiones de las miradas de discentes, docentes e investigadora.

Resultados que se complementaron con el grupo de discusión contraste de resultados en el que participaron las profesoras, donde se presentó los resultados finales de la aplicación de las herramientas, buscando la complementación, corroboración y contrastación de la evolución del aprendizaje cooperativo de la competencia de trabajo en equipo desarrollado en la materia por los estudiantes. Las últimas herramientas, sesión final y grupo de discusión contraste de resultados cumplen la función de triangulación de resultados, datos, sujetos y métodos.

Para hablar del rigor científico validez de la investigación se recurrió a criterios previos al rigor científico: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Al rigor científico propiamente dicho (Guba en Gimeno y Pérez, et al 1985): **criterio de credibilidad** (observación continua y prolongada, *triangulación de métodos*,

herramientas, datos, sujetos y tiempos), **transferibilidad** (considerando que los estudios de caso no son generalizables), **dependencia** (la presencia de múltiples métodos, herramientas, datos y metodologías), **confirmabilidad** (que se evidencia también a través de la triangulación), resultando fundamental la *triangulación de los datos, sujetos, tiempos y herramientas*.

Además se consideró la validación en EC donde se considera la **validez interna externa y la triangulación**.

Las estrategias de recogida de información cruzan los caminos entre las diferentes herramientas. Es decir, que se aplica una metodología secuencial y mixta con la aplicación del cuestionario de carácter diagnóstico, luego el cuestionario intermedio, el análisis de los blogs de manera inicial, la observación en la sesión final de la materia, el cuestionario final, la sesión final de evaluación y con los resultados de todas las herramientas el grupo de discusión contraste de resultados en el que participaron las profesoras de la materia.

Análisis de resultados

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente caso de estudio, entendemos que analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones y a los datos recolectados (Stake, 1998, p.67), el uso de una metodología mixta ha permitido relacionar las herramientas a través de sus ítems o preguntas que se complementan y refuerzan mediante un análisis longitudinal o procesual de los datos.

El capítulo abarca el análisis de resultados por herramienta: cuestionarios, blogs, sesión evaluativa final y grupo de discusión contraste de resultados y la triangulación de los resultados, métodos, herramientas y sujetos.

Para el **análisis de los cuestionarios**, se procedió al vaciado tanto de los datos cuantitativos como cualitativos. El análisis se realizó individualmente por cuestionario y luego de manera comparativa y complementaria. Los gráficos y tablas presentados evidencian datos en porcentajes.

Los blogs se analizan en dos momentos, al finalizar el segundo módulo de la materia, que sirve de acercamiento inicial y de validación de la ficha de recolección de datos de los blogs y luego al finalizar la materia, donde se analizan los datos y se añade una interpretación cualitativa, con el análisis de contenido de una sección del blog.

Las dos últimas herramientas que se analizan: **sesión final evaluativa** con la participación de todos los actores implicados en la investigación (docente, discente e investigadora) y **grupo de discusión contraste de resultados** en la que participan las docentes y la investigadora, se utilizan en un sentido de complementariedad y de contrastación de resultados.

4.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO INICIAL, INTERMEDIO Y FINAL

4.1.1. Cuestionario inicial

Datos sociodemográficos

El universo de los encuestados, en el cuestionario inicial, corresponde a 29 estudiantes de los cuales el 76% son mujeres y el 24% hombres. El universo etario³⁶ encuestado corresponde a una población joven, el 72% se encuentra en la franja de 19 a 22 años.

³⁶ Según la RAE (Der. del lat. aetas, edad). 1. adj. Dicho de varias personas: Que tienen la misma edad. 2. adj. Perteneciente o relativo a la edad de una persona. Período etario. Franja etaria.
<http://lema.rae.es/drae/?val=etareo>

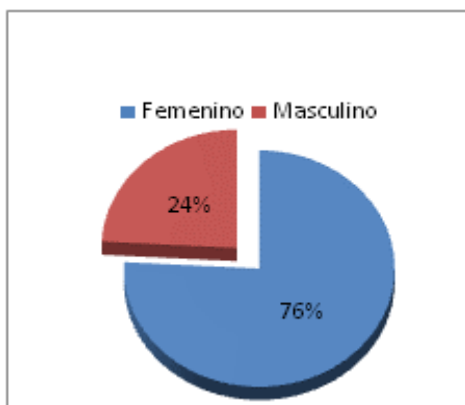


Gráfico 24 - Género de los estudiantes

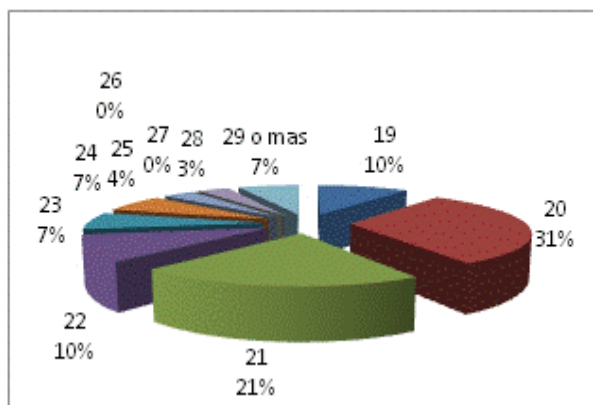


Gráfico 25 - Edad de los estudiantes

Bloque 1 - Habilidades sociales referidas al trabajo en equipo (pregunta 1)

En esta pregunta³⁷ se pide a los estudiantes que valoren la percepción de veinte habilidades sociales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989) que poseen, en relación a la escala de *Likert*, entendiéndose en grado 1 “totalmente en desacuerdo” y grado 4 “totalmente de acuerdo”.

Los discentes se adjudican las habilidades sociales referidas al TE en frecuencias elevadas. Existe una predominancia entre los que consideran poseer dichas habilidades, respecto a los que manifiestan un dominio pleno.

Llama la atención los datos de las habilidades para hacer frente al estrés que presentan los porcentajes que aun siendo positivos se manifiestan visiblemente más bajos, estos son: afrontar bien las presiones del grupo (r) 69% y afrontar mensajes contradictorios (s) 65%.

- Pregunta 1 - Habilidades de trabajo en equipo

A continuación se presentan las gráficas correspondientes expresadas en porcentajes.

³⁷ Corresponde comparativamente a la pregunta uno del Cf.

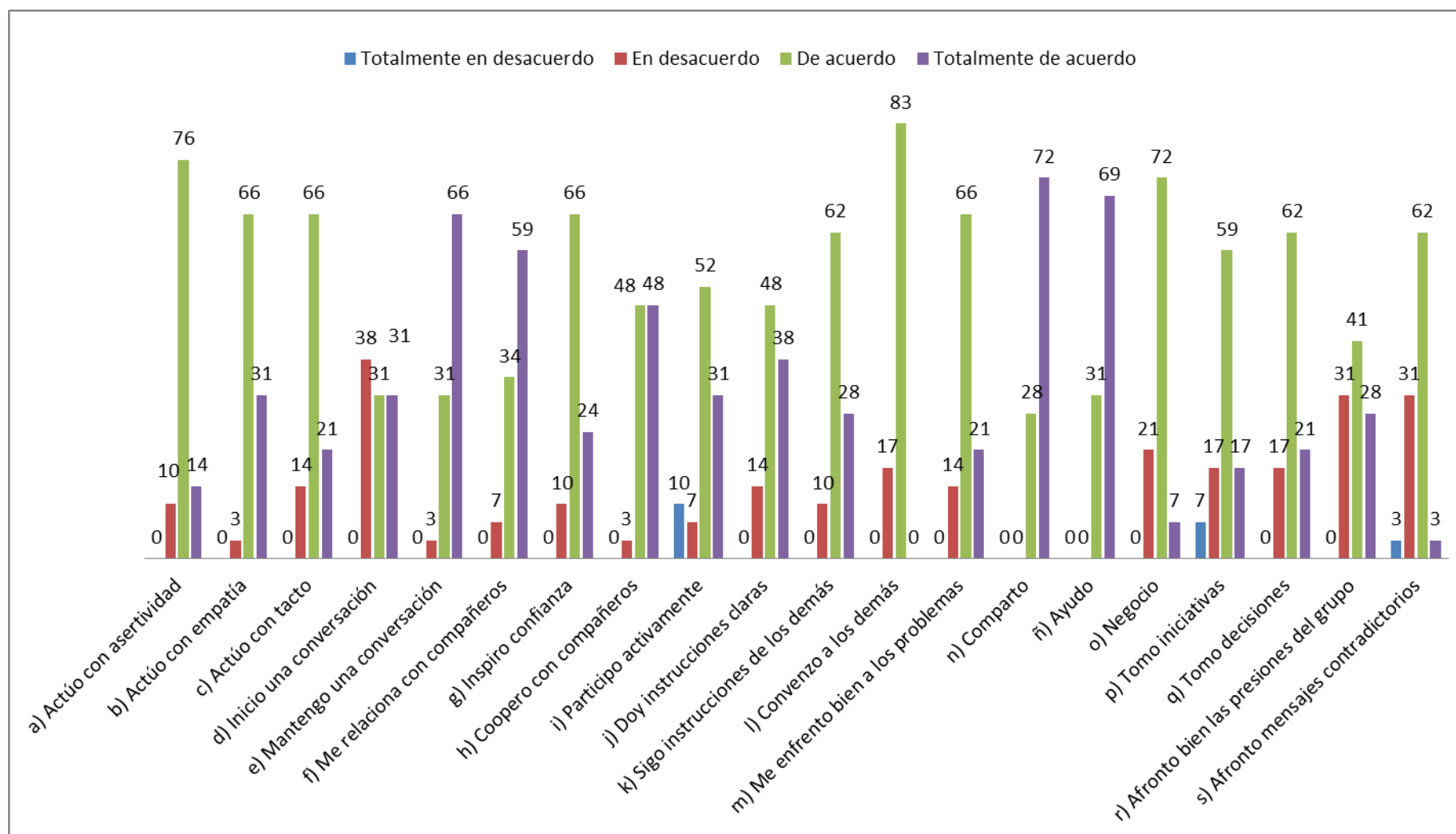


Gráfico 26 - Presencia de habilidades sociales al iniciar la experiencia

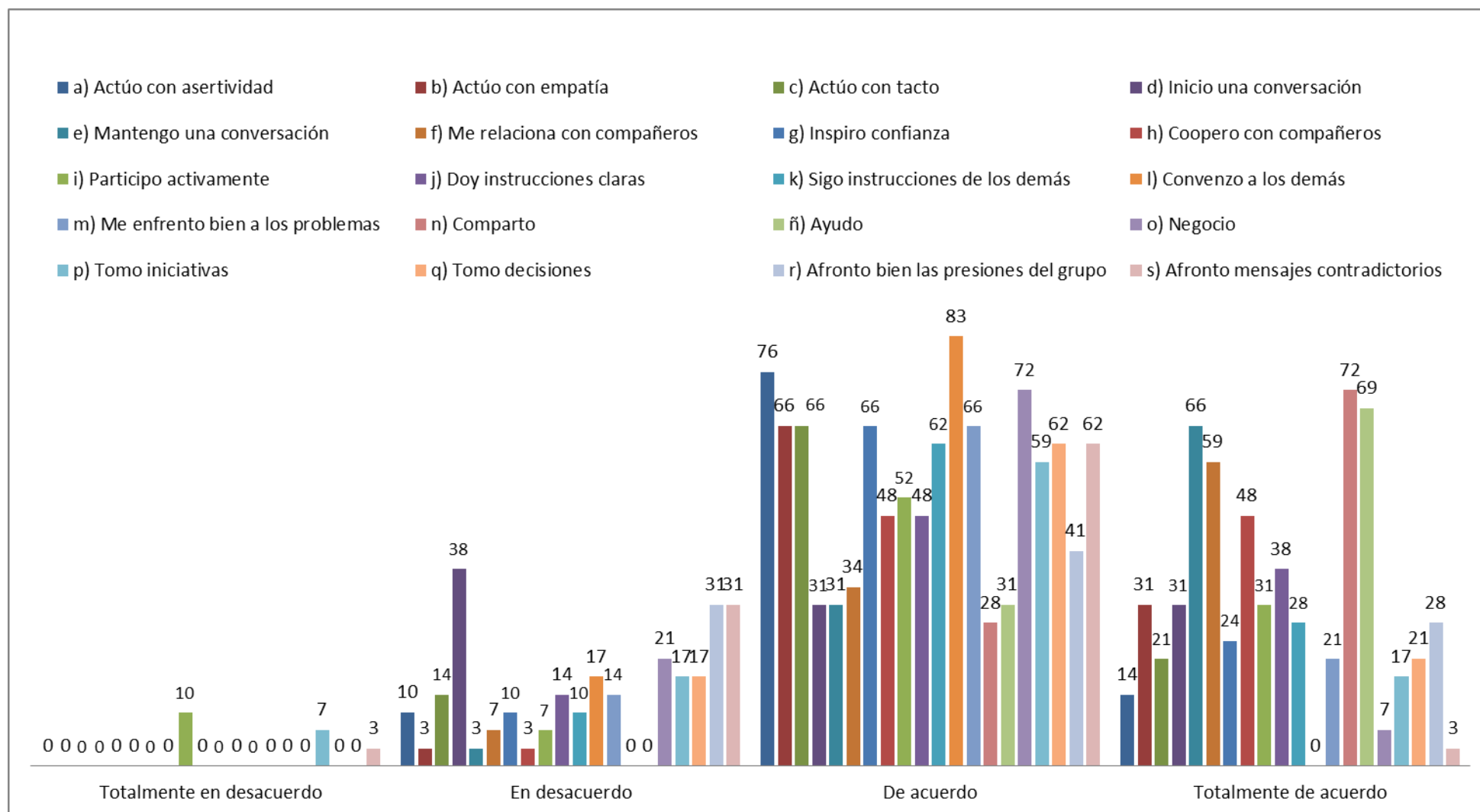


Gráfico 27 - Habilidades sociales al iniciar la experiencia en función de la escala de Likert

Para profundizar en el análisis de las habilidades recurrimos a continuación a la clasificación de **habilidades sociales** (Tabla 31 - Habilidades sociales elegidas para los cuestionarios): habilidades sociales iniciales (a, d, e y f), habilidades sociales avanzadas (i, j, k y l), habilidades relacionadas con los sentimientos (b y g), habilidades alternativas a la agresión (m, n, ñ, o, c y h), habilidades para hacer frente al estrés (s y r) y habilidades de planificación (p y q).

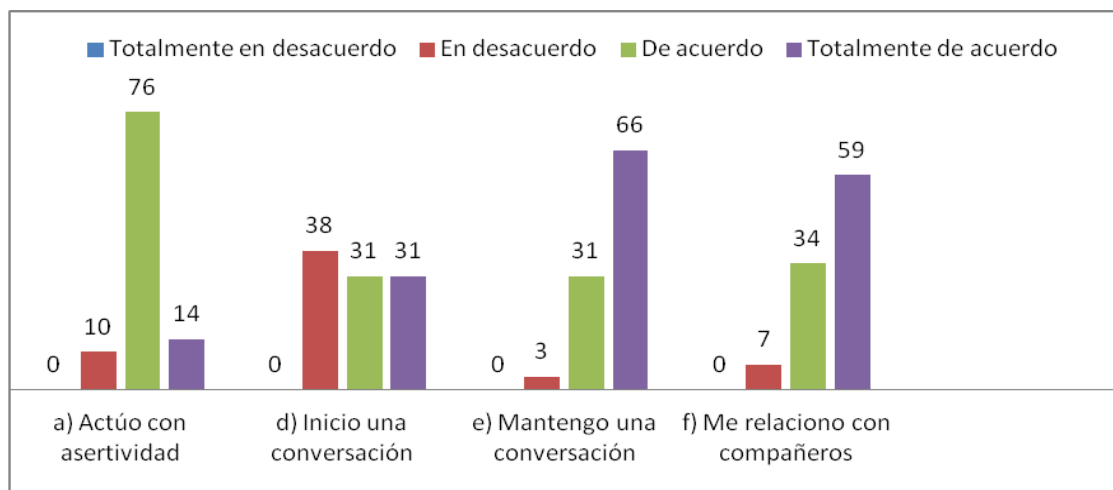


Gráfico 28 - Habilidades sociales iniciales al iniciar la experiencia

Las **habilidades sociales iniciales** (ver gráfico 28) son valoradas mayoritariamente como habilidades que los estudiantes poseen muy positivamente en los índices de mantener una conversación (e) 66% y relacionarse con compañeros (f) 59% y positivamente en actuar con asertividad (a) 76%. La suma de los grados positivos y muy positivos evidencia un mínimo de 90%.

La situación es diferente cuando se observa el índice (d) iniciar una conversación que muestra la existencia de un 38% de estudiantes que manifiestan que no poseen dicha habilidad, frente a un 62% que afirma que la poseen (31%) e incluso que la dominan (31%).

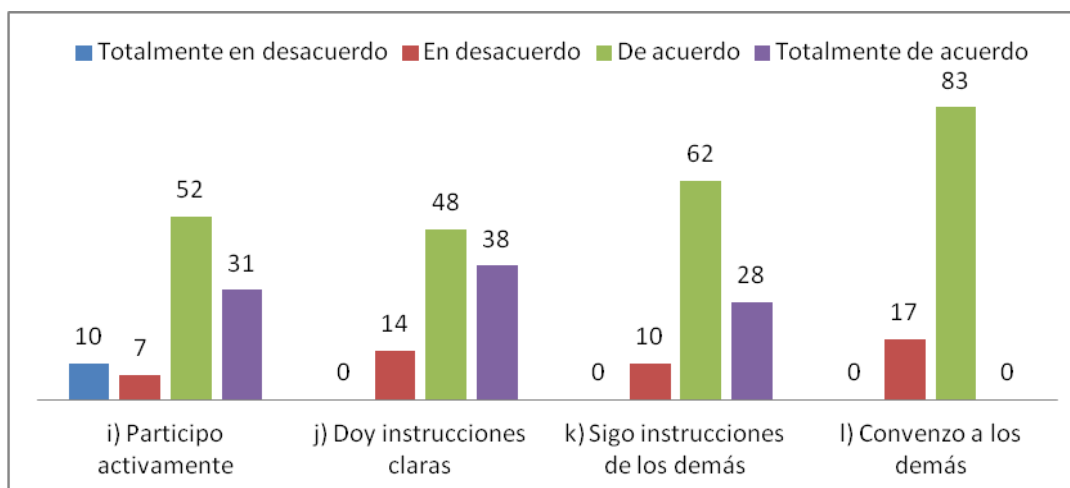


Gráfico 29 - Habilidades sociales avanzadas al iniciar la experiencia

Las **habilidades sociales avanzadas** (ver gráfico 29) presentan una frecuencia de elección positiva, es decir que son habilidades que los estudiantes creen poseer pero sobre las que no se sienten expertos.

Mayoritariamente están de acuerdo en que convencen a los demás (l) 83%. Están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que siguen instrucciones de los demás (k) 90%, dan instrucciones claras (j) 86% y participan activamente (i) 83%.

Cabe destacar la existencia de un 17% que considera que aún no participa activamente (i) y un 17% que considera que no convence a los demás (l) y un 14% que considera que no dan instrucciones claras (j).

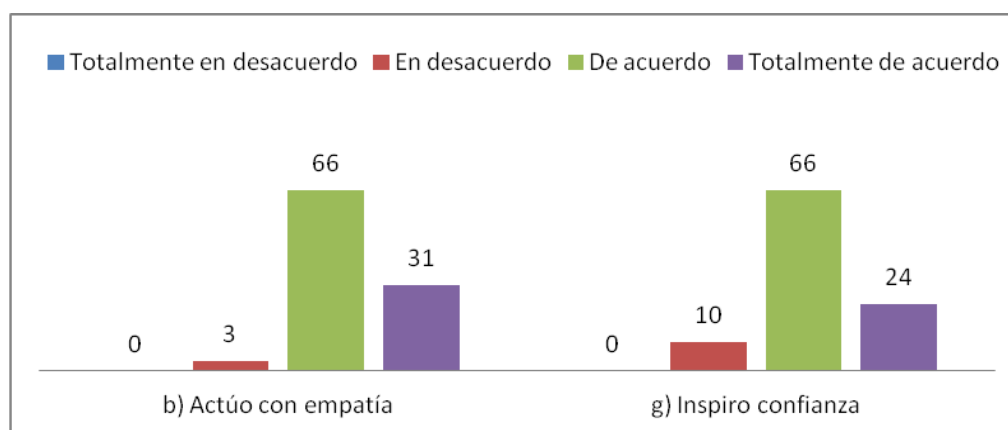


Gráfico 30 - Habilidades relacionadas con los sentimientos al iniciar la experiencia

Las **habilidades relacionadas con los sentimientos** (ver gráfico 30) presentan datos muy similares y positivos 66%, la tenencia de dichas habilidades se confirma más cuando se suman los índices positivos, 97% actúan con empatía (b) y 90% que inspiran confianza (g).

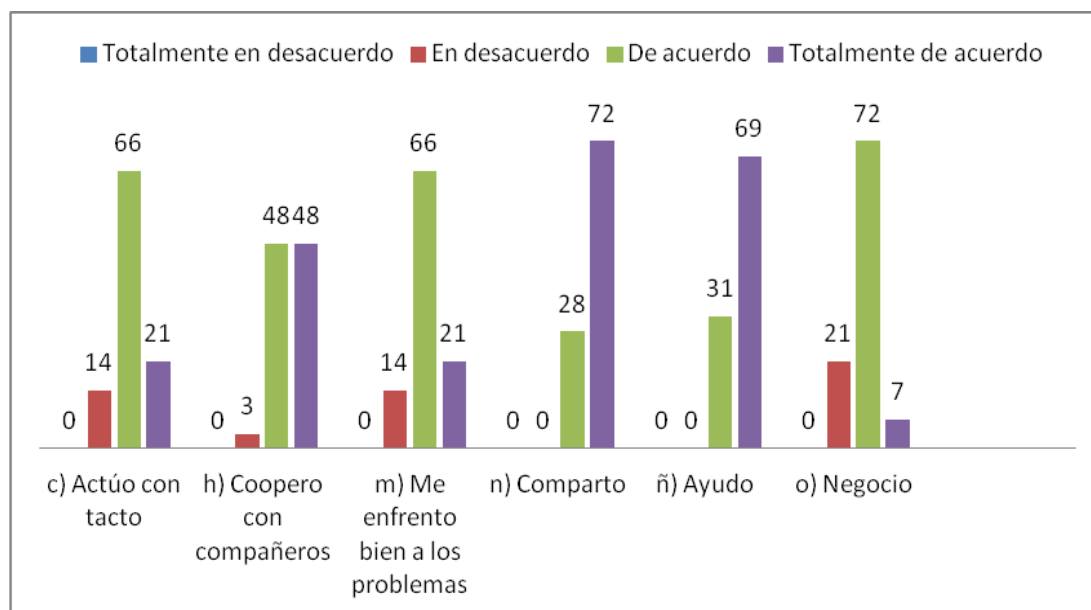


Gráfico 31 - Habilidades alternativas a la agresión al iniciar la experiencia

Las **habilidades alternativas a la agresión** (ver gráfico 31) al igual que en las otras habilidades analizadas anteriormente denotan frecuencias positivas y muy positivas. Las dos evidencian su presencia y algunas denotan su dominio. Mayoritariamente los estudiantes afirman poseer las habilidades de compartir (n) 100%, ayudar (ñ) 100%, cooperar con compañeros (h) 96%, enfrentarse a problemas (m) y actuar con tacto (c) 87% y negociar (o) 79%. El porcentaje más elevado llega a 100% y el más bajo a 79%.

Pese a los datos elevados que se han presentado en el párrafo anterior, existe un 21% de estudiantes que manifiestan no poseer la habilidad de negociar (o) y, un 14% que no poseen la habilidad de actuar con tacto.

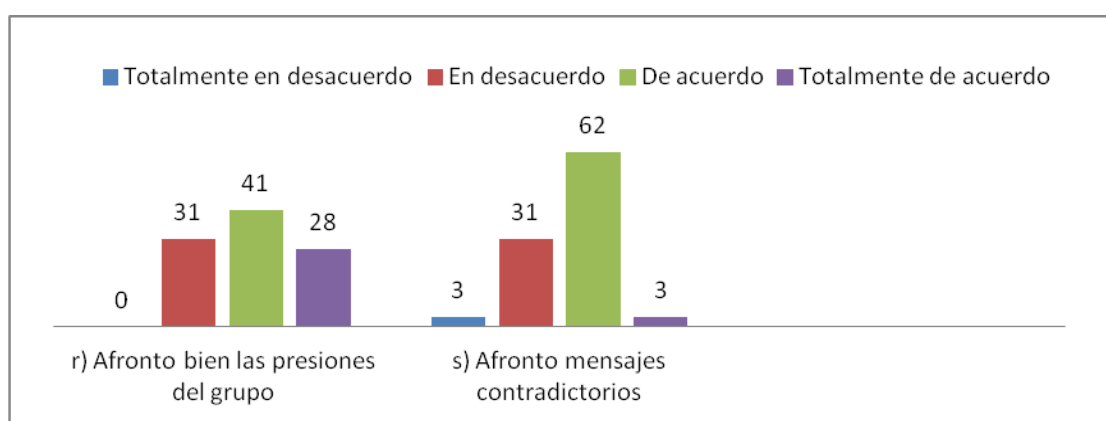


Gráfico 32 - Habilidades para hacer frente al estrés al iniciar la experiencia

Las **habilidades para hacer frente al estrés** se presentan como un bloque de habilidades con los porcentajes más bajos en relación a las habilidades sociales analizadas anteriormente (ver gráfico 32). Aún así existe una mayoría de estudiantes que

manifiestan poseer dichas habilidades, sin embargo el dato más elevado es de 69% y el más bajo de 65%.

Existe un 34% de estudiantes que consideran que no afrontan bien las presiones del grupo (r) y un 31% que no afrontan los mensajes contradictorios (s).

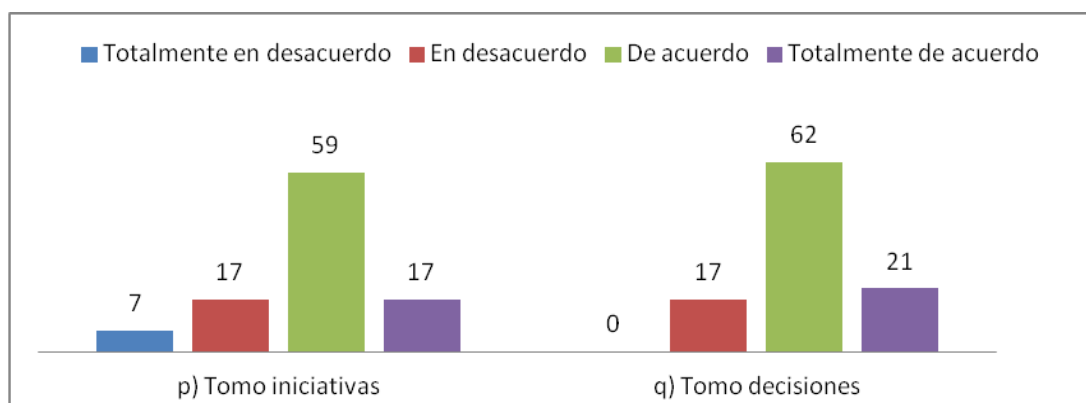


Gráfico 33 - Habilidades de planificación al iniciar la experiencia

Se evidencian las **habilidades de planificación** (ver gráfico 33), los estudiantes afirman mayoritariamente que toman decisiones 83% (q) e iniciativas 76% (p).

Sin embargo, hay un 24% de estudiantes que manifiestan no tomar iniciativas (p) y un 17% que aún no toma decisiones (q).

Bloque 2 - Conceptualización y conocimiento del trabajo en equipo (preguntas 2, 3 y 4)

A través de las definiciones dadas por los estudiantes se identifican categorías y elementos de la competencia de trabajo en equipo, que se han complementado a través de la identificación de fortalezas y debilidades y la disposición muy positiva para trabajar en equipo.

- Pregunta 2 - Significado de trabajo en equipo

El 100% de los encuestados define el trabajo en equipo y sustenta las respuestas a partir de definiciones propias sin mucha elaboración pero concisas y coherentes en lo referente a la temática.

La siguiente definición caracteriza lo mencionado *“Entiendo el trabajo en equipo como la **unión de las personas para conseguir un objetivo común, mediante la participación de todos por igual**” (E55ci).*

Las categorías frecuentes son coordinación, cooperación, colaboración, participación y unión con un 90% y, objetivos comunes, tareas comunes y resultados con 87%.

- Pregunta 3 - Valoración de fortalezas y debilidades al trabajar en equipo

Esta es una pregunta abierta que planteaba de manera general, la identificación de las fortalezas y debilidades del trabajo en equipo. Al identificar, agrupar y categorizar descriptivamente los datos se ha identificado la presencia de oportunidades y amenazas que hemos analizado recurriendo a una matriz FODA.

La presencia de oportunidades muestra el conocimiento de las posibilidades que se amplían a partir del TE y el conocimiento de las debilidades manifiestan problemáticas de relacionamiento social.

Los datos amplían y corroboran la definición y conocimiento del TE, a través de la identificación de sus características, componentes y presencia de habilidades sociales. Incidiendo en el conocimiento valorativo de los pros y contras de dicho trabajo.

Tabla 44 - Análisis FODA de una experiencia significativa de trabajo en equipo

Compañerismo Cooperación Empatía Nuevas habilidades Nuevas ideas, enriquecedoras y complementarias Resultado conjunto	Ampliar conocimientos Mayor socialización y respeto Más ayuda Mejor aprendizaje Mejores decisiones y soluciones Mejores resultados académicos				
Conflictos Falta comunicación y coordinación Implicación improbable Incompatibilidad horaria No aceptación del liderazgo Relación de dependencia Trabajo desequilibrado	Choque de personalidades y de intereses <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>F</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>A</td> </tr> </table>	F	O	D	A
F	O				
D	A				

- Pregunta 4 - Disposición para trabajar en equipo

Los estudiantes muestran una predisposición para trabajar en equipo del 90% frente a un 10% que se manifiesta indiferente. Llama la atención la inexistencia de una predisposición negativa para trabajar en equipo.

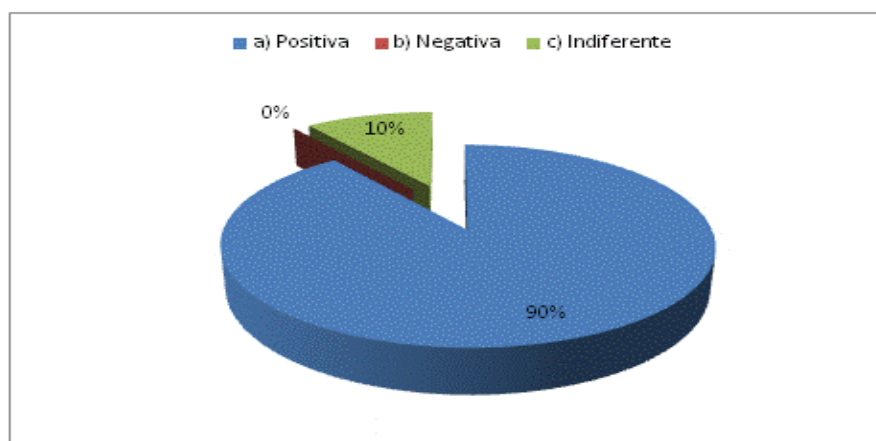


Gráfico 34 - Disposición para trabajar en equipo

Bloque 3 - Acercamiento a una experiencia de trabajo en equipo positiva (5, 6, 7 y 8)

La experiencia de trabajo positiva elegida por los estudiantes se caracteriza por una duración de 6 meses o más, generalmente realizada en el ámbito universitario, donde se han empleado con mayor frecuencia las reuniones presenciales, el *email* y el *facebook*.

Las valoraciones de la experiencia de trabajo en equipo se ven reflejadas por afirmaciones muy positivas que evidencian elementos de un equipo y su proceso de trabajo. El índice con la frecuencia positiva más baja se refiere al establecimiento de liderazgo con 62%. Que en la siguiente pregunta (control) afirma la presencia del liderazgo en un 60% y se califican las categorías de liderazgo democrático, compartido o la ausencia del mismo y, la presencia de una comunicación que ha fluido de manera ágil, fácil y horizontal.

Existe un 59% de estudiantes que manifiestan haber tenido alguna experiencia de trabajo en equipo con los mismos compañeros, además se menciona la presencia de conflictos fáciles de manejar 72%.

- Pregunta 5 - Descripción de una experiencia de trabajo en equipo positiva

Todos los estudiantes mencionan que han tenido experiencias de trabajo en equipo que consideran positivas y que se desarrollan tanto en la universidad como fuera de ella, la misma que describen.

Por ejemplo fuera de la universidad³⁸ se señala el “*El Parc Infantil de Nadal*”³⁹ (E14Ci) en un pueblo de Tarragona (no se indica el nombre). Como experiencias en la universidad se mencionan la de animador sociocultural, la elaboración de un código deontológico, el trabajo en equipo desarrollado en el primer bloque de la materia con la Profesora (P1) y se destaca con una frecuencia de 76% el trabajo interdisciplinar⁴⁰ (int.).

Las respuestas se complementan con la pregunta seis donde se caracteriza la experiencia y que analizamos a continuación.

- **Pregunta 6 - Caracterización de la experiencia anterior**

Para la caracterización de la experiencia positiva de trabajo en equipo elegida se emplean nueve subpreguntas: tiempo de trabajo, ámbito donde se desarrolló la experiencia, medios y herramientas utilizadas, sensación frente a la experiencia, valoración de la experiencia respecto a la planificación del TE, establecimiento de liderazgo y de roles, valoración de la comunicación y finalmente valoración de la implicación de los miembros del equipo.

- **Preguntas 6.1 y 6.2 - Tiempo y ámbito en el que se desarrolló la experiencia**

Los participantes hacen referencia a una duración de la experiencia significativa que oscila entre un año 48%, un semestre 31% y otra duración 21%.

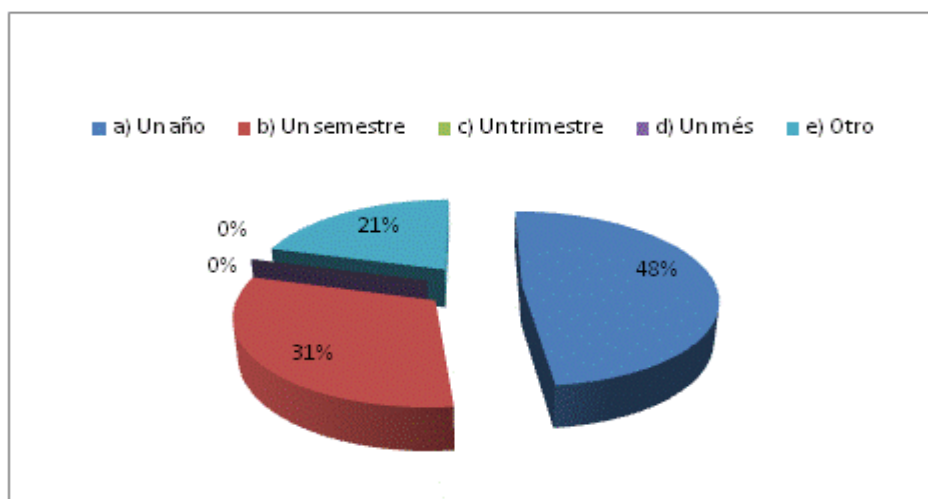


Gráfico 35 - Tiempo que trabajó en Equipo

³⁸ No se incide en el análisis fuera de la universidad, pero sí se menciona su presencia.

³⁹ Parque Infantil de Navidad (la traducción es propia).

⁴⁰ En el trabajo interdisciplinar intervienen todas las materias y profesores del 2do grado de Pedagogía y Educación Social y consiste en la elaboración de una propuesta de intervención educativa para una institución real.

El 90% menciona que ha tenido experiencias de TE en la universidad, dicha mención parece corroborar la importancia que otorgan los profesores al trabajo en equipo.

Fuera del espacio universitario solo se evidencian un 10% de experiencias de TE positivas que corresponden a un 4% la secundaria, un 3% el voluntariado y otro 3% otros espacios. En la gráfica siguiente observamos dicho detalle.

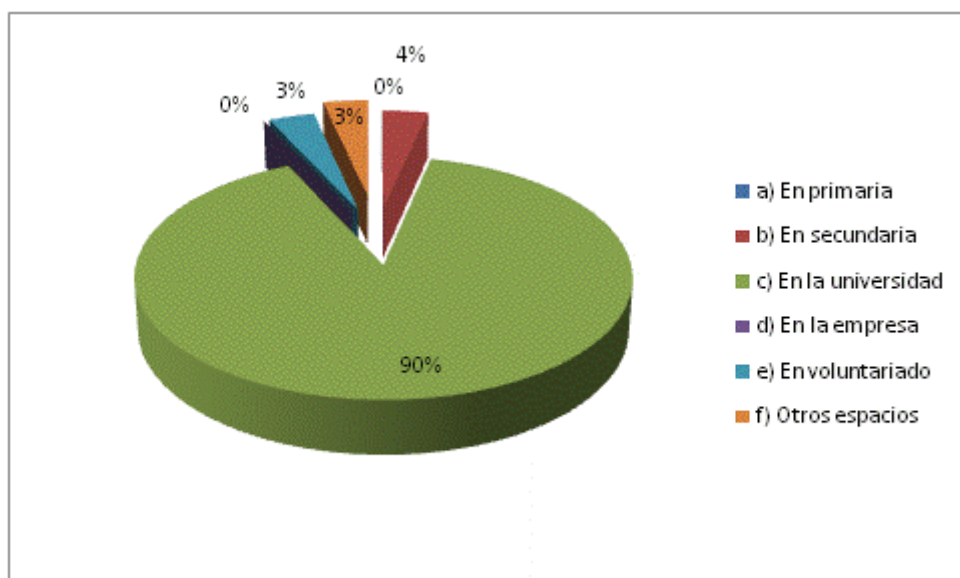


Gráfico 36 - Ámbito de experiencias de trabajo en equipo

- **Pregunta 6.3 - Medios y herramientas utilizadas para organizar el trabajo en equipo**

Esta es una pregunta de selección múltiple donde se evidencia una diversificación en la utilización de medios o herramientas utilizadas -presenciales y virtuales- para trabajar en equipo en la experiencia previa.

Tabla 45 - Medios y herramientas utilizadas en la organización del trabajo en equipo

Medios o herramientas	(%)
a) Reuniones presenciales	100
b) Email	83
c) Facebook	76
d) Blog	3
e) Google Groups	14
f) Móvil	62
g) Acta de reunión	66
h) Moodle	31
i) Foros	0
j) Lluvia de ideas	52
k) Otros	3

Obsérvese que las herramientas tradicionales como en el caso de las reuniones presenciales presentan una puntuación muy elevada y las TIC presentan puntuaciones elevadas como el email, el Facebook y el móvil.

Las herramientas con puntuaciones mínimas son (h) Moodle 31% y blogs 3% (d) y otros (k) que corresponde a *“Google Docs”*.

Respecto a las actas de reunión (g) vemos que existe una correlación entre el uso de actas y el trabajo interdisciplinar del curso pasado que se considera una experiencia positiva (cabe mencionar que el uso de actas era una consigna obligatoria para la elaboración de dicho trabajo). Es por lo tanto, un dato particular.

- **Pregunta 6.4 - Sensación final de la experiencia de trabajo en equipo**

Las respuestas a este ítem explican la elección de la experiencia positiva, que se matiza con algunos factores como el desconocimiento inicial de los miembros del grupo que incidía en una cierta inseguridad respecto a cómo trabajaban los otros compañeros. Situación que mejoraba con el tiempo. *“Al principio todo estaba muy descontrolado pero poco a poco nos fuimos afianzando como grupo y fue una experiencia muy positiva y gratificante”* (E41ci-int)⁴¹.

Se destacan los objetivos comunes, la buena relación y comunicación y, la consecución de la tarea como sensación gratificante *“la sensación de estar trabajando en un ambiente agradable, cómodo, distendido con compañeros competentes con los cuales éramos capaces de resolver conflictos y llevar a cabo el trabajo final”* (E11e1-int). *“Muy satisfecha con el trabajo realizado y a gusto trabajando con los compañeros. Con ganas de avanzar, progresar y capaz de hacerlo. Aprendí mucho”* (E62ci).

- **Pregunta 6.5 - Afirmaciones o sentencias referidas al trabajo en equipo**

Los estudiantes han valorado gradualmente la presencia de diez afirmaciones referidas a la temática de TE (Tabla 14 - Elementos que configuran un equipo, Villa y Solabarrieta, 2000) en la experiencia positiva en la que participaron.

Una mirada general de los datos muestra la frecuencia de afirmaciones muy positivas y positivas, lo que confirma su presencia respecto a las experiencias de trabajo en equipo desarrolladas por los estudiantes, los datos van del 100 al 62%.

⁴¹ Las frases se refieren al cuestionario inicial relacionado con el trabajo interdisciplinar (int).

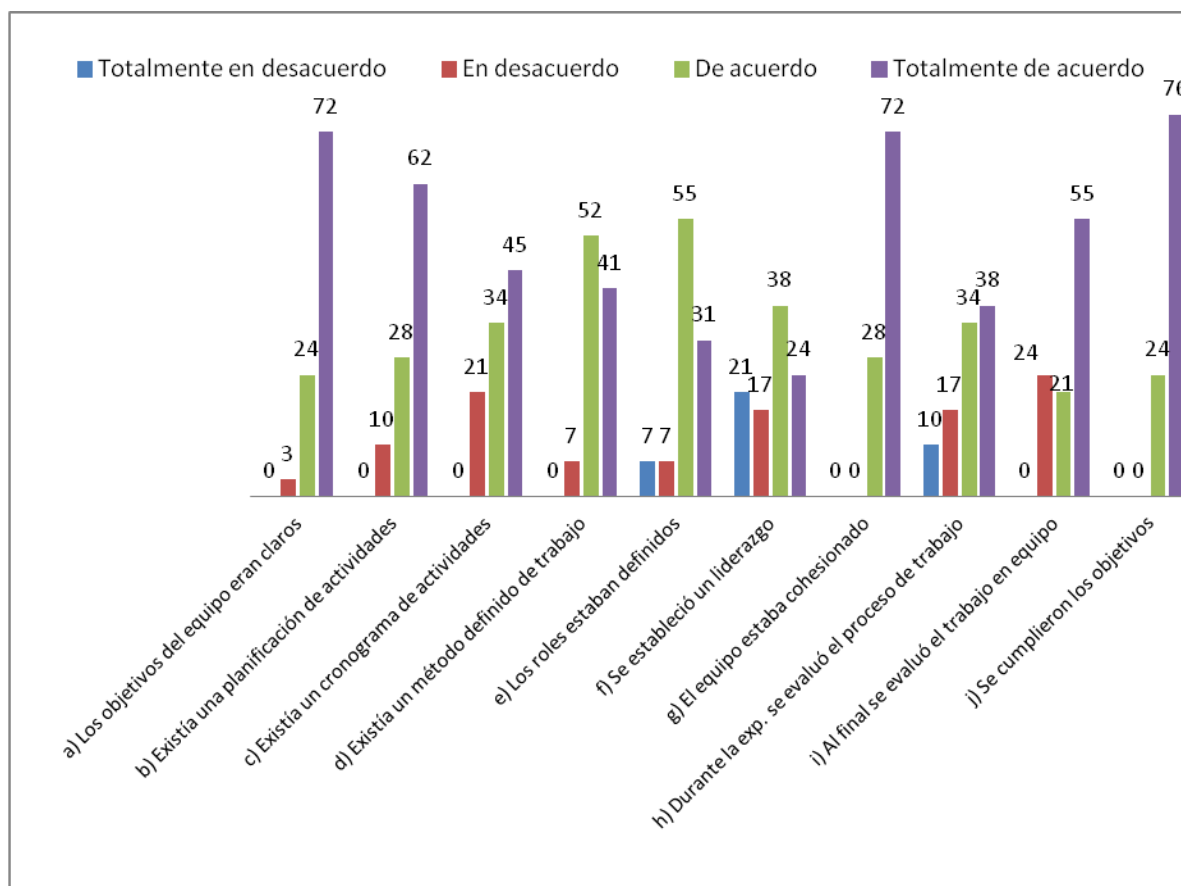


Gráfico 37 - Afirmaciones referidas al trabajo en equipo

Un 100% de los estudiantes perciben un equipo cohesionado (g), que cumple con los objetivos (j). Los objetivos del equipo se consideran claros (a) 96%, con un método definido de trabajo (d) 93%, y una planificación de actividades (b) 90%.

Si bien un 86% de estudiantes perciben los roles definidos (e), existe un 14% que no los ven tan claros. Algo parecido sucede con el cronograma de actividades (c) donde un 79% de estudiantes manifiestan haber contado con un cronograma frente a un 21% que no.

En el caso de la evaluación del trabajo en equipo pese a que los porcentajes siguen siendo positivos tanto en la evaluación procesual (h) 72%, como en la final (i) 76%, se observa la presencia de porcentajes negativos que evidencian la carencia de evaluación procesual (h) 27% y de evaluación final (i) 24%.

El porcentaje positivo más bajo corresponde al establecimiento de liderazgo (f) 62%. Lo que significa la presencia de 38% de estudiantes que afirman que no se estableció un liderazgo en la experiencia previa desarrollada.

- **Pregunta 6.6 y 6.7 - Establecimiento de liderazgo y roles**

Las siguientes preguntas se relacionan y complementan con la pregunta 6.5 índices (e) y (f) que explicábamos en el párrafo anterior y que se referían a los roles que se asumen al interactuar en equipo, entre los que se encuentra el liderazgo.

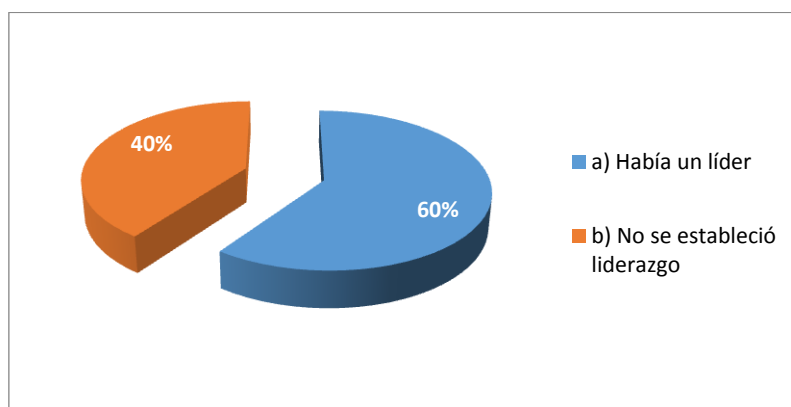


Gráfico 38 - Roles que se establecieron

El liderazgo identificado es democrático e implica decisiones conjuntas. El líder, *“era la persona que siempre organizaba las sesiones, las tareas, pero las decisiones siempre se hacían conjuntamente”* (E32ci). Es decir, que *“se estableció un liderazgo democrático y se estableció de una manera natural... las decisiones se tomaban en conjunto”* (E53ci). En ese sentido se menciona la presencia de un *“liderazgo compartido (no sé si existe) pero el nuestro fue así y funcionó”* (E55ci).

Las respuestas no evidencian la existencia de roles específicos pero sí la presencia de funciones que se desempeñaban dentro del equipo. Es decir, la conformación de roles se estableció de manera natural y espontánea, *“de forma natural cada persona desarrolló una función concreta dentro del grupo”* (E21ci).

- **Pregunta 6.8 - Valoración de la comunicación entre los miembros del equipo**

En la pregunta se pide la valoración de la comunicación de las experiencias positivas seleccionadas por los estudiantes que va de lenta a ágil, de complicada a fácil, de vertical a horizontal.

Tabla 46 - Características de la comunicación en las experiencias de trabajo en equipo positivas

a) Lenta	3	14	28	55	Ágil
b) Complicada	0	3	34	62	Fácil
c) Vertical	7	10	41	41	Horizontal

El análisis de resultados muestra una frecuencia mayor en el tercer y cuarto cuadrante, visiblemente más elevada en el cuarto cuadrante, que corresponde a los índices *“ágil y*

fácil". El índice *"horizontal"* muestra una ponderación positiva compartida, en el tercer y cuarto cuadrante.

Se percibe una comunicación más democrática caracterizada por ser ágil 83% (28 y 55%), fácil 96% (34 y 62%) y horizontal 82% (41 y 41%).

- **Pregunta 6.9 - Valoración del nivel de implicación de los miembros del equipo**

Los estudiantes valoran la implicación del 100% de los miembros del equipo. La implicación es compartida por todos pese a que existen algunos estudiantes más implicados que otros. *"En general tots per igual tot, i que sempre hi ha qui estira més i d'altres que s'han d'estirar"* (E13ci⁴²).

Un dato coincidente referido a la implicación corresponde al conocimiento previo de los miembros del equipo, que se considera como una ventaja inicial, que para los equipos que acaban de conocerse implica la necesidad de un tiempo adicional.

Además se menciona que con el tiempo y el conocimiento entre los estudiantes el equipo se implicaba más. *"Al principio no todos estaban implicados de la misma forma. Hablamos dejamos las cosas claras y luego todos se implicaron"* (E32ci). Es decir que *"... a medida que fue pasando el tiempo el grado de implicación fue mayor"* (E42ci).

Aunque algunos consideran que *"...el grado de implicación aumentaba o disminuía en un algún momento concreto del proceso, por causas ajenas al equipo"* (E65ci).

- **Pregunta 7 - Experiencia previa de trabajo en equipo con los mismos miembros del equipo**

Con esta pregunta se buscaba conocer si había una experiencia previa de trabajo en equipo entre los mismos estudiantes.

El 59% mencionó haber tenido una experiencia de trabajo en equipo con las mismas personas respecto al 41% que afirmó que no.

⁴² En general todos por igual, siempre hay uno que estira más y otros que se dejan llevar (la traducción es propia).

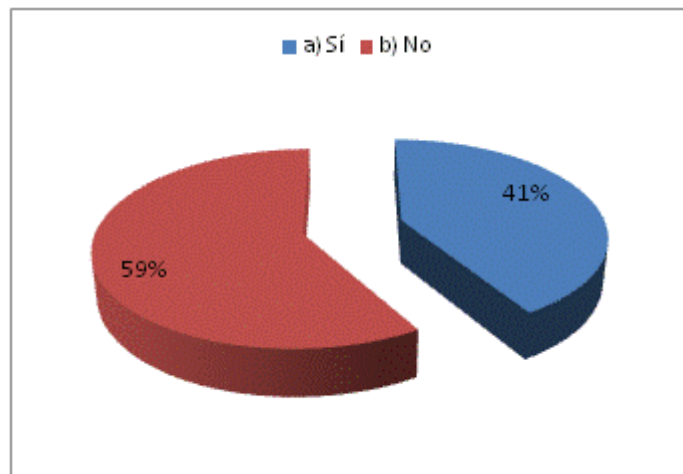


Gráfico 39 - Experiencia de trabajo con las mismas personas

- **Pregunta 8 - Presencia de conflictos en el desarrollo de una experiencia positiva**

Esta pregunta se refiere a la presencia de conflictos en la experiencia desarrollada. El 28% comenta que no ha existido ningún conflicto en la experiencia positiva desarrollada anteriormente, el 72% menciona haber tenido algún conflicto solucionable en el desarrollo de la experiencia.

A continuación se matizan dichos conflictos, *“Inicialmente el equipo lo formamos cuatro personas, pero en un mes pasamos a ser un equipo de tres personas. Esta persona no era responsable con sus tareas y obligaciones y de manera consensuada se resolvió el conflicto redefiniendo el grupo”* (E11ci).

Otro comentario que sintetiza la presencia de problemas es el siguiente: *“Se presentaron muchos. Diferentes ideas, contenidos o formas de realizarlo. Pero sobre todo problemas con los horarios, las reuniones, las citas. Se resolvían hablando entre todos”* (E63ci).

Podemos concluir mencionando que se evidencia la presencia de conflictos en un porcentaje elevado, que se explican desde un carácter procesual en la dinámica de organización inicial y gestión del equipo.

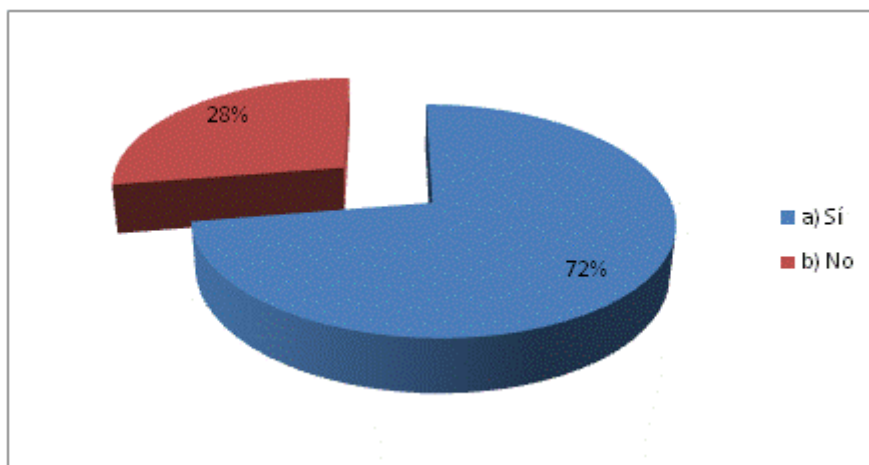


Gráfico 40 - Conflictos en el Trabajo en equipo

Bloque 4 - Acercamiento al primer módulo de la materia (pregunta 9)

- Pregunta 9 - Análisis de las fortalezas y debilidades del primer bloque de la materia

En esta pregunta, se solicita a los estudiantes que señalen tres fortalezas y tres debilidades respecto al TE desarrollado en el primer bloque de la materia. Para el análisis hemos visto conveniente introducir la matriz FODA⁴³.

En la tabla siguiente se puede observar los datos encontrados que evidencian una mayor frecuencia de datos en el **cuadrante de debilidad**, que hemos agrupado en tres categorías: gestión del TE (dificultad de conciliar horarios de reunión, poca puntualidad, falta de comunicación, organización y liderazgo), trabajo individual (demasiado trabajo individual) y gestión del módulo (falta de tiempo tanto para el desarrollo del módulo como para la elaboración de los trabajos).

Pensamos que los datos evidencian la conformación inicial de un equipo, con la problemática inherente a dicho hecho, esto es la necesidad de ajustar horarios, actividades, roles, etc. Se relacionan con la gestión de conflictos (Pregunta 8).

Si bien la pregunta hace referencia directa al TE desarrollado en el primer módulo de la materia algunas respuestas de los estudiantes mencionan como debilidad la duración corta de este primer módulo. Explicada en el sentido de que aunque las temáticas que se desarrollan son interesantes el tiempo no permitió aprovechar al máximo dicha

⁴³ Para mayor información ver http://es.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lisis_DAFO

riqueza, que influyó además en la falta de tiempo para la elaboración de trabajos y ocasionó incertidumbre respecto a la calificación de la materia.

En el cuadrante de fortaleza se menciona además al rompecabezas⁴⁴ que es una herramienta (actividad o tarea) de TE.

Tabla 47 - Análisis FODA del primer módulo de la materia

Empleo del rompecabezas (jigsaw) Información relevante, interesante y copiosa	Presencia del trabajo en equipo				
Dificultad conciliar horarios reunión Poca puntualidad Falta comunicación Falta organización Falta liderazgo Demasiado trabajo individual (*)	Alto grado de incertidumbre				
En el módulo - <i>Falta tiempo en desarrollo del módulo</i> - <i>Poco tiempo elaboración trabajos</i>	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>F</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>A</td> </tr> </table>	F	O	D	A
F	O				
D	A				

4.1.2. Análisis del cuestionario intermedio

Con un sentido procesual y complementario se realizó el cuestionario intermedio, que se analiza a continuación.

Bloque 1 - Aproximación al proceso de trabajo en equipo (pregunta 1 y 2)

Se observa un incremento en el listado de categorías de TE y un discurso más elaborado expresado en las definiciones de TE que evidencian la presencia de un proceso de aprendizaje competencial y una predisposición de los estudiantes para trabajar en equipo del 100%.

⁴⁴ Se denomina también “jigsaw” o “puzzle”, se caracteriza en la división de los participantes en varios grupos de expertos, que preparan y comparten un tema, y en la dinámica comparten sus conocimientos y los debaten con el curso, generando un proceso de aprendizaje cooperativo.

- **Pregunta 1 - Definición de trabajo en equipo**

Esta pregunta pretende analizar la evolución de la definición del TE, corresponde a la pregunta dos del cuestionario inicial, por esa razón para su análisis se ha recurrido a las categorías utilizadas en el primer cuestionario.

Recordemos que dichas categorías iniciales son: coordinación, cooperación, colaboración, participación, unión, objetivo, tareas y resultados comunes. Estas categorías se repiten en su totalidad y además se incrementan con las siguientes: aportar conocimientos propios, aprender de los otros, compartir experiencias y conocimientos, compromiso común, complementariedad, comprender y respetar a los compañeros, comunicación, discusiones, organización, proceso, roles, recursos e intereses, distribución de tareas y responsabilidad.

Por otro lado, se evidencian definiciones más completas, como la que ejemplificamos a continuación, en la que se menciona la creación del conocimiento e incluso del aprendizaje en conjunto: *“El treball en equip és un procés necessari en l’actualitat i no només una competència, sinó un estil de vida professional i personal, ja que tenim la necessitat de relacionar-nos amb les altres persones i cooperar conjuntament per a objectius comuns.... Una altra característica és la **creació de coneixement i aprenentatge conjunt**”* (E51cint).

- **Pregunta 2 - Predisposición para trabajar en equipo**

La predisposición para trabajar en equipo es del 100%. Esta pregunta corresponde a la pregunta cuatro del cuestionario inicial que presentaba una predisposición del 86% a favor del TE y un 14% que manifestaba su indiferencia.

Este cambio se justifica con diferentes expresiones favorables que llevan a pensar en un proceso de reflexión e internalización del TE como la siguiente: *“Trabajar realmente en equipo puede resultar muy gratificante, ya que el esfuerzo, la meta y la ilusión son compartidos, por tanto el éxito del grupo es el éxito individual y viceversa. Trabajar de forma cómoda, relajada y en confianza con otras personas es un proceso muy positivo para el aprendizaje individual, ya que trabajar con otros te enriquece individualmente”* (E11cint).

Bloque 2 - Presencia del blog en la experiencia (pregunta 3 y 4)

Las preguntas tres y cuatro se refieren a la evidenciación del TE y del trabajo individual a través del blog. Las respuestas señalan un sentido mecánico de quién sube el *post*, o la tarea (rotación de roles como instrucción de las docentes), pero no quién o quiénes han trabajado elaborando la tarea y el blog es utilizado como una herramienta repositoria.

Es evidente que el blog evidencia tareas realizadas: *“A partir de les entrades que es creen es reflecteix el treball que hi ha al darrera, de manera que reflecteix d’una manera clara com es treballa en equip”* (E54cint). Es decir que *“El blog evidencia el treball en equip, ja que mostra totes les tasques que hem anat realitzant al llarg de l’assignatura. La majoria de treballs (menys els individuals), han estat fet per tots els membres, incloent les seves opinions i punts de vista. Quan no pensàvem el mateix debatíem i buscàvem la manera d’arribar a un acord, perquè tots poguéssim expressar el que pensàvem”* (E22cint).

“Es molt relatiu segons el treball de cada grup, tot i això crec que és més una evidencia del treball en equip que no individual” (E15Cint), es decir que el blog *“...sirve para ver cuál es el resultado de una tarea determinada pero, no creo que a través de éste se contemple qué personas realmente trabajan en equipo y cuáles no”* (E22cint).

Es decir, que no refleja quién ha trabajado, o qué ha hecho dentro del equipo, sólo quién ha subido un acta, o un post. En ese sentido, *“...el trabajo real en equipo no se ha visto reflejado en el blog, ya que sólo aparece el nombre del miembro que lo hace visible en Internet y no de quienes han participado en la actividad”* (E23cint).

Hay una utilización instrumental del blog *“...en la majoria dels casos s’ha optat per fer una divisió de tasques i no pas per fer-ho conjuntament, crec que el blog s’ha vist com una obligació més que com una metodologia d’aprenentatge”* (E42cint).

Bloque 3 - Medición evolutiva de la competencia de trabajo en equipo (preguntas 5 y 6)

Esta medición se ha realizado a través de dos preguntas la primera califica la competencia y la segunda el grado de mejoramiento competencial.

- Pregunta 5 - Calificación de la competencia

Esta pregunta se refiere a la calificación que otorga cada estudiante a su competencia de TE, se complementa con la pregunta seis que se refiere a la percepción del mejoramiento de la competencia de TE.

La mayoría de los estudiantes 96% perciben poseer dicha competencia y la califican con una valoración de 4/5.

Es importante señalar la existencia de una evaluación reflexiva escrita y guiada por la profesora del módulo 2 (a partir de los resultados de aprendizaje esperados o rúbricas de la competencia).

- Pregunta 6 - Grado de mejora de la competencia

La pregunta seis se refiere a la percepción individual de mejora de la competencia de TE, se pide una ponderación gradual del uno al cinco, donde cinco corresponde a excelente y uno a deficiente.

Tabla 48 - Percepción de mejoramiento de la competencia de TE

Calificación	1	2	3	4	5
(%)	0	9	35	43	13

El 35% de los estudiantes perciben que han mejorado su competencia de TE en grado medio y 43% en grado medio alto.

Es decir, que se muestra un proceso de **aprendizaje experiencial** “Cada vez que es *treballa en equip, s’apren una mica més a treballar en equip*” (E54cint). Que se explica más con el siguiente pensamiento: “*En mi opinión, creo que he asumido nuevas competencias a lo largo de la asignatura y también nuevos conocimientos y concepciones sobre el trabajo en equipo y esto ha hecho que cambie mi visión y actitud sobre las cosas. Valoro entonces que mi rendimiento en el trabajo en equipo ha mejorado progresivamente a medida que avanzaba el proyecto y las sesiones de clase*” (E64cint).

La competencia de TE se presenta en esta investigación como un proceso consciente de aprendizaje y mejora. En otras palabras, el estudiante sabe que está adquiriendo la competencia, está aprendiendo a trabajar en equipo desde la práctica, lo que evidencia una ponderación elevada en la percepción del mejoramiento procesual de la adquisición de la competencia de TE.

Fruto de los resultados y análisis obtenidos del cuestionario inicial y del cuestionario intermedio se ha visto conveniente realizar ajustes e incorporaciones, en las preguntas del cuestionario final, añadiendo ítems de aprendizaje cooperativo y del blog.

4.1.3. Análisis del cuestionario final

Datos sociodemográficos

El total de cuestionarios finales corresponde a veintidós estudiantes, de dicho total el 82% son mujeres y 18% son varones.

Bloque 1 - Habilidades sociales referidas al trabajo en equipo (pregunta 1)

Esta pregunta solicita a los estudiantes que valoren gradualmente la presencia de veinte habilidades sociales en relación a la escala de *Likert* (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). Corresponde a la pregunta uno del cuestionario inicial (Ci).

De manera general, el análisis de la percepción final de la presencia de las veinte habilidades sociales que manifiestan poseer los estudiantes muestra valoraciones generales positivas y muy positivas, con algunos matices.

Los porcentajes más bajos corresponden a la habilidad social inicial de iniciar una conversación (d) 63% y a la habilidad frente al estrés referida a afrontar mensajes contradictorios (s) 68%.

- Pregunta 1 - Habilidades del trabajo en equipo

En los siguientes gráficos se observa la presencia de un mayor énfasis en las valoraciones positivas y le siguen las valoraciones muy positivas, afirmando así la tenencia. El promedio general es de 85%.

Sin embargo se evidencia la presencia de algunos índices negativos cuya frecuencia máxima es de 36%.

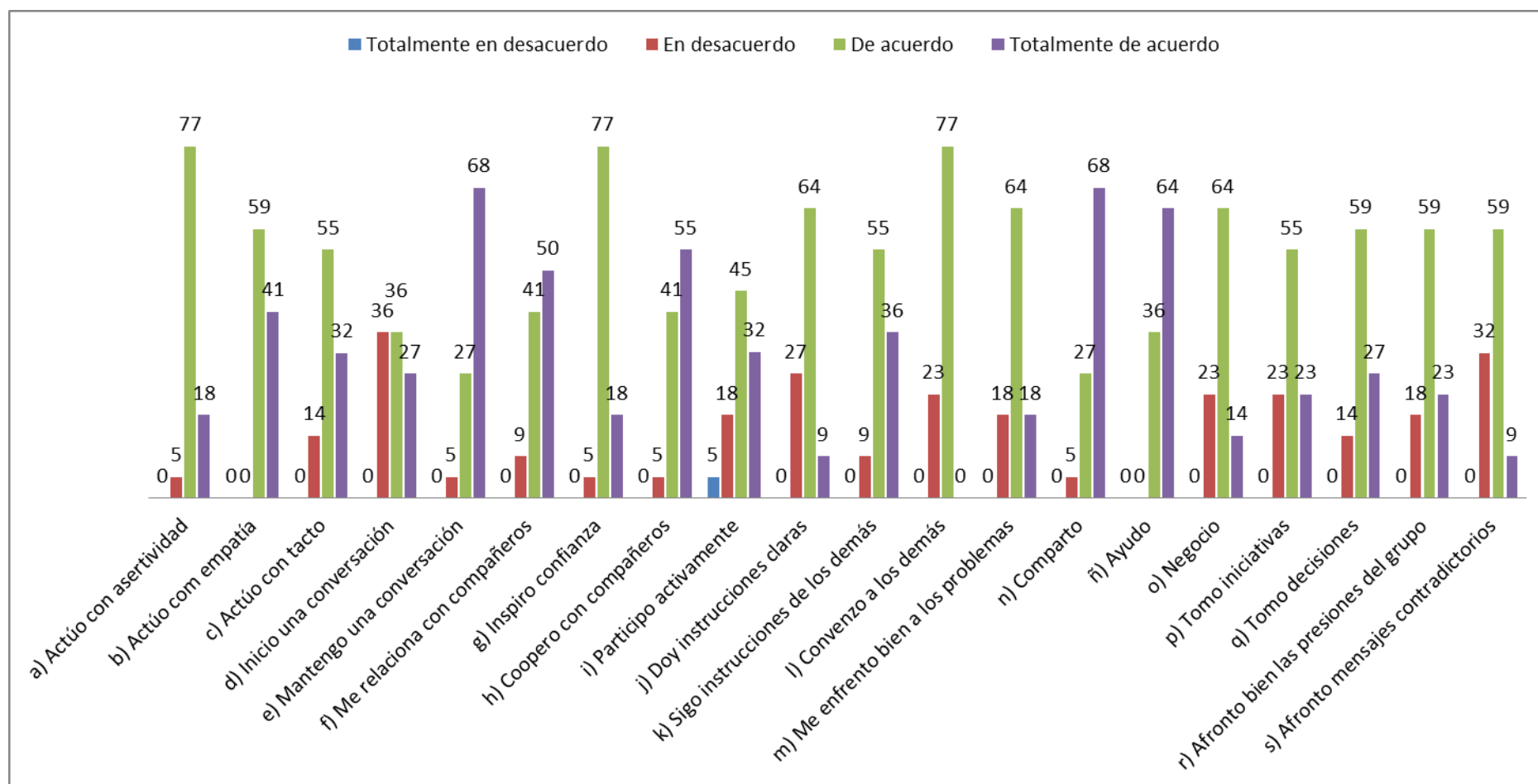


Gráfico 41 - Presencia de habilidades sociales al finalizar la experiencia

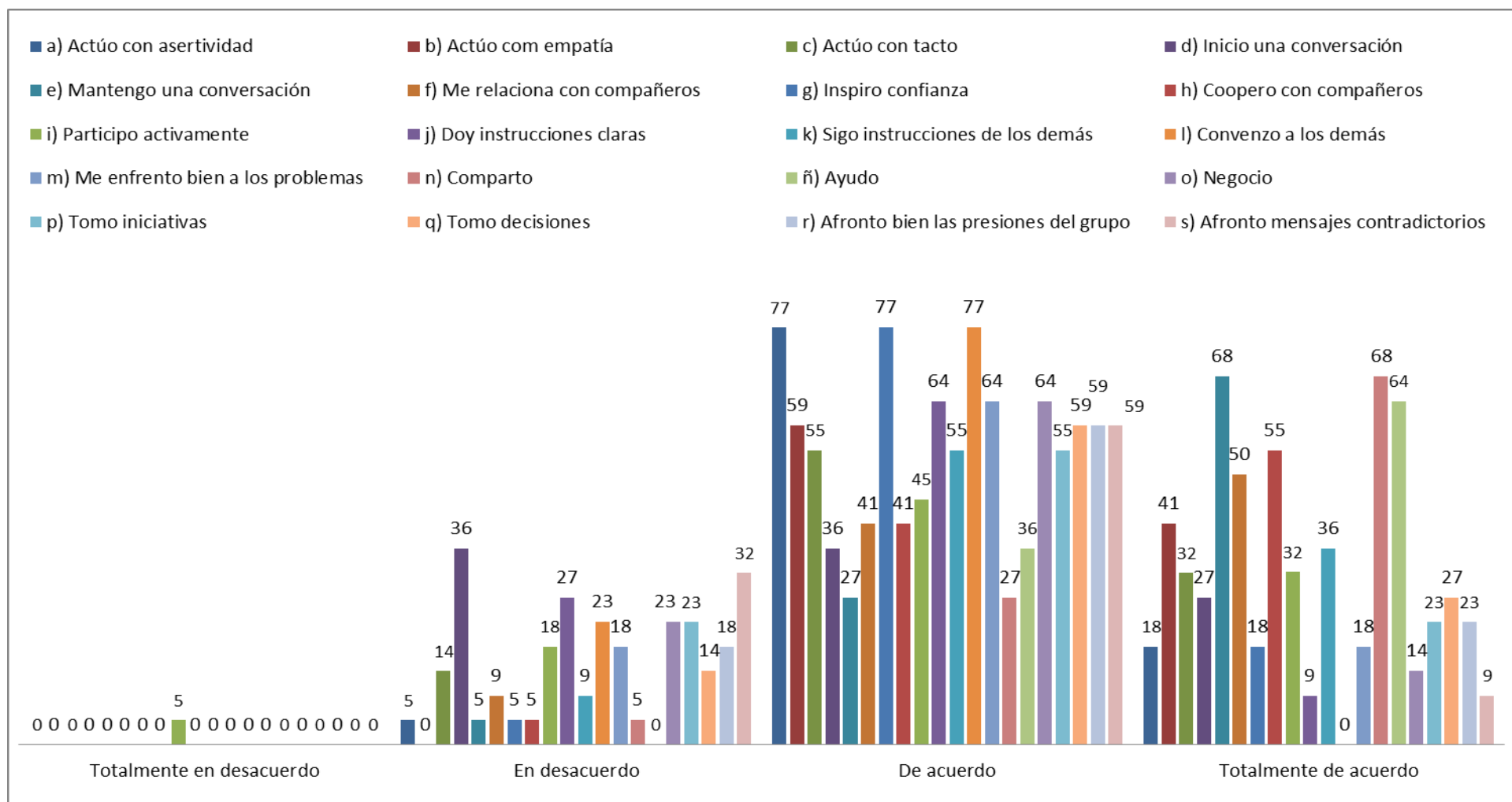


Gráfico 42 - Habilidades sociales al finalizar la experiencia en función de la escala de Likert

Obsérvese en la tabla comparativa las valoraciones que predominan en las habilidades analizadas corresponden a ponderaciones positivas y muy positivas (grados tres y cuatro). De tal manera que cuando realizamos las sumatorias de los grados positivos obtenemos una sumatoria mayor que llega a 100% y la menor a 63%.

Tabla 49 - Datos comparativos y sumatoria de habilidades sociales grado dos, tres y cuatro en el cuestionario final

ÍNDICE	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	(ñ)	(o)	(p)	(q)	(r)	(s)
GRADO 2 Y 3	5 77	0 59	14 55	36 36	5 27	9 41	5 77	5 41	18 45	27 64	9 55	23 77	18 64	5 27	0 36	23 64	23 55	14 59	18 59	32 59
TOTAL (%)	82	59	68	73	32	50	82	45	64	91	64	100	82	32	36	86	77	73	77	91
GRADO 3 Y 4	77 18	59 41	55 32	36 27	27 68	41 50	77 18	41 55	45 32	64 9	55 36	77 0	64 18	27 68	36 64	64 14	55 23	59 27	59 23	59 9
TOTAL (%)	95	100	86	63	95	91	95	95	77	73	91	77	82	95	100	77	77	86	82	68

Debido a la existencia de frecuencias negativas (grado dos) se decidió analizar comparativamente los grados dos y tres. Sin embargo, las respuestas más frecuentes son positivas, prioritariamente en grado tres, luego en grado cuatro y finalmente en grado dos con puntajes y sumatorias visiblemente más bajos. Confirmando la percepción positiva de las habilidades sociales.

Es decir, que los estudiantes consideran que poseen dichas habilidades. Sin embargo, existen habilidades con porcentajes más bajos y que por lo tanto no son poseídas por todos los estudiantes y estas son iniciar una conversación (d) 63%, afrontar mensajes contradictorios (s) 68% y participar activamente (i) 73%. Que corresponden a habilidades sociales iniciales, avanzadas y frente al estrés respectivamente.

El porcentaje que le sigue es de 77% que es común a convencer a los demás (l), negociar (o) y tomar iniciativas (p). Los demás porcentajes son iguales o mayores al 82%.

Para un análisis más detallado de dichas habilidades presentamos a continuación un análisis por grupos de habilidades sociales, al igual que se realizó en el cuestionario inicial, que más adelante permite un análisis comparativo.

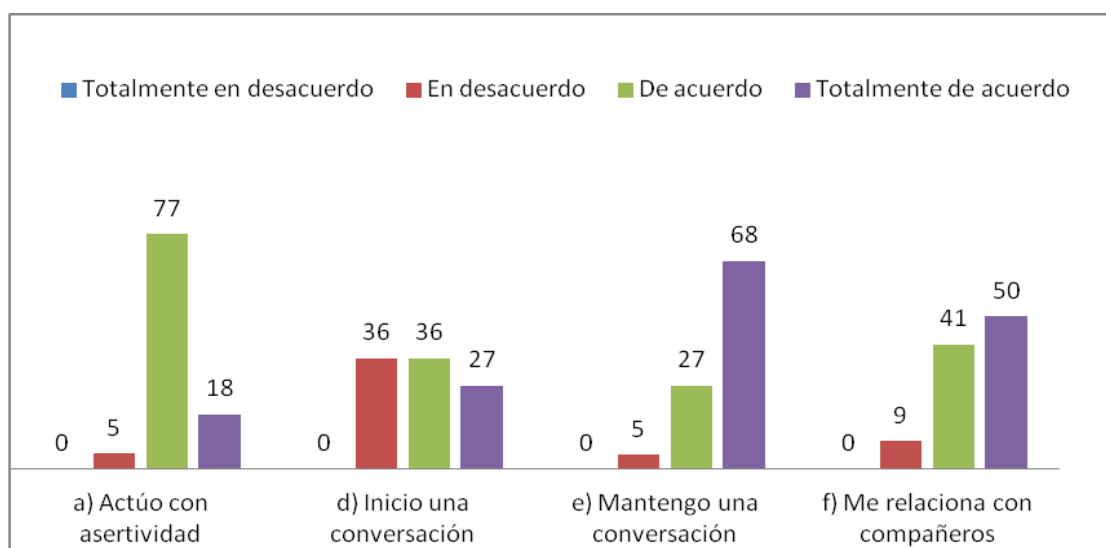


Gráfico 43 - Habilidades sociales iniciales al finalizar la experiencia

Las **habilidades sociales iniciales** en el cuestionario final (ver gráfico 43), presentan mayoritariamente una frecuencia positiva y muy positiva. Los datos positivos van de 95% al 63%.

Los estudiantes perciben que son capaces de mantener una conversación (e) 95%, actuar con asertividad (a) 95% y relacionarse con compañeros (f) 91%, sin embargo iniciar una conversación (d) es una habilidad que perciben poseerla sólo un 63% de estudiantes, por lo que existe un 36% que considera que no posee dicha habilidad.

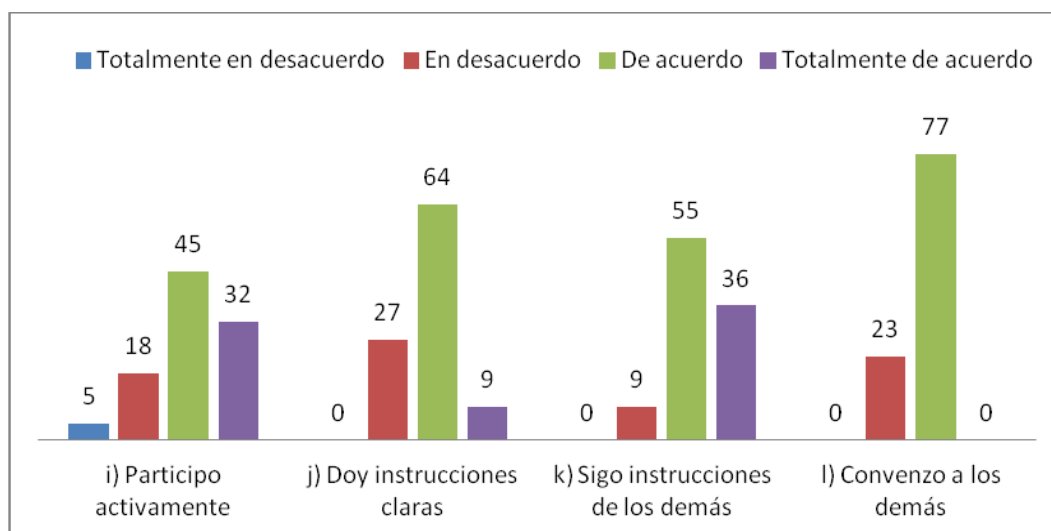


Gráfico 44 - Habilidades sociales avanzadas al finalizar la experiencia

De las **habilidades sociales avanzadas** (ver gráfico 44) que se han considerado los estudiantes manifiestan mayoritariamente que siguen instrucciones de los demás 91% (k), participan activamente (i) 77% y convencen a los demás (l) 77% y dan instrucciones claras 73% (j).

Se evidencia un porcentaje bajo de estudiantes que consideran que no poseen dichas habilidades. Un 27% de estudiantes que perciben que no dan instrucciones claras (j), 23% que no participan activamente (i), ni convencen a los demás (l).

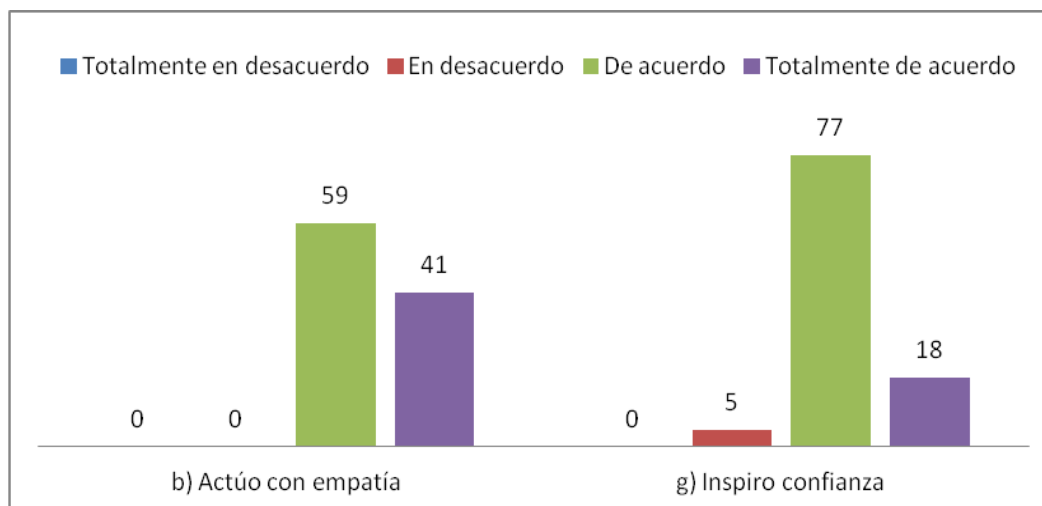


Gráfico 45 - Habilidades relacionadas con los sentimientos al finalizar la experiencia

Los estudiantes mayoritariamente perciben poseer las **habilidades relacionadas con los sentimientos** (ver gráfico 45) en frecuencias positiva y muy positivamente. Un 100% afirma que actúa con empatía (b) y un 95% que inspira confianza (g).

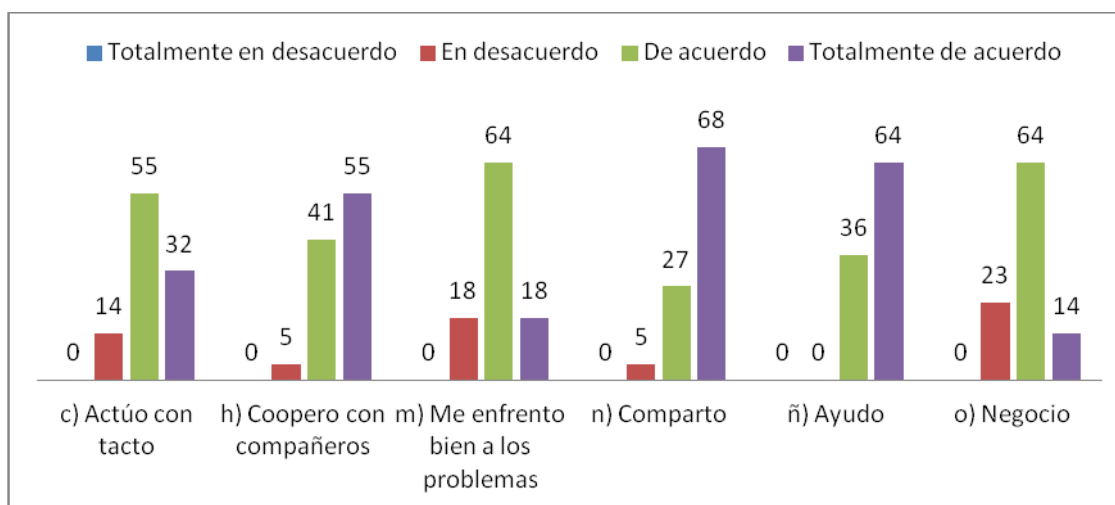


Gráfico 46 - Habilidades alternativas a la agresión al finalizar la experiencia

Las **habilidades alternativas a la agresión** (ver gráfico 46) se presentan con porcentajes que van del 100 al 78%, por lo tanto son habilidades que manifiestan poseer mayoritariamente los estudiantes.

El 100% de los estudiantes afirman que ayudan a los demás (ñ), el 96% que cooperan con compañeros (h) y el 95% que comparten (n). El 87% que actúan con tacto (c) y un 82% que se enfrentan bien a los problemas (m).

Existen estudiantes que manifiestan que aún no poseen dichas habilidades, como en el caso de negociar (o) 23%, enfrentarse a los problemas (m) 18% y actuar con tacto 14% (c).

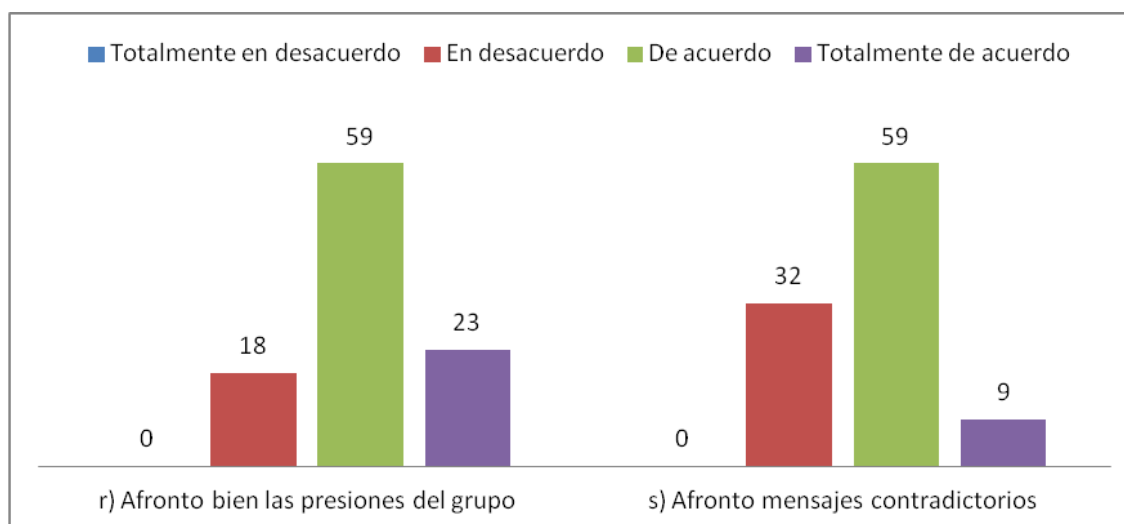


Gráfico 47 - Habilidades frente al estrés al finalizar la experiencia

Las **habilidades para hacer frente al estrés** (ver gráfico 47) son positivas, los estudiantes manifiestan afrontar las presiones del grupo (r) 82%, existiendo un 18% de estudiantes que aún no poseen dicha habilidad.

Si bien afrontar los mensajes contradictorios (s) presenta un 68% de estudiantes que manifiestan poseer dicha habilidad existe un 32% que aún no la posee.

Es decir que los estudiantes mayoritariamente consideran que afrontan las presiones del grupo pero no todos afrontan mensajes contradictorios.

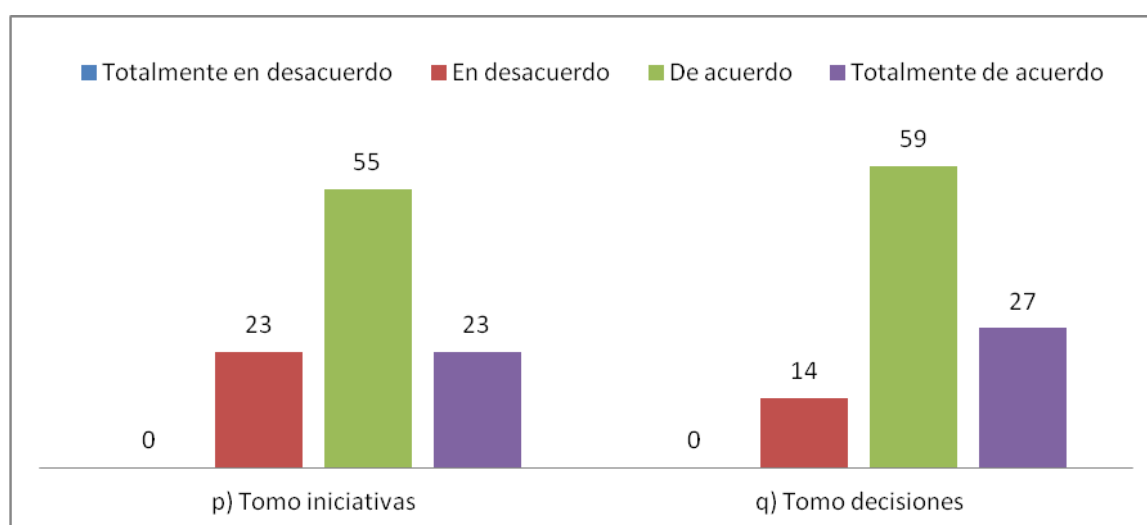


Gráfico 48 - Habilidades de planificación al finalizar la experiencia

Los estudiantes valoran mayoritariamente sus **habilidades de planificación** (ver gráfico 48) de manera positiva y muy positiva. Un 86% considera que toman decisiones (q) y un 78% que toman iniciativas (p).

Sin embargo, existe un 23% de estudiantes que aún no toman iniciativas (p) y un 14% que no toman decisiones (q).

Bloque 2 - Aproximación procesual al trabajo en equipo (preguntas 2, 3 y 12)

En este bloque se analiza primero la presencia de categorías de trabajo en equipo empleando la matriz FODA, los resultados han permitido evidenciar datos en el cuadrante de oportunidades que son afirmaciones positivas referidas al trabajo en equipo desarrollado en la materia.

Segundo, las afirmaciones y valoraciones sobre el TE son mayoritariamente positivas y muy positivas y con porcentajes elevados, salvo la evaluación procesual de trabajo en equipo (h) 64%.

Tercero, la experiencia desarrollada en la materia ha sido valorada con frecuencias muy positivas y positivas, salvo en el volumen de trabajo realizado (d) que presenta un 14% que está en desacuerdo.

- Pregunta 2 - Valoración FODA de la experiencia de trabajo en equipo

Esta pregunta se relaciona con la pregunta tres del cuestionario inicial (Ci), en la que se pedía una valoración de fortalezas y debilidades que puede tener el trabajo en equipo. En esta oportunidad la pregunta se refiere a las fortalezas y debilidades de la experiencia de trabajo en equipo llevada a cabo en el desarrollo de la materia.

El cuadrante que presenta mayor cantidad de categorías es el de fortaleza, que se complementa con el de oportunidades en el que se integra y destaca la categoría de aprendizaje, también están presentes las debilidades y no se presentan amenazas.

Llama la atención nuevamente la mención de carencia de tiempo que se comenta en los diferentes bloques o módulos y la sugerencia de *“más tiempo para asimilar experiencias y para experimentar diferentes maneras de autoevaluación grupal”* (EF23Cf).

Se debe considerar además que cuando se trabaja en equipo: *“No todos trabajan igual en ritmo y exigencia”* (EF55Cf) y que existen momentos en que los estudiantes se dejan

llevar por sus compañeros como en la siguiente afirmación: *“En ocasiones te relajas y dejas que otros lleven el peso”* (EF33Cf).

Tabla 50 - Análisis FODA de la experiencia de trabajo en equipo

Información relevante y copiosa Confianza Responsabilidad Cooperación y cohesión entre los miembros Diversidad de opiniones Llegar a acuerdos Mejor calidad Mayor flexibilidad Menos trabajo Mejorar la capacidad de manejar conflictos Sobrellevar situaciones límite	Aprender a trabajar en equipo Aprender a repartir tareas Intercambiar opiniones Autoconocimiento competencial Posibilidad de aprender otros roles				
Falta de tiempo en el desarrollo de la materia Poco tiempo para la elaboración de los trabajos Falta de liderazgo Poca flexibilidad individual No todos trabajan al mismo ritmo, exigencia, disposición, y responsabilidad Opiniones contrarias Tensiones Conflictos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">F</td> <td style="text-align: center;">O</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D</td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> </table>	F	O	D	A
F	O				
D	A				

La experiencia llevada a cabo en la materia presenta similitudes pero también diferencias que se deben a los miembros y características del equipo, como se aprecia en las siguientes frases: *“Como experiencia enriquecedora a lo largo de este curso. He tenido la suerte de trabajar con grandes compañeros que se han implicado al 100% en las tareas correspondientes a cada momento”* (E23Cf). O en esta otra, *“La verdad es que mi experiencia de trabajo en equipo no ha sido la mejor que uno podía esperar, supongo que en parte por la formación de grupos por orden de lista, no a libre elección”* (E45Cf).

La valoración FODA que realizan los estudiantes evidencia la presencia de algunos elementos que configuran un equipo (Tabla 14 - Elementos que configuran un equipo) y habilidades sociales (Tabla 13 - Habilidades sociales).

- Pregunta 3 - Afirmaciones y valoraciones sobre el trabajo en equipo

Esta pregunta se refiere a las afirmaciones y valoraciones sobre el trabajo en equipo desarrollado en la materia. Tiene que ver con la pregunta 6.5 del (Ci) que valoraba una experiencia positiva de TE.

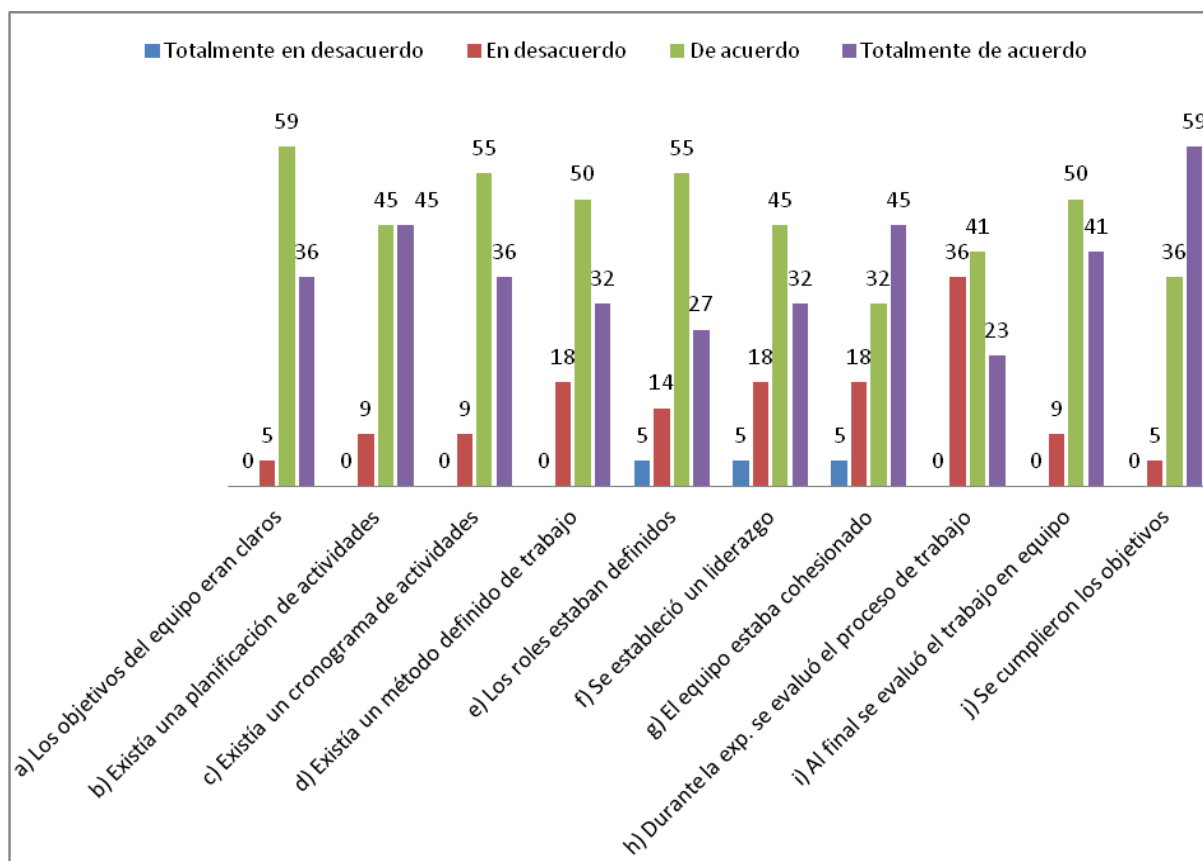


Gráfico 49 - Afirmaciones referidas al trabajo en equipo

Una observación inicial permitió destacar la presencia de las afirmaciones referidas al trabajo en equipo que presentan visiblemente valoraciones y frecuencias positivas y muy positivas del 95 al 64% respecto de las valoraciones negativas que tienen como máximo 36% y como mínimo 5%.

Para interpretar estos índices los hemos agrupado por: objetivos (a y j), planificación (b, c, d), evaluación (h, i), roles (e, f) y cohesión (g).

Los estudiantes afirman que los **objetivos** eran claros (a) 95% y que estos se cumplieron (j) 95%.

En la experiencia ha existido una **planificación** (b) 90%, un cronograma de actividades (c) 91% y un método definido de trabajo (d) 82%.

Los datos indican la presencia de la **evaluación** final del trabajo en equipo (i) 91% y una evaluación procesual (h) 64% que corresponde al porcentaje más bajo y que evidencia la existencia de un 36% que señala que no ha existido una evaluación procesual.

Los **roles** se presentan definidos (e) 82% y se establece un liderazgo (f) 77%. Pero existe un 19 que consideran que los roles no estaban definidos y un 23% que afirman que no se estableció ningún liderazgo.

La **cohesión** (g) está presente en un 77%, pero existen un 23% que perciben que no todos los equipos han estado cohesionados.

Las afirmaciones referidas al TE son mayoritariamente positivas, llama la atención los datos que evidencian valoraciones negativas como el 36% que afirma que no existió una evaluación procesual y el 23% de estudiantes que no existió un liderazgo, que se complementa con un 19% que no habían roles definidos.

También se identifica un 23% que evidencian la falta de cohesión de equipos y un 18% que mencionan la inexistencia de métodos definidos de trabajo, estos datos se relacionan con la existencia de conflictos en algunos equipos.

- **Pregunta 12 - Valoración de la experiencia de trabajo en equipo**

Esta pregunta se refiere a la valoración gradual del uno al cuatro (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) de la experiencia de TE realizado en la materia en relación a siete **aspectos de un equipo cooperativo** (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

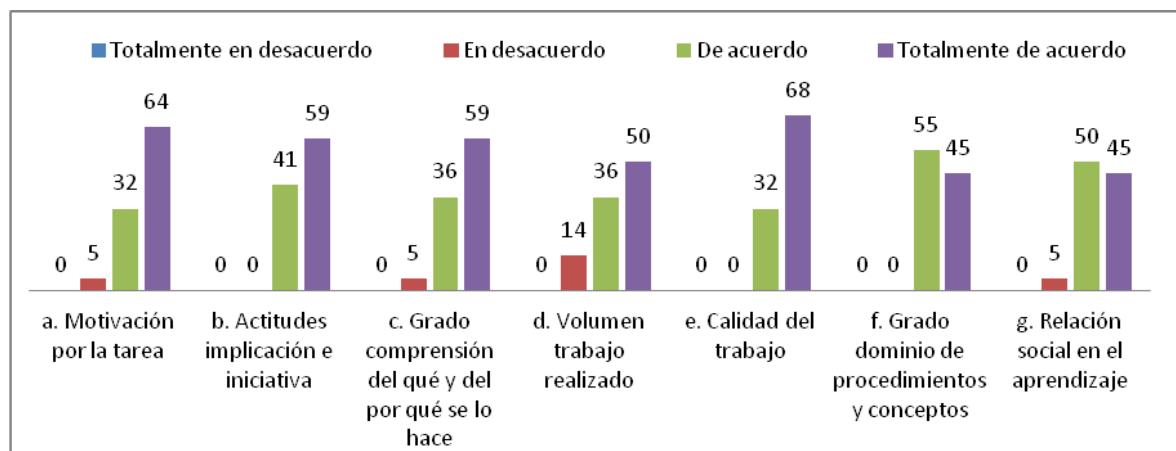


Gráfico 50 - Valoración de la experiencia en relación al trabajo en equipo

Los porcentajes evidencian grados altamente positivos que van del 86 al 100%. Es decir que el 100% de los estudiantes perciben que la experiencia de trabajo en equipo en la materia ha permitido evidenciar las actitudes de implicación e iniciativa (b), la calidad del trabajo (e), el grado de dominio de procedimientos y conceptos (f). El 96% considera que se evidencia la motivación por la tarea (a), el 95% que se manifiesta el grado de comprensión del qué y del por qué se lo hace (c) y la relación social en el aprendizaje (g). El 86% de los estudiantes consideran que el volumen de trabajo realizado (d) se evidencia en la experiencia, este porcentaje es el más bajo y muestra la presencia de un 14% que considera que el volumen de trabajo realizado no llega a evidenciarse.

Bloque 3 - La experiencia desarrollada de trabajo en equipo (preguntas 4, 5, 6, 7 y 8)

Los estudiantes perciben que el trabajo en equipo desarrollado en la materia evidencia a través del establecimiento del liderazgo 83% y los roles entre miembros del equipo 77%. La comunicación se muestra ágil, horizontal y fácil. Esta última categoría aunque positiva es sólo del 64%.

Los estudiantes perciben su propia implicación muy elevada 100% que corresponde a 25% de acuerdo y 75% totalmente de acuerdo. La implicación de los otros miembros del equipo es más baja 75% (aunque la implicación mayoritaria es positiva 48%, existe una valoración negativa del 21% y una muy positiva de 27%). Los conflictos se presentan en un 77%.

- Pregunta 4 y 5 - Establecimiento de liderazgo y roles entre miembros del grupo

Se considera importante analizar la pregunta cuatro de liderazgo con la cinco de rotación de roles que, además de la relación conceptual que poseen son, junto a las actas, premisas que solicitaban las profesoras para realizar el trabajo en equipo.

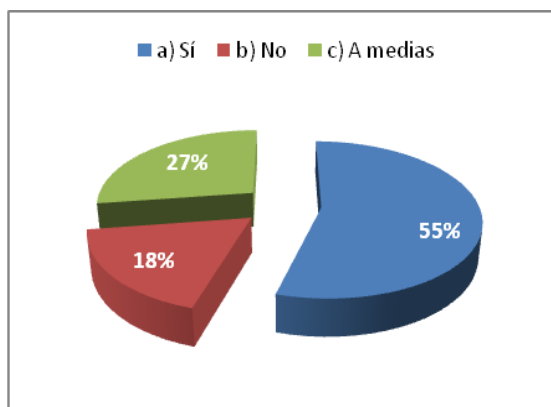


Gráfico 51 - Establecimiento de liderazgo

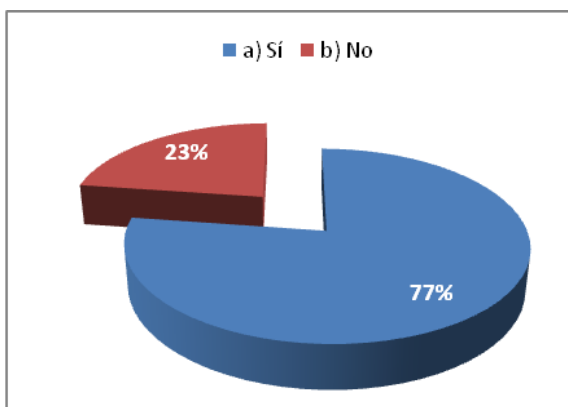


Gráfico 52 - Rotación de roles

La primera pregunta, la cuatro, se refiere al establecimiento del liderazgo, existe un 55% de estudiantes que consideran que sí se estableció un liderazgo, siendo importante que alguien asuma dicho rol: *“Hubieron momentos en los que se estableció un pseudo-liderazgo debido a que era necesario que alguien controlara y llevara un seguimiento detallado de todas la tareas que desarrollábamos en todo momento fue un liderazgo positivo”* (E23Cf).

Además de la presencia de un liderazgo compartido se identifican líderes naturales *“Una persona que destacava més per damunt la resta en el sentit de lideratge, considera que*

és perquè és una persona molt emprenadora i amb molta capacitat de convencer als altres” (E31Cf)⁴⁵

El 27% afirma que fue un liderazgo a medias, o un liderazgo democrático, ejercido por los diferentes miembros del equipo. Es decir, que *“Se estableció de manera natural desde el inicio, aunque habían diferentes tipos de líderes en el mismo equipo, cosa que creó tensiones” (E62Cf).*

El 18% menciona que no se estableció un liderazgo porque *“Cada uno tenía muy claro cuál era su rol y en general el liderazgo ha sido compartido” (E63Cf).*

La pregunta cinco, que se refiere al establecimiento de roles en el equipo de trabajo. El 77% de los estudiantes menciona que se rotaron roles, al respecto las siguientes frases son ejemplificadoras: *“Semanalmente cambiábamos de rol, uno dirigía y otro se encargaba de ser el secretario/a, redactando el acta pertinente” (E61Cf).* *“Aún con los problemas iniciales rotaron los roles, al principio para que no fuese siempre el mismo secretario para no hacer las dichas actas. Posteriormente para dirigir o liderar los tramos en los que cada uno se sentía más cómodo” (E33Cf).*

Los restantes 23% afirman que *“se mantuvieron los roles que cada persona de manera natural tenía” (E62Cf).*

Por los datos evidenciados creemos que se presentó una rotación de roles (consignada por las profesoras que se explicará más adelante) y la presencia de un liderazgo con características democráticas.

- Pregunta 6 - Características de la comunicación entre los miembros del equipo

Las características comunicativas percibidas por los estudiantes entre los miembros del equipo tienen el mismo sentido que la pregunta 6.8 del (Ci) con la 6 del (Cf) aunque corresponden a casos diferentes que no podemos comparar, pero observamos la presencia de ciertas características de la comunicación y de sus graduaciones.

Para tal efecto, se presentan seis ítems que reflejan gradualmente (del uno al cuatro) las características de la comunicación van de lento a ágil, de complicada a fácil y de horizontal a vertical. La valoración de la comunicación se hace por ítem y en esta segunda etapa es valorada como ágil 95%, horizontal 82% y fácil 64%.

⁴⁵ Una persona que destacaba más por encima de los otros en el sentido de liderazgo, considera que es porque es una persona muy emprendedora y con mucha capacidad de convencer a los otros. La traducción es propia.

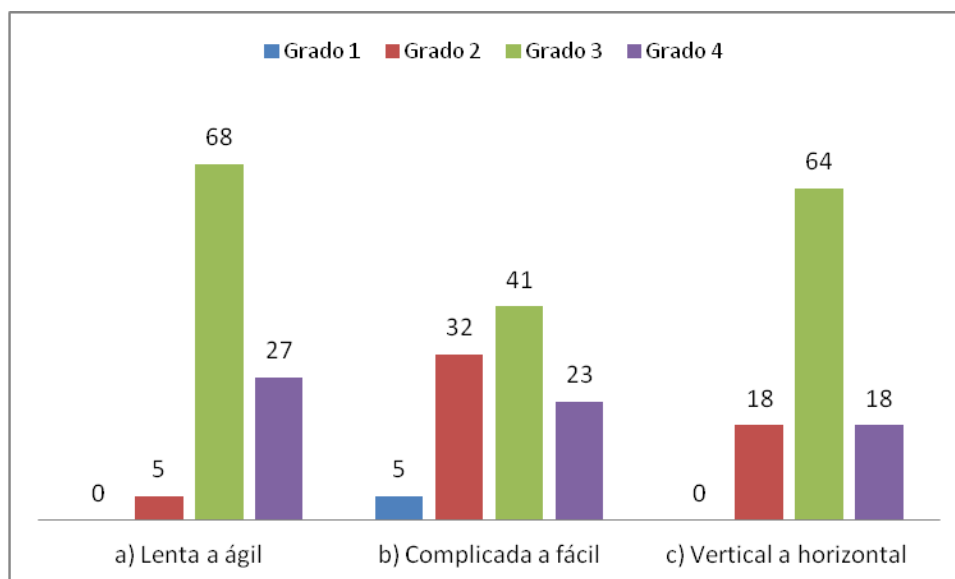


Gráfico 53 - Características comunicativas entre los miembros del equipo

La valoración negativa más alta corresponde al ítem de complicado a fácil que evidencia un 36% de estudiantes que mencionan la existencia de una comunicación complicada, que puede responder a los conflictos evidenciados.

- Pregunta 7 - Valoración del nivel de implicación de los miembros del equipo

La pregunta valora el nivel de implicación de los miembros del equipo en el caso de estudio. Tiene que ver con la pregunta (6.9) del cuestionario inicial que se refiere a la valoración del nivel de implicación de los miembros del equipo en una experiencia positiva.

En la pregunta se analiza el nivel de implicación de cada uno de los miembros de los equipos, considerando además una autoimplicación (implicación personal de quién llena el cuestionario). La graduación va de uno a cuatro, siendo uno baja implicación y cuatro alta implicación.

El resultado personal indica un 75% de implicación alta y un 25% de implicación media, que sumado da 100% de implicación personal. Existe una visión de compromiso personal muy elevado.

Respecto al análisis de la percepción de la implicación de los compañeros de equipo se muestra un 75% de implicación entre alta y media que corresponde a 48 y 27% respectivamente y un 25% de implicación entre media baja y baja es decir 21 y 4%.

Los datos nos muestran la existencia de una implicación personal⁴⁶ elevada y de una implicación de equipo positiva pero con presencia de algunos estudiantes que no aún se han implicado. El dato de la falta de implicación es una de las explicaciones a los conflictos.

Tabla 51 - Implicación de compañeros de equipo y autoimplicación

ACTOR	G1	G2	G3	G4
Compañeros (%)	4	21	48	27
Imp. Propia (%)	0	0	25	75

- **Pregunta 8 - Presencia de conflictos en el desarrollo de la experiencia actual**

En la pregunta se analiza la presencia de conflictos en el desarrollo de la experiencia. Esta pregunta se relaciona con la pregunta ocho del (Ci) aunque tratan de experiencias distintas.

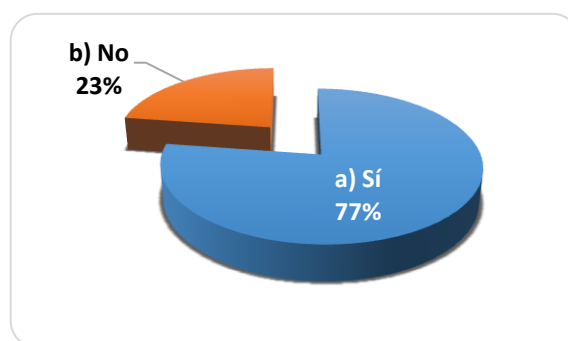


Gráfico 54 - Presencia de conflictos en la experiencia del trabajo en equipo

Los problemas identificados y a los que hacen alusión los estudiantes tienen que ver principalmente con la comunicación, la elección de una franja horaria común de reunión presencial y la implicación de los miembros en sus equipos. Es decir que se refieren a elementos de gestión del TE.

En un solo caso el conflicto se resolvió de manera drástica “...una compañera no se tomaba en serio el trabajo, no podía venir nunca a las reuniones, no se mostraba dispuesta e implicada en el trabajo y buscaba el conflicto” (E61Cf). El problema no se resolvió con diálogo y se tuvo que tomar alguna medida extrema “Después de intentar hablar y poner solución al problema y ver que no se solucionaba, se le pidió que abandonara el grupo” (E61Cf). El grupo continuó desarrollando sus actividades con una persona menos.

⁴⁶ Un análisis por estudiante puede ser útil para una asesoría personalizada, o para un análisis de la implicación de los estudiantes.

En los otros casos, la solución pasó por el diálogo empleando acciones que permitieron solucionar el conflicto y llevar adelante los trabajos de equipo *“Fent una reunió i arribar a un concens per majoria⁴⁷”* (E13Cf). La comunicación permitió llegar a un consenso y buscando soluciones en común. *“Adaptando al máximo los horarios y adecuando el sistema de trabajo a Google Docs”* (E33Cf), o *“Parlant i establint unes normes molt marcades⁴⁸”* (E41Cf).

Bloque 4 - Resultados de aprendizaje esperados (pregunta 9.1, 9.2 y 9.3)

Esta pregunta tiene que ver directamente con el objetivo 2.1 formulado en la investigación, se refiere al grado de percepción de los resultados de aprendizaje esperados de la experiencia llevada a cabo en la materia. Cuenta con tres subpreguntas que son: participación y colaboración activa, contribución a la consolidación y desarrollo del equipo y coordinación de grupos de trabajo.

Cada subpregunta cuenta con cinco índices y con una graduación de valoración que va de uno a cuatro, siendo uno, la valoración más baja que corresponde a totalmente en desacuerdo y, cuatro la valoración más alta que corresponde a totalmente de acuerdo. Los resultados de aprendizaje se presentan muy positivos y positivos.

- Pregunta 9 - Resultados de aprendizaje esperados

El análisis que se presenta a continuación se realiza por subpregunta, desde una perspectiva que va de lo general a lo particular. Es decir, que inicialmente es global, luego por índice y finalmente de manera comparativa por índice y grados más relevantes. Se observa el promedio, el puntaje máximo, mínimo y la moda. Al finalizar el análisis de las subpreguntas se observan los resultados de una manera global y se ensaya una respuesta en común.

⁴⁷ Haciendo una reunión y llegando a un consenso por mayoría. La traducción es propia.

⁴⁸ Hablando y estableciendo normas muy marcadas. La traducción es propia.

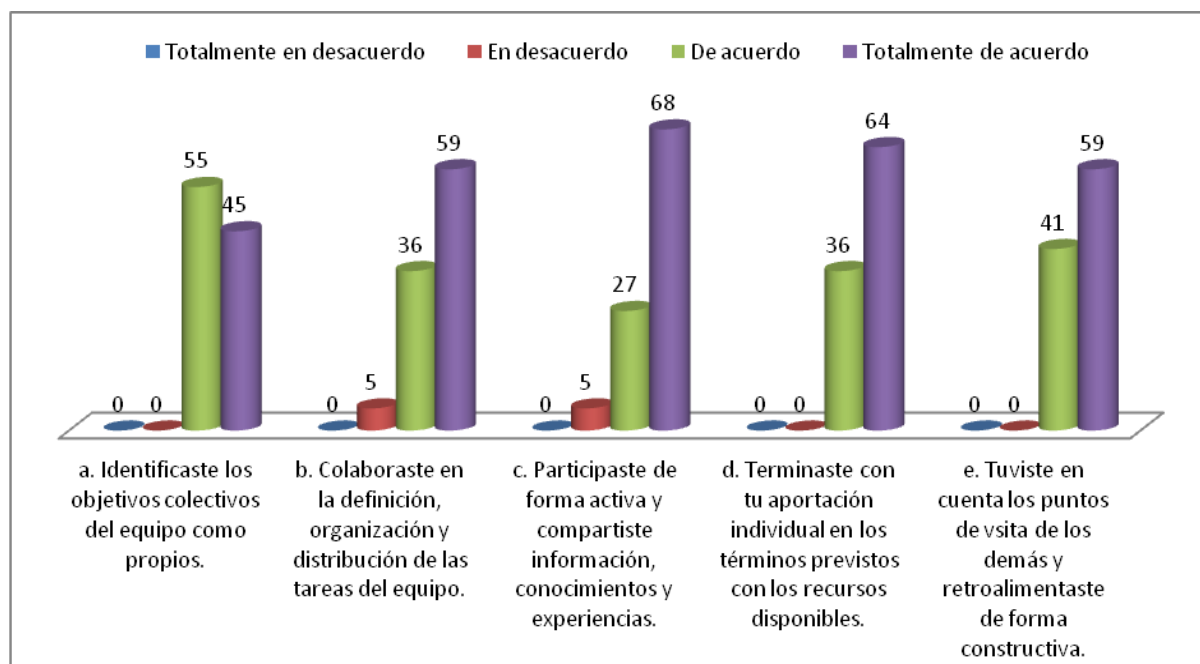


Gráfico 55 - Participación y colaboración activa en las tareas del equipo

- **Pregunta 9. 1 - Participación y colaboración activa en las tareas del equipo**

El resultado de aprendizaje referido a la participación y colaboración activa en las tareas del equipo se valora de manera muy positiva y positiva sus porcentajes van del 95 al 100%. Por lo que es un resultado de aprendizaje evidenciado en la investigación.

El 100% de los estudiantes manifiesta que han identificado los objetivos del equipo como propios (a), han aportado individualmente en los términos previstos y con los recursos disponibles (d) y han tomado en cuenta los puntos de vista de los demás retroalimentado de forma constructiva (e).

El 95% de los estudiantes manifiesta que ha colaborado en la definición organización y distribución de las tareas del equipo (b) y ha participado de forma activa compartiendo información, conocimiento y experiencia (c).

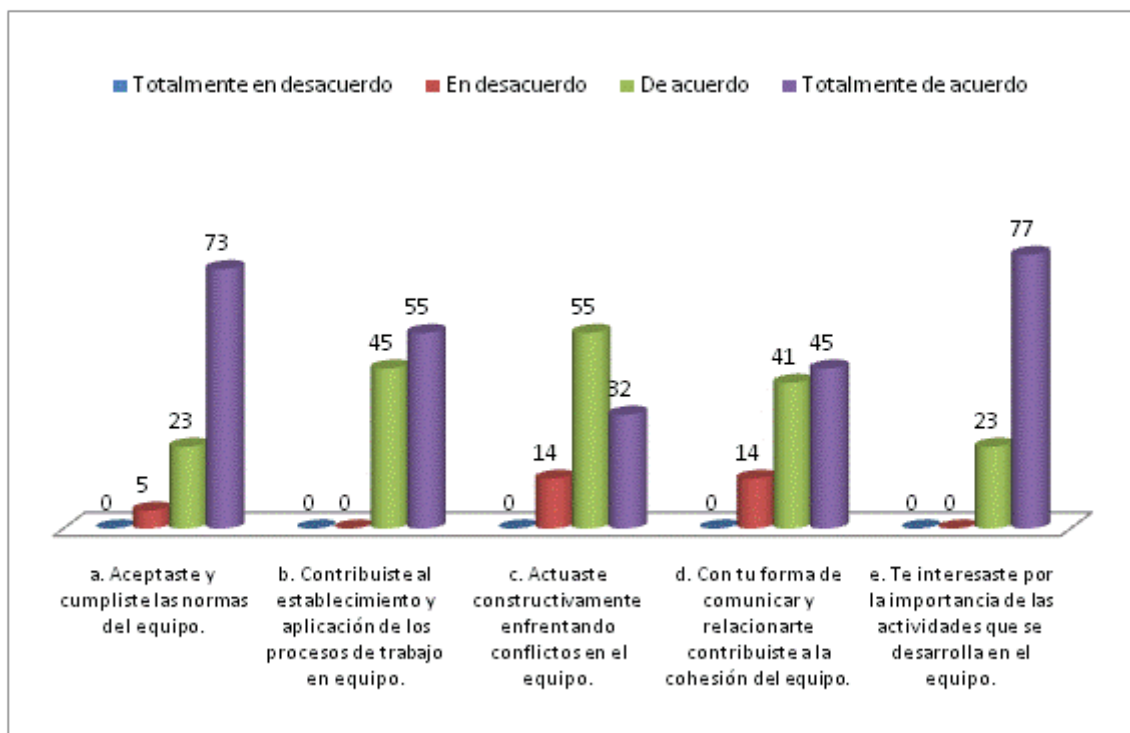


Gráfico 56 - Contribución a la consolidación y desarrollo del equipo

- Pregunta 9.2 - Contribución a la consolidación y desarrollo del equipo

Los resultados del aprendizaje referidos a la contribución, consolidación y desarrollo del equipo son valorados positivamente, los porcentajes van del 86 al 100%. Es por lo tanto un resultado de aprendizaje evidenciado.

El 100% de los estudiantes considera que ha contribuido al establecimiento y aplicación de los procesos del equipo (b) interesándose en las actividades que desarrolla el equipo (e).

El 96% considera que ha aceptado y cumplido las normas (a). El 87% que actuaron constructivamente enfrentando conflictos en el equipo (c) y el 86% que con la forma de comunicar y relacionarse contribuyeron a la cohesión del equipo (d).

En los dos últimos índices mencionados en el párrafo anterior pese a que la evaluación es positiva y muy positiva, ambos muestran la presencia de un porcentaje de 14%. Que significa que algunos estudiantes consideran que no actuaron tan positivamente frente a los conflictos y que su forma de comunicar y relacionarse no contribuyó a la cohesión del equipo.

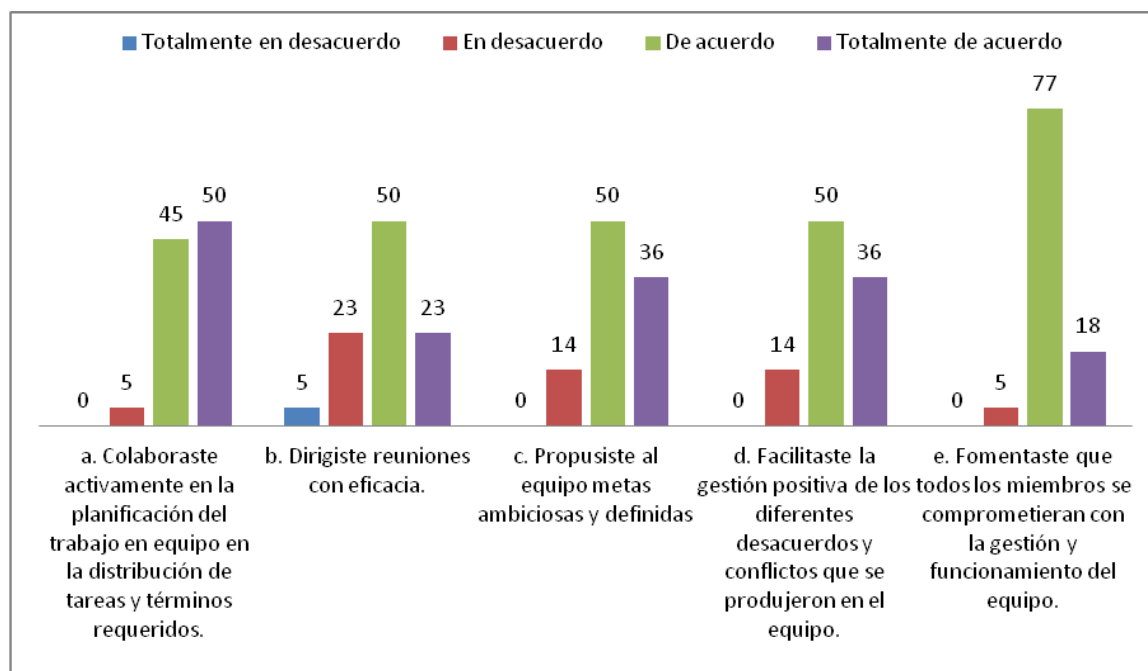


Gráfico 57 - Coordinación de grupos de trabajo

- **Pregunta 9.3 - Coordinación de grupos de trabajo**

El resultado de aprendizaje esperado referido a la coordinación de grupos de trabajo se evidencia de manera positiva al igual que los dos resultados anteriores. Los resultados obtenidos van del 73 al 95%. Lo que significa que es un resultado de aprendizaje que también se evidencia.

Un 95% de estudiantes considera que fomentaron que todos los miembros del equipo se comprometieran con la gestión y funcionamiento del equipo (e) y que colaboraron activamente en la planificación del trabajo en equipo y en la distribución de las tareas y cumplimiento de los términos requeridos (a).

Un 86% de estudiantes propone metas ambiciosas y definidas (c) y facilita la gestión positiva de los diferentes desacuerdos y conflictos que se produjeron en el equipo (d). Existe un 14% que considera que no logró dicho resultado.

Un 28% de estudiantes cree que aún dirige reuniones con eficacia (b) frente a un 73% de estudiantes que sí lo hacen.

En la tabla siguiente se observan los porcentajes positivos (G3) y muy positivos (G4) obtenidos de la pregunta 9 y sus subpreguntas (a, b, c, d y e) en relación a los resultados del aprendizaje esperados: participación (R1), contribución (R2) y coordinación (R3).

Tabla 52 - Comparación resultados de aprendizaje en grado tres y cuatro

RESULTADOS	R1				R2				R3			
Grados	G3	G4	Σ+	Σ-	G3	G4	Σ+	Σ-	G3	G4	Σ+	Σ-
Índice (a)	55	45	100	0	23	73	96	4	45	50	95	5
Índice (b)	36	59	95	5	45	55	100	0	50	23	73	23
Índice (c)	27	68	97	3	55	32	86	14	50	36	86	14
Índice (d)	36	64	100	0	41	45	86	14	50	36	86	14
Índice (e)	41	59	100	0	23	77	100	0	77	18	95	5
PROMEDIO	39	59	98	2	37	57	94	6	54	33	87	13
MÁXIMO	55	68	-	-	55	77	-	-	77	50	-	-
MÍNIMO	27	45	-	-	23	32	-	-	45	18	-	-
MODA	36	59	100	-	23	-	100	-	50	36	95	-

En ese sentido se puede decir que el resultado esperado referido a la **participación y colaboración activa** en las tareas del equipo se evidencia en todos los subíndices de manera positiva siendo 95% el porcentaje mínimo.

El resultado esperado referente a la **contribución a la consolidación y desarrollo del equipo** presentan frecuencias positivas. El porcentaje mínimo es de 86%. Existe un 14% de estudiantes que consideran que no han propuesto al equipo metas ambiciosas ni facilitaron la gestión positiva de los diferentes desacuerdos y conflictos que se produjeron en el equipo.

El resultado de aprendizaje de **coordinación de grupos de trabajo** se presenta también positivo como los otros resultados anteriores, el porcentaje positivo más bajo es de 73% y corresponde a dirigir reuniones con eficacia (b).

El 23% de estudiantes considera que no han logrado dirigir reuniones con eficacia (b) y un 14% afirman que no proponen al equipo metas ambiciosas y definidas (c), ni facilitan la gestión positiva de los diferentes desacuerdos y conflictos que se producen en el equipo (d), lo que explica la presencia de algún conflicto.

Las frecuencias negativas que se evidencian en los resultados de aprendizaje las relacionamos con la rotación de roles y con el liderazgo que se explicará en la sesión final evaluativa de la materia.

En relación a los resultados de aprendizaje esperados podemos afirmar que estos se han evidenciado.

Bloque 5 - Utilización del blog en la experiencia (pregunta 10)

- Pregunta 10 - Percepción de la utilización del blog

Esta pregunta pretendía observar la percepción de la utilización del blog como herramienta de información y comunicación por parte de los estudiantes, plantea la reflexión en relación a tres índices: receptor y emisor de la información, presencia de feedback entre compañeros y presencia de feedback con los profesores.

Denota una presencia innovadora y potencial del blog aunque en la experiencia ha sido más instrumental instruccional.

- Pregunta 10.1 - El blog como receptor y emisor de información

Las respuestas muestran que no ha existido un proceso comunicacional de ida y vuelta. *“Como emisor de información sí, pero entre los diferentes grupos ha sido nula porque el bloc es muy estático en comparación a las nuevas herramientas 3.0 que existen”* (E51Cf).

Sin embargo, se encuentra también opiniones que valoran al blog en un sentido innovador y potencial. *“Es una manera innovadora de transmitir información de manera ágil, de comparar e intercambiar conocimientos”* (E61Cf), además *“...permite el acceso de todos los miembros invitados”* (E65Cf). Permite emitir información y aprender *“...en el sentit de que hem pogut aprendre dels altres grups...”* (E31Cf).

Pese a que los blogs están enlazados entre sí no se observan evidencias significativas de comunicación intergrupala. No hubo comunicación, *“...excepto cuando una profesora lo exigió”* (E33Cf). *“Algunas actividades pedían comentar otras argumentar y dar opiniones”* (E31Cf). En ese sentido, *“...hubo traspaso de información”* (E11Cf) y los estudiantes tenían la posibilidad de ser emisores. *“Hemos sido emisores de información para nuestros compañeros y profesores”* (E55Cf).

Situación que se explica cuando se aplican otras herramientas como el análisis de los blogs y en la sesión evaluativa, donde los estudiantes comentan el hecho de conectividad de los blogs resultado de instrucciones de los profesores (por esa razón cuando se evidencian comunicaciones interblogs estas responden generalmente a tareas y actividades de la materia).

El uso del blog ha respondido a las instrucciones para realizar las tareas, el uso se ha centrado como herramienta informacional e instruccional. Aún así su presencia es innovadora, porque se ha introducido una nueva herramienta TIC, pese a que no se ha aprovechado su potencialidad innata.

- **Pregunta 10.2 - Presencia de feedback con los compañeros**

Por lo general, no se ha utilizado el blog para comunicarse con los compañeros salvo cuando había que cumplir una actividad. *“Solo comentábamos los otros blogs cuando formaba parte de la actividad (E14Cf)”, “... pero de manera muy forzada (obligatoriedad de la actividad)” (E23Cf).*

Además no existió una frecuencia o un feedback continuo, pero si evidencias de comentarios. *“Sí, he anat mirant el altres per veure la seva feina, l'estètica del bloc, etc. i he deixat algún comentari” (E13Cf).* Comentarios que se han desarrollado no por iniciativa propia sino porque eran parte de una actividad determinada de la materia como en el caso del bloque tres. *“Si me he comunicado tanto con compañeros del mismo equipo como con el resto de compañeros, pero de manera muy forzada (obligatoriedad de la actividad)” (E23Cf).*

La presencia del feedback entre compañeros ha sido escasa y se ha dado solo cuando era un instructivo docente, tiene relación directa con la pregunta 10.1.

- **Pregunta 10.3 - Presencia de feedback con los profesores**

El uso del blog para comunicarse con los profesores no fue muy frecuente, como en estos comentarios: Para la comunicación los profesores usaron preferentemente otras herramientas presenciales y virtuales. Por lo que el blog se utilizó *“En pocas ocasiones, se contacta más mediante email y tutorías” (E33Cf).*

Llama la atención el siguiente comentario en el que se indica que *“Un par de veces recibimos comentarios aunque no llegaban a todo el grupo” (E44Cf)*, al ser un comentario de un profesor escrito en el blog el comentario es para todos los estudiantes del equipo, por lo tanto si no ha sido evidenciado por algún o algunos de los estudiante(s), significa que no han visitado el blog. *“Con los profesores tampoco nos hemos comunicado aunque la profesora ha dejado comentarios” (E55Cf).*

El siguiente comentario muestra un uso muy determinado *“Solo para realizar las evaluaciones” E23Cf.* Con el último módulo la profesora (P3) utilizó el blog en una actividad para comunicarse con los estudiantes *“En el último bloc de la materia más que en los otros” (E12Cf).* *“A veces, comentaban el blog y era positivo” (E14Cf).*

No queda claro el porqué del uso del blog *“Creo recordar para la valoración de las competencias de trabajo en equipo” (E55Cf).*

El uso del blog ha sido instrumental y algo forzado, *“El blog era para colgar las actas se tendría que cambiar su uso” (E14Cf).* Se ha intentado integrarlo poco a poco en la

materia, pero no se lo ha utilizado en su potencialidad *“...tal y como se ha planteado la actividad de los blogs no hemos podido apreciar estas fortalezas”* (E23Cf). No refleja en sí mismo el trabajo en equipo, su carácter es informativo y su función ha sido más de almacenamiento de actas y actividades.

Un análisis integral de esta pregunta lleva a pensar que el blog como herramienta 2.0 ha permitido la información y en menor medida la comunicación entre los actores participantes. Ha sido dinamizado a través de algunas actividades puntuales con instrucciones dadas por las docentes, por ejemplo, en el último módulo o bloque de la materia cuando se pidió a los estudiantes que interactúen y comenten una actividad específica, pero su utilización instrumental redujo su uso a repositorio de trabajos, actas y actividades.

Bloque 6 - Dimensiones del aprendizaje cooperativo (pregunta 11 y 13)

Este bloque se refiere a la percepción de **recursos, herramientas y actividades** que han utilizado las profesoras en la materia en relación a la evidenciación de las dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo: logro conjunto del éxito, responsabilidad individual, interacción con el equipo, gestión interna del equipo y evaluación del equipo y, la **percepción directa de los estudiantes respecto a las dimensiones mencionadas**.

- Pregunta 11 - Herramientas y dimensiones del aprendizaje cooperativo

En la pregunta se han analizado las herramientas utilizadas en la materia por las profesoras (el blog, la clase magistral, mesa redonda, juego de roles, puesta en común de artículos, proyecto de asesoramiento, reuniones de grupo, actas de reuniones, discusión sobre teoría, trabajo en equipo⁴⁹, prueba de desarrollo, charlas con especialistas y dinámica de rompecabezas o jigsaw) y su relación directa con las **cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo** (Johnson y Holubec en Suárez, 2010). La graduación va de acuerdo a su importancia del grado 1 al 4.

El análisis se inicia con una visión general que ha permitido ver la relación positiva entre herramientas y dimensiones destacando algunas herramientas.

⁴⁹ Actividad desarrollada presencialmente en el aula en la que se forman equipos o grupos temporales de trabajo.

La intencionalidad educativa propuesta por las profesoras se ha identificado la utilización de herramientas y actividades de trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo) y de trabajo individual (aprendizaje individual), o mixtas.

Desde dicha perspectiva sobresalen las relacionadas con el trabajo en equipo, que son: mesa redonda (c), juego de roles (d), puesta en común de artículos (e), reuniones de grupo (g), trabajo en equipo (j), discusión sobre la teoría (i) y rompecabezas (m). Dos no tienen relación directa con el TE; clase magistral (b) y pruebas de desarrollo (k) y las cuatro restantes; el blog (a), proyecto de asesoramiento (f), las actas (h) y charlas con especialistas (l), pueden o no ser utilizadas para, o como parte del TE, de acuerdo a los objetivos pedagógicos e instruccionales que persigan las profesoras.

Los siguientes gráficos que presentamos a continuación muestran un análisis por dimensiones expresada en porcentajes.

- Pregunta 11.1 - Dimensión de interdependencia positiva

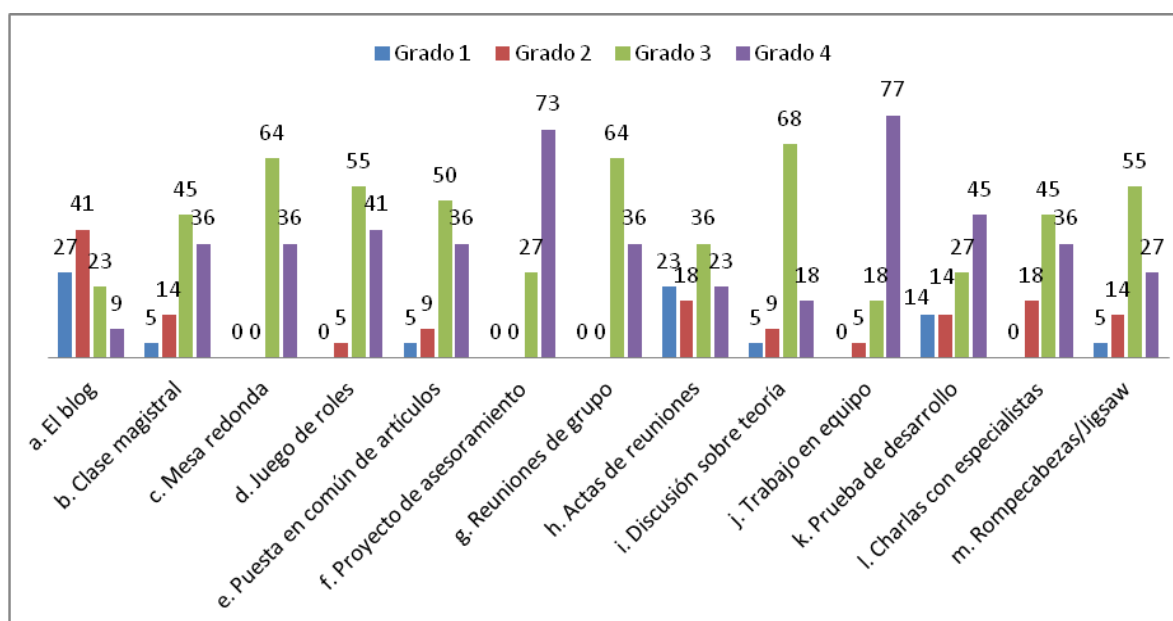


Gráfico 58 - Dimensión de interdependencia positiva por herramienta

En el gráfico 58 se muestra que las herramientas utilizadas en la materia mayoritariamente evidencian el logro conjunto del éxito, el promedio es de 92%.

La sumatoria en grados positivos va del 72 al 100%. Menos el blog (a) con 32% y las actas (h) con 59%.

En la tabla siguiente se muestran las frecuencias positivas (grado tres y cuatro), agrupados por herramientas, los porcentajes positivos que se presentan permiten evidenciar la presencia de la interdependencia positiva en herramientas tanto de trabajo en equipo, individuales y mixtos (individual o en equipo). También se observan, los promedios, los datos máximos, mínimos y la moda.

Tabla 53 - Dimensión de interdependencia positiva por grupo de herramientas

HERRAMIENTAS DE TRABAJO EN EQUIPO				HERRAMIENTAS TRABAJO INDIVIDUAL				HERRAMIENTAS MIXTAS			
Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ
Mesa redonda (c)	64	36	100	Clase magistral (b)	45	36	81	El blog (a)	23	9	32
Juego de roles (d)	55	41	96	Pruebas desarrollo (k)	27	45	72	Proyecto de asesoramiento (f)	27	73	100
Puesta en común artículos (e)	50	36	86					Las actas (h)	36	23	59
Reuniones de grupo (g)	64	36	100					Charlas con especialistas (l)	45	36	81
Discusión sobre teoría (i)	68	18	86								
Trabajo en equipo (j)	18	77	95								
Rompecabezas (m)	55	27	82								
Promedio	53	39	92	Promedio	36	41	77	Promedio	33	35	68
Máximo	68	77	100	Máximo	45	45	45	Máximo	45	73	100
Mínimo	18	18	82	Mínimo	27	36	72	Mínimo	23	9	32
Moda	64	36	100	Moda	-	-	-	Moda	-	-	-

Las herramientas que evidencian la interdependencia positiva en un 100% son: mesa redonda (c), proyecto de asesoramiento (f) y reuniones de grupo (g).

Luego con 95% el trabajo en equipo (j) y el juego de roles (d), con 86% puesta en común de artículos (e) y discusión sobre la teoría (i), con 82% clase magistral (b), charlas con especialistas (l) y rompecabezas (m) y con 73% pruebas de desarrollo (k).

En las herramientas de trabajo en equipo estos porcentajes oscilan del 82% al 100%, siendo la moda 100% y su promedio 92%. El promedio en las herramientas individuales es de 77% y en las mixtas de 68%.

Las referidas directamente al TE poseen porcentajes muy elevados siendo el mínimo 82%. Las referidas al trabajo individual tienen como mínimo 72% y en las mixtas el mínimo porcentaje es de 59%.

Por lo tanto, de acuerdo a los anteriores datos todas las herramientas utilizadas en la experiencia evidencian el logro conjunto del éxito o interdependencia positiva, las actas de reuniones (h) 59% presentan el porcentaje más bajo. El blog (a) 32% es la única herramienta que no evidencia dicha dimensión.

- **Pregunta 11.2 - Dimensión de responsabilidad individual**

El gráfico 59 muestra que las herramientas y actividades utilizadas en la materia evidencian la dimensión de responsabilidad individual.

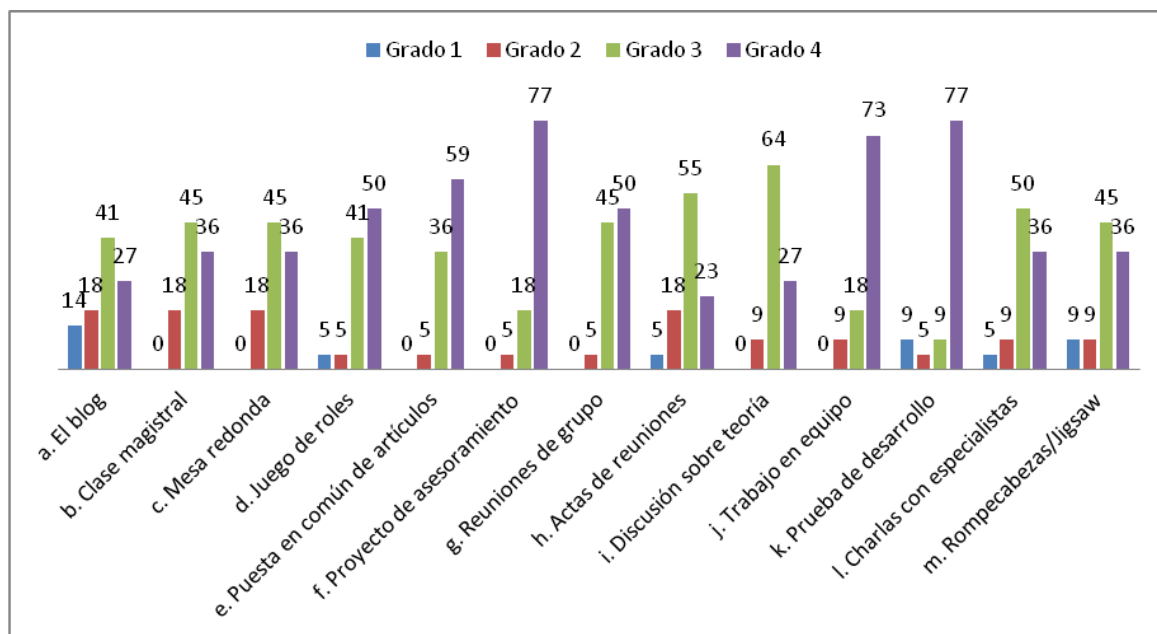


Gráfico 59 - Dimensión de responsabilidad Individual por herramienta

Las herramientas que evidencian la responsabilidad individual presentan picos positivos y muy positivos, en el grado cuatro, muy positivo, destacan con 77% los índices de proyecto de asesoramiento (f) y prueba de desarrollo (k) y le sigue trabajo en equipo (j) con 73%. En el grado tres, positivo, los índices más elevados son discusión sobre la práctica (i) con 64%, le sigue muy cerca actas de reunión (h) con 55% y charlas con especialistas (l) con 50%.

La sumatoria de las frecuencias positivas y muy positivas en las herramientas de TE que presentan una sumatoria porcentual de 95% son puesta en común de artículos (e), reuniones de grupo (g) y proyecto de asesoramiento (f). Le siguen con 91% juego de roles (d), discusión sobre teoría (i) y trabajo en equipo (j), con 86% prueba de desarrollo (k) y charlas con especialistas (l) y con 81% mesa redonda (c) y rompecabezas (m).

En las herramientas correspondientes al trabajo individual presentan porcentajes muy elevados y en las herramientas mixtas la puntuación menor corresponde al blog (a) 68%.

Las herramientas que evidencian la responsabilidad individual, son presenciales, de trabajo en equipo, individuales y mixtas. El blog (a) es la herramienta con la puntuación más baja 68%.

Tabla 54 - Dimensión de responsabilidad individual por grupo de herramientas

HERRAMIENTAS DE TRABAJO EN EQUIPO				HERRAMIENTAS TRABAJO INDIVIDUAL				HERRAMIENTAS MIXTAS			
Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ
Mesa redonda (c)	45	36	81	Clase magistral (b)	45	36	81	El blog (a)	41	27	68
Juego de roles (d)	41	50	91	Pruebas desarrollo (k)	9	77	86	Proyecto de asesoramiento (f)	18	77	95
Puesta en común artículos (e)	36	59	95					Las actas (h)	55	23	78
Reuniones de grupo (g)	45	50	95					Charlas con especialistas (l)	50	36	86
Discusión sobre teoría (i)	64	27	91								
Trabajo en equipo (j)	18	73	91								
Rompecabezas (m)	45	36	81								
Promedio	42	47	89	Promedio	27	57	84	Promedio	41	41	82
Máximo	64	73	95	Máximo	45	77	77	Máximo	55	77	95
Mínimo	18	27	81	Mínimo	27	36	81	Mínimo	18	23	68
Moda	45	36	91	Moda	-	-	-	Moda	-	-	-

- Pregunta 11.3 - Dimensión de interacción estimuladora positiva con el equipo

El siguiente gráfico se muestra que las actividades y herramientas utilizadas por las profesoras en la materia evidencian la interacción estimuladora positiva.

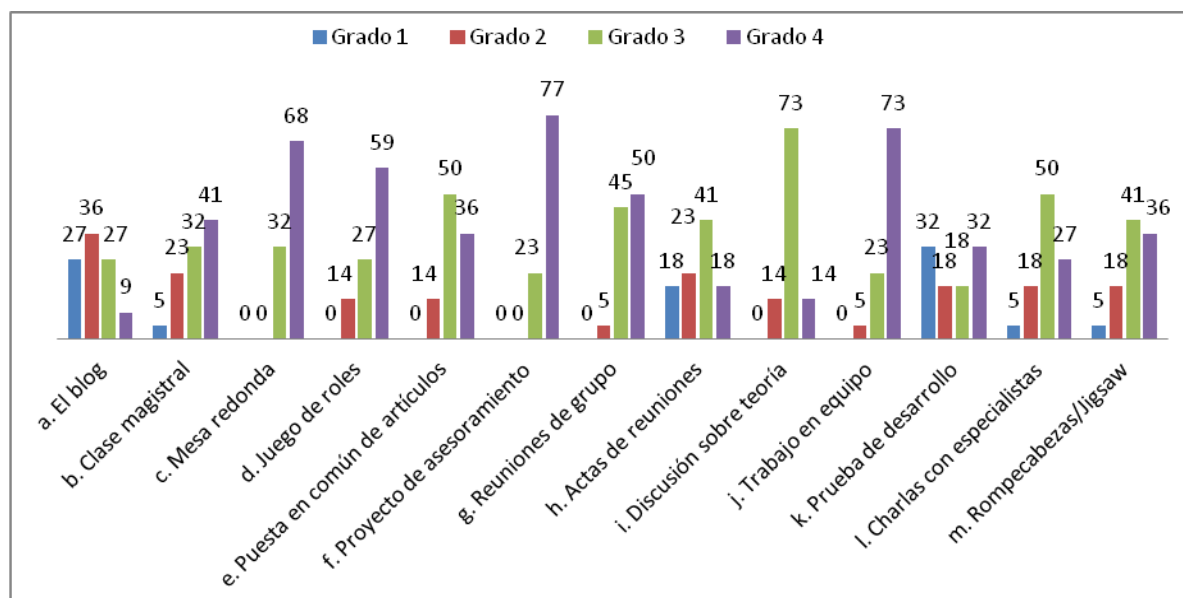


Gráfico 60 - Dimensión de Interacción estimuladora positiva por grado

Las herramientas que evidencian la interacción estimuladora positiva en 100% son las herramienta de TE y herramientas mixtas, mesa redonda (c) y proyecto de asesoramiento (f).

Le siguen trabajo en equipo con 96% y reuniones de equipo (g) con 95%. Discusión sobre la teoría (i) con 87%, le sigue muy de cerca con 86% juego de roles (d), puesta en común de artículos (e) y con 77% charlas con especialistas (l).

Tabla 55 - Dimensión de interacción estimuladora positiva por grupo de herramientas

HERRAMIENTAS DE TRABAJO EN EQUIPO				HERRAMIENTAS TRABAJO INDIVIDUAL				HERRAMIENTAS MIXTAS			
Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ
Mesa redonda (c)	32	68	100	Clase magistral (b)	32	41	73	El blog (a)	50	36	36
Juego de roles (d)	27	59	86	Pruebas desarrollo (k)	18	32	50	Proyecto de asesoramiento (f)	23	77	100
Puesta en común artículos (e)	50	36	86					Las actas (h)	41	18	59
Reuniones de grupo (g)	45	50	95					Charlas con especialistas (l)	50	27	77
Discusión sobre teoría (i)	73	14	87								
Trabajo en equipo (j)	23	73	96								
Rompecabezas (m)	41	36	77								
<i>Promedio</i>	42	48	90	<i>Promedio</i>	25	37	62	<i>Promedio</i>	41	40	81
<i>Máximo</i>	73	73	100	<i>Máximo</i>	45	41	41	<i>Máximo</i>	50	77	100
<i>Mínimo</i>	23	14	77	<i>Mínimo</i>	27	32	50	<i>Mínimo</i>	23	18	59
<i>Moda</i>	-	36	86	<i>Moda</i>	-	-	-	<i>Moda</i>	-	-	-

El análisis por grupos de herramientas evidencia la interacción estimuladora positiva con el equipo. El porcentaje máximo es de 100% y el mínimo 59%.

Excepto el blog (a) 36% que es la herramienta que menos evidencia la interacción con el equipo, le siguen pruebas de desarrollo (k) 50% y las actas (h) 59%.

- Pregunta 11.4 - Dimensión de gestión interna del equipo

El gráfico 61 muestra que las herramientas y actividades utilizadas en la materia evidencian la gestión interna del equipo.

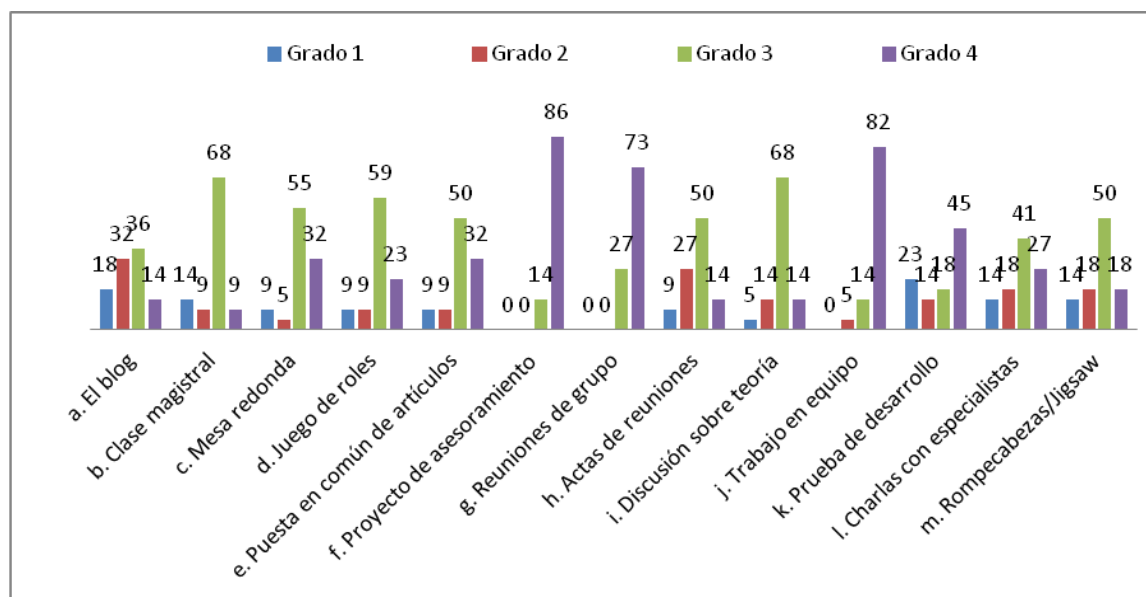


Gráfico 61 - Dimensión de gestión interna del equipo por herramienta

Se observa la presencia frecuente de las valoraciones positivas y muy positivas (grados tres y cuatro), que presentan picos muy marcados. En el grado tres, con 68% destaca clase magistral (b) y discusión sobre la teoría, le sigue juego de roles (d) con 59%. En el grado cuatro proyecto de asesoramiento (f) con 86%, le sigue trabajo en equipo (j) con 82% y reuniones de equipo (g) con 73%.

Tabla 56 - Dimensión de gestión interna del equipo por grupo de herramientas

HERRAMIENTAS DE TRABAJO EN EQUIPO				HERRAMIENTAS TRABAJO INDIVIDUAL				HERRAMIENTAS MIXTAS			
Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ
Mesa redonda (c)	55	32	87	Clase magistral (b)	68	9	77	El blog (a)	36	14	50
Juego de roles (d)	59	23	82	Pruebas desarrollo (k)	18	45	63	Proyecto de asesoramiento (f)	14	86	100
Puesta en común artículos (e)	50	32	82					Las actas (h)	50	14	64
Reuniones de grupo (g)	27	73	100					Charlas con especialistas (l)	41	27	68
Discusión sobre teoría (i)	68	14	82								
Trabajo en equipo (j)	14	82	96								
Rompecabezas (m)	50	18	68								
Promedio	46	39	85	Promedio	43	27	70	Promedio	35	35	71
Máximo	68	82	100	Máximo	45	45	45	Máximo	50	86	100
Mínimo	14	14	68	Mínimo	27	9	63	Mínimo	14	14	50
Moda	-	32	82	Moda	-	-	-	Moda	-	-	-

La gestión interna del equipo se evidencia en un 100% en el proyecto de asesoramiento (f) y las reuniones de grupo (g). Con un 95% en el trabajo en equipo (j). Luego se encuentran con 87% mesa redonda (c) y con 82% juego de roles (d), puesta en común de artículos (e) y discusión sobre la teoría (i).

Casi todas las herramientas utilizadas por las profesoras en la materia evidencian la gestión interna del equipo, son presenciales y pertenecen a herramientas individuales, de equipo y mixtas.

Las que presentan valoraciones más bajas son pruebas de desarrollo (k) 63%, las actas (h) 64%. La única herramienta que no evidencia dicha dimensión es el blog (a) 50%.

Pregunta 11.5 - Dimensión de evaluación del equipo

El siguiente gráfico muestra que las actividades y herramientas utilizadas en la materia evidencian la dimensión de evaluación del equipo.

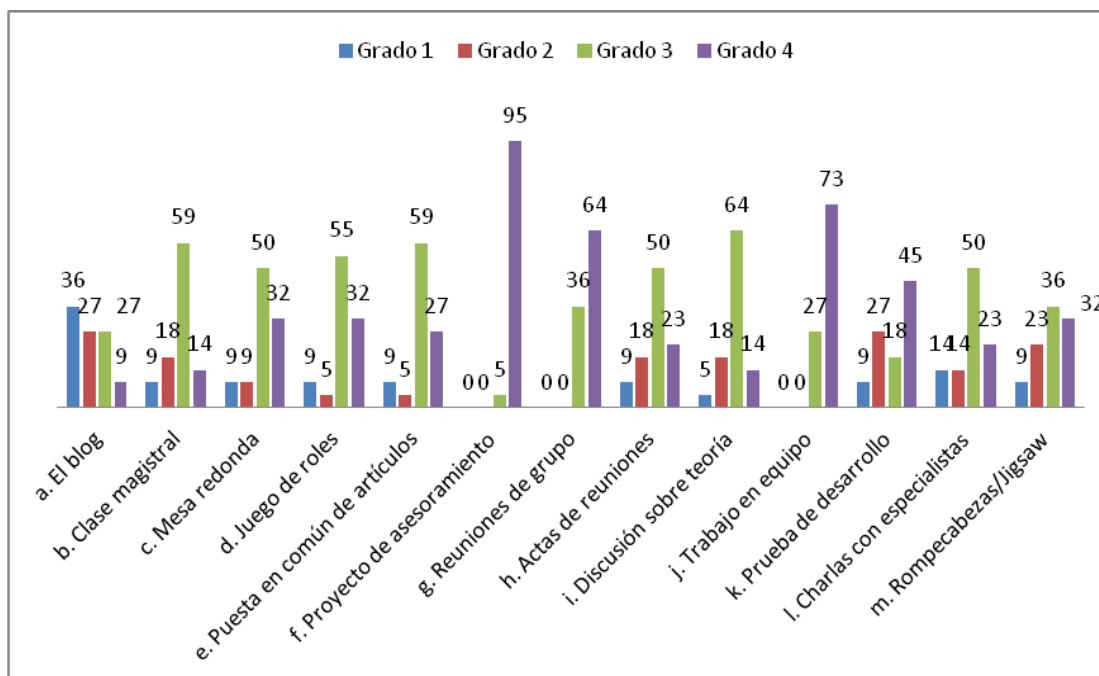


Gráfico 62 - Dimensión de evaluación del equipo por herramienta

Los porcentajes más elevados se encuentran entre los grados positivos tres y cuatro. Destaca con 95% proyecto de asesoramiento (f), le sigue trabajo en equipo (j) con 73%, estos porcentajes se complementan con el grado tres llegando ambos al 100%.

Tabla 57 - Dimensión de evaluación del equipo por grupo de herramientas

HERRAMIENTAS DE TRABAJO EN EQUIPO				HERRAMIENTAS TRABAJO INDIVIDUAL				HERRAMIENTAS MIXTAS			
Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ	Herramienta	G3	G4	Σ
Mesa redonda (c)	50	32	82	Clase magistral (b)	59	14	73	El blog (a)	27	9	36
Juego de roles (d)	55	32	87	Pruebas desarrollo (k)	18	45	63	Proyecto de asesoramiento (f)	5	95	100
Puesta en común artículos (e)	59	27	86					Las actas (h)	50	23	73

Reuniones de grupo (g)	36	64	100					Charlas con especialistas (l)	50	23	73
Discusión sobre teoría (i)	64	14	78								
Trabajo en equipo (j)	27	73	100								
Rompecabezas (m)	36	32	68								
Promedio	47	39	86	Promedio	39	30	68	Promedio	33	38	71
Máximo	64	73	100	Máximo	45	45	45	Máximo	50	95	100
Mínimo	27	14	68	Mínimo	27	14	63	Mínimo	5	9	36
Moda	-	32	100	Moda	-	-	-	Moda	-	-	-

Las herramientas que evidencian la dimensión de evaluación con 100% son reuniones de grupo (g), trabajo en equipo (j) y proyecto de asesoramiento (f). Con 87% juego de roles (d) y puesta en común de artículos (e) 86%. Le sigue con 82% mesa redonda (c), con 78% discusión sobre la teoría (i), con 73% clase magistral (b), actas (h) y charlas con especialistas (l), con 68% rompecabezas (m) y con 63% pruebas de desarrollo (k).

Las herramientas utilizadas en la materia han permitido evaluar el equipo, exceptuando el blog (a) 36%.

Las herramientas más valoradas en relación a la evaluación del equipo, se encuentran en grados positivos (tres y cuatro), son presenciales y se desarrollan con herramientas de equipo, mixtas e individuales. Destacan con 100% los índices de puesta en común de artículos (g), trabajo en equipo (j) y proyecto de asesoramiento (f).

Tabla 58 - Sumatoria de herramientas en todas las dimensiones y grados en porcentaje

HERRAMIENTA	G1	G2	G3	G4
a. El blog	25	31	31	14
b. Clase magistral	6	16	50	27
c. Mesa redonda	4	6	49	41
d. Juego de roles	5	7	47	41
e. Puesta en común de artículos	5	8	49	38
f. Proyecto de asesoramiento	0	1	17	82
g. Reuniones de grupo	0	2	44	55
h. Actas de reuniones	13	21	46	20
i. Discusión sobre teoría	3	13	67	17
j. Trabajo en equipo	0	5	20	75
k. Prueba de desarrollo	17	15	18	49
l. Charlas con especialistas	7	15	47	30
m. Rompecabezas/Jigsaw	8	16	45	30
Total	92	157	532	519

Pasamos a ver la sumatoria porcentual por herramientas y actividades en grados positivos y negativos, que presentamos en la tabla anterior donde se evidencia la

relación de las herramientas y actividades utilizadas en las cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo⁵⁰.

Los grados positivos (G3 y G4) presentan visiblemente una mayor frecuencia de nominación, evidenciando la presencia las dimensiones básicas de aprendizaje y algo más frecuente en grado tres (G3).

Los datos que se presentan como muy positivos (G4) son el proyecto de asesoramiento (f) 82%, le sigue trabajo en equipo (j) con 75%. El dato positivo (G3) más elevado es discusión sobre la teoría (i) 67%. En todos los ítems la sumatoria es elevada.

Los resultados obtenidos por herramienta y grado individualmente, en sumatoria de grados positivo y muy positivo y, en sumatoria de herramientas por grado en todos los ámbitos que hemos presentado muestran la presencia de las dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo. A excepción del blog (a) que en sumatoria porcentual respecto a las demás herramientas presenta una sumatoria es de 45% (grado tres 31% y cuatro 14%).

Tabla 59 - Herramientas utilizadas en todas las dimensiones grado tres y cuatro

HERRAMIENTA DE TE	G3	G4	Σ
Mesa redonda (c)	49	41	90
Juego de roles (d)	47	41	88
Puesta en común de artículos (e)	49	38	87
Reuniones de grupo (g)	44	55	98
Discusión sobre teoría (i)	67	17	85
Trabajo en equipo (j)	20	75	95
Rompecabezas (m)	45	30	75
HERRAMIENTAS INDIVIDUALES	G3	G4	Σ
Clase magistral (b)	50	27	77
Pruebas desarrollo (k)	18	49	67
HERRAMIENTAS MIXTAS	G3	G4	Σ
El blog (a)	31	14	45
Proyecto de asesoramiento (f)	17	82	99
Las actas (h)	46	20	66
Charlas con especialistas (l)	47	30	77
Total	532	519	1051

En la experiencia desarrollada el blog (a) evidencia las dimensiones del aprendizaje cooperativo en frecuencias muy bajas. La más elevada y única positiva corresponde a la responsabilidad individual 68%, que es también la más baja respecto a las otras herramientas y actividades.

⁵⁰ Hemos considerado que el número total de veces que podía ser elegida una herramienta era 110.

El blog sólo evidencia la gestión interna del equipo en 50%, la interdependencia positiva o logro conjunto del éxito en 32%, la interacción estimuladora positiva en 36% y la evaluación del equipo en 36%.

Las actas (a) y las **pruebas de desarrollo (k)** muestran **porcentajes más bajos** respecto a las otras herramientas, pero superiores al 60%. Menos en la dimensión de interacción estimuladora positiva donde el índice de prueba de desarrollo (k) presenta sólo un 50%.

- **Pregunta 13 - Detección de las dimensiones básicas del aprendizaje**

En esta pregunta se analiza gradualmente, del uno al cuatro, sí en el desarrollo de la materia los estudiantes evidencian la presencia de las dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo: logro conjunto del éxito o interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción con el equipo, gestión interna y evaluación del equipo. Para el análisis se realiza un acercamiento inicial general, que continua por ítem.

Los resultados muestran frecuencias mayores positivas que nos lleva a pensar en la presencia de dichas dimensiones, la frecuencia más alta es de 100% y la más baja de 81%.

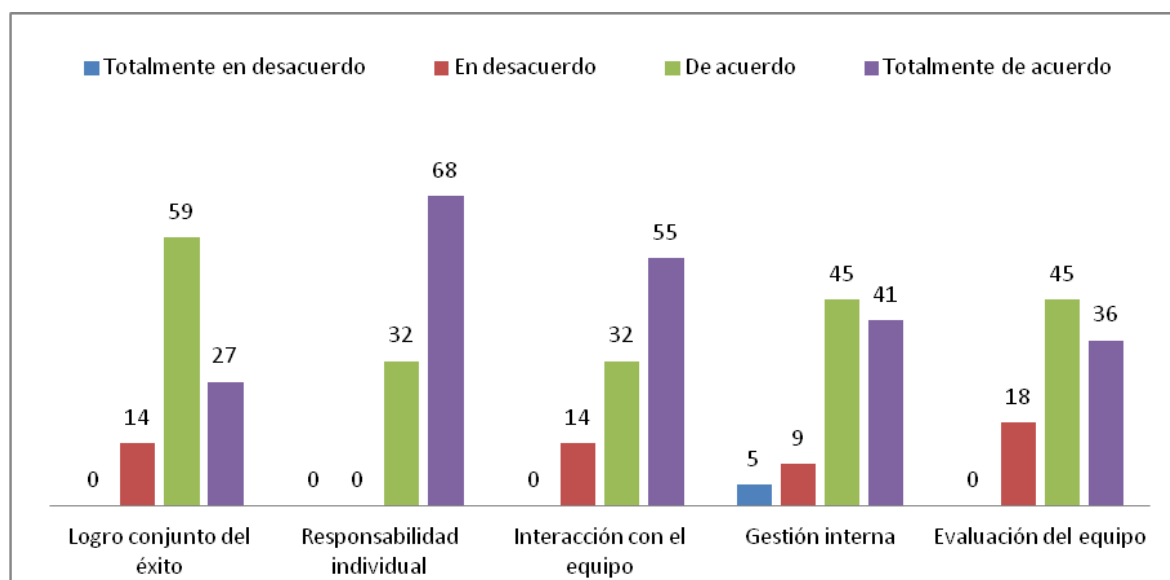


Gráfico 63 - Detección dimensiones del aprendizaje cooperativo en porcentaje

Se evidencian las cinco dimensiones básicas del aprendizaje, observemos a continuación el detalle de esta aseveración:

El total de estudiantes 100% mencionan y confirman la presencia de la dimensión de **responsabilidad individual**, un 86% la presencia del **logro conjunto del éxito**, la

interacción con el equipo se presenta de manera escalonada entre grados cuatro y tres, la suma es de un 87%. Muy próxima a esta frecuencia con 86% se evidencia **la gestión interna de grupo**, el porcentaje más bajo es el de **la evaluación del equipo** que también se evidencia pero con 81%. Todas las frecuencias son positivas.

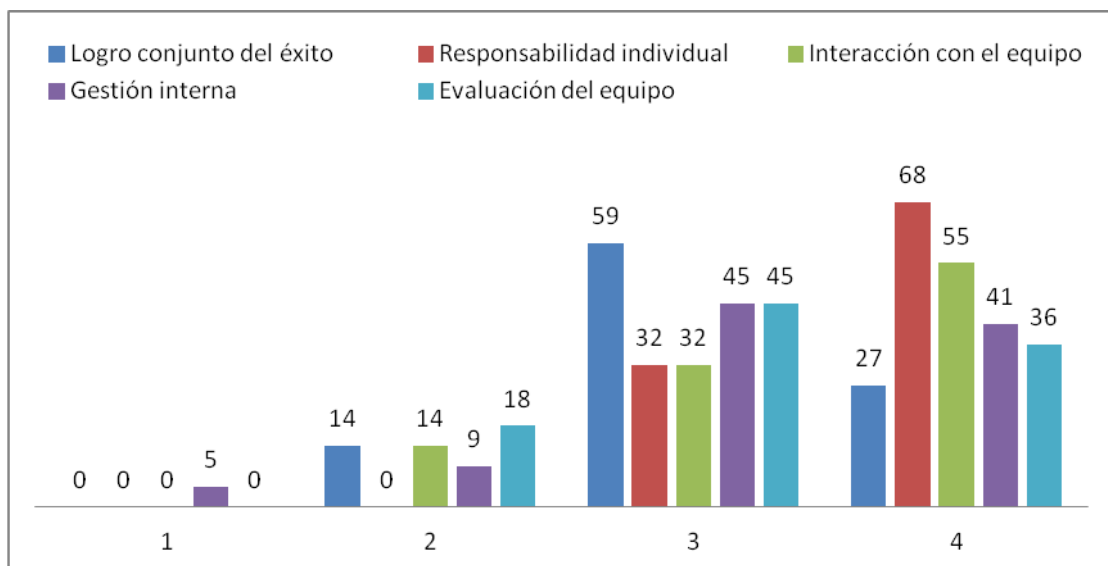


Gráfico 64 - Detección de las dimensiones del aprendizaje cooperativo

El total de veces que podía ser nominado un grado es de 110 (veintidós nominaciones por cinco dimensiones) de cada grado se obtiene una media de 42,85% (40,25 y 45,45%), no llega al 50%, los datos más interesantes se obtienen al sumar los grados positivos tres y cuatro.

Tabla 60 - Sumatoria grado tres y cuatro valoración de la experiencia

GRADO	GRADO 3	GRADO 4	GRADO 3 Y 4	GRADO 1 Y 2
Total grado	47	50	97	3
Total en %	40	45	85	12

En la tabla se puede observar que todas las dimensiones del aprendizaje cooperativo se evidencian con porcentajes elevados la suma da un total de 85%, que corresponde a 40% (grado tres) y 45% (grado cuatro).

Esta pregunta está relacionada con la pregunta once del mismo cuestionario que se refiere a la utilización de trece herramientas didácticas y su relación directa y gradual con las cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo. Los resultados se refuerzan entre sí.

4.2. ANÁLISIS DE LOS BLOGS DE EQUIPO DE LOS ESTUDIANTES

A continuación se presenta el análisis de los seis blogs grupales creados y utilizados por los estudiantes a partir de consignas dadas por las profesoras de la materia.

El análisis de los blogs se realizó desde dos perspectivas, la primera a partir de lo morfológico cuantitativo que considera las principales características formales de Barbera (2008) y España, Luque, Pacheco y Bracho (2008), características generales (nombre, presentación, colores, gráficos), explicitación de los objetivos del blog, publicaciones de post y actas, presencia de rotación de roles, presencia de reflexiones y su extensión, gramática y ortografía, conexión interblogs y enlaces con otros blogs y actividades evidenciadas en el blog, etc., y el checklist (Guía de Evaluación Heurística) de Hassan (2006) quién considera el diseño de la página, la organización, la sobrecarga informativa, el interfaz limpio, el uso del espacio visual de la página y sin ruido visual, los tipos de fuente, los efectos tipográficos, el contraste entre el color de fuente y el fondo y la posibilidad de realizar la impresión de las páginas).

La segunda perspectiva se refiere al análisis de contenido de la sección de actas dentro del blog. Este análisis consideró como categorías iniciales a las: rúbricas del TE, elementos, etapas y procesos en los equipos, rotación de roles, conexión interblogs, evidenciación de problemas, evidenciación de actividades y de las dimensiones del aprendizaje cooperativo.

El análisis de los blogs se realizó en dos momentos, uno intermedio (Bi) en el desarrollo de la materia y el otro final (Bf) cuando terminó la materia, en la primera instancia se ve el blog en construcción (Bi) sirvió como una prueba piloto para mejorar y completar la ficha de recolección de datos del blog (sistematización metodológica investigativa en los aspectos morfológicos del blog) y para entender los cambios evolutivos como la interconexión entre blogs (o posibilidad física de conexión). Referente a la presentación de los resultados iniciales de la investigación, los datos que llamaron la atención fueron los de conectividad del blog y la rotación de roles.

En el primer análisis se presentó una incipiente conectividad interblogs y la rotación de roles. En el segundo análisis se evidenció que los blogs se encontraban todos interconectados. El incremento de la conectividad entre blogs que se puede observar es referencial, no significa la presencia real de comunicación interblogs, pero sí la posibilidad de conexión real. Lo mismo sucede en el caso de la rotación de roles, que responden a las instrucciones de las profesoras.

El análisis de los blogs se ha centrado en la observación final (Bf), instancia donde se analizan los blogs en toda su magnitud. El análisis se desarrolló en tres partes; morfológico general del blog, morfológico del componente de *"Reflexiones sobre el*

trabajo en equipo y consideraciones remarcables” y el análisis de contenido del componente seleccionado.

Con las anteriores consideraciones, se ha dividido el epígrafe en análisis comparativo morfológico cuantitativo inicial y final de los blogs, el análisis de contenido de las actas y un análisis integral de los resultados.

4.2.1. Análisis morfológico comparativo inicial y final de los blogs

Para la realización del análisis morfológico (cuantitativo), se ha creado una ficha inicial para la captación de los datos en toda su integridad, que luego de una aplicación piloto, fue mejorada.

La ficha agrupó algunos elementos permitiendo una visión global. El análisis comparativo del blog inicial permitió observar cambios evolutivos en la rotación de roles y la comunicación interblogs que se presentan más completos, elementos que se pueden ver con mayor detalle en la tabla siguiente y en las explicaciones de la misma.

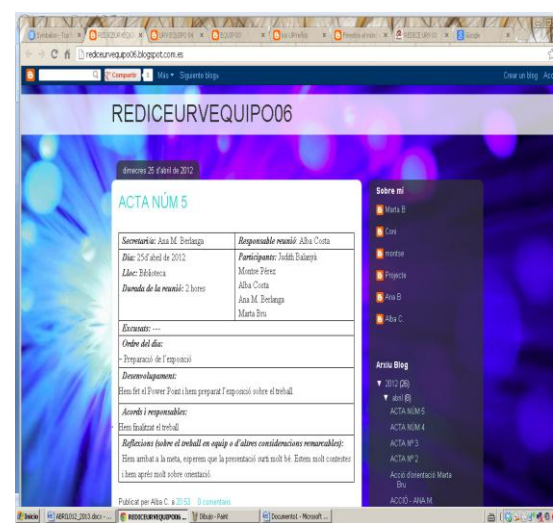
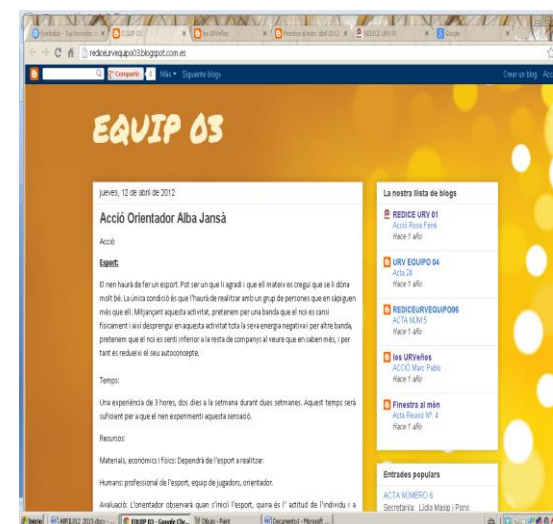
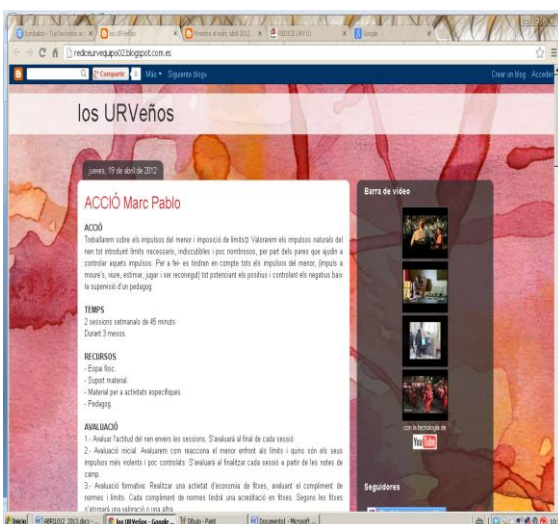
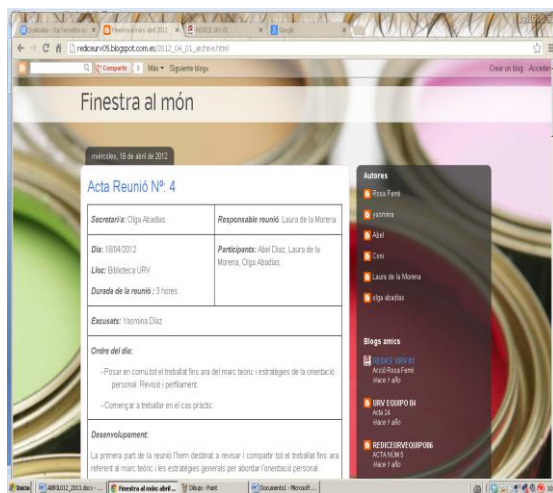
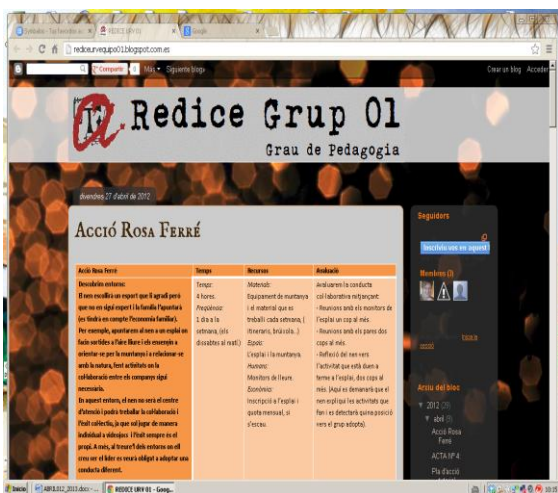
A continuación explicamos y caracterizamos los datos de los blogs evidenciados en la ficha, gráficos y tablas siguientes.

Tabla 61 - Recolección de datos de los blogs de los estudiantes

FICHA RECOLECCIÓN DE DATOS BLOG																		Fecha: 7 de mayo de 2012 / revisión agosto 2012						
1. FORMA																		Totales						
Nombre del blog Q= cantidad total	Finestra al Mon			REDICE Grup 01			Los URVeños			Equip 3			URV Equipo 4			RediceURV Equipo06			6 BLOGS					
CARACTERÍSTICAS	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q			
Presentación del blog	X		1		X	0	X		1		X	0		X	0		X	0	2	4	33 y 67%			
Colores	x			x			x			x			x			x			6					
Gráficos		x			x		x		1		x			x			x		1	5				
Publicaciones B2= bloque 2 B3= bloque 3	B2	B3	Q	B2	B3	Q	B2	B3	Q	B2	B3	Q	B2	B3	Q	B2	B3	Q	B2	B3	Q			
- Cantidad de posts (u)	26	18	44	24	+9	(30-4) 26	11	+5	16	30	+17	36	11	+18	19	24	+16	40	126	83	209			
- Cantidad actas (u)	23	4	27	17	+4	21	17	+1	18	19	+1	20	19	+4	23	14	+5	19	109	19	128			
- Rotación roles (%) R=responsable S=secretario P=publisher Punto mínimo/máximo Diferencia entre ambos puntos	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R x	S x	P x			
	15	14	10	11	22	22	15	10	15	4	13	13	6	11	17	11	15	15	10	14	15			
	30	29	29	44	28	28	45	35	35	30	26	35	33	44	39	33	22	26	36	31	32			
	15	15	19	33	6	6	30	25	20	26	13	22	27	33	22	22	7	11	26	17	17			
Extensión de Reflexiones Del 5 al 1 (5 es más extenso)	Extensa 4			Breve 2			Breve 2			Breve 2			Breve 2			Regular 3			Reflexiones breves 67 % Extensas y regular 17%.					
Comentarios otros blogs R=recibido E=emitido Q= cantidad	R	E	Q	R	E		R	E	Q	R	E	Q	R	E	Q	R	E	Q	R	E	Q			
Blogs interconectados (8 febrero sólo 2 blogs, 7 de mayo 6 blogs)	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q	Si	No	Q (%)			
	X		5+2	X		5	X		5	X		5	X		5	X		5	X		100%			
Otras aplicaciones (pluggins)		X		X		1	X		1	X		1		X			X		2	4				
				Reloj			Videos Tarragona Contador visitas			Entradas populares Etiquetas			Etiquetas											
Gramática y ortografía B=buena R=regular M=mala	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M			
	x			x			x			x			x			x			x					
Otros:	Slide Share del grupo para materia																							

- Descripción (nombre, presentación, colores, gràfics)

En la gràfica se observa una pàgina de cada uno de los seis blogs de equipo creados por los estudiantes.



Gràfico 65 - Blogs de equipo

La presencia de un nombre propio como equipo denota la existencia de una apropiación del equipo respecto al blog, en ese sentido, solamente uno de los equipos muestra un nombre propio, *“Finestra al Mon”*, los demás son nombres que denotan la pertenencia institucional, relacionada con la universidad, o con el proyecto de investigación (REDICE), *“Los URVeños”*, *“URV Equipo 4”*, *“Redice URV Equipo 06”* y *“REDICE Grup 01”*.

El diseño de los blogs no presenta ruidos visuales, los tipos de fuente son claros y el tamaño es adecuado, los colores utilizados y el contraste son llamativos y se utilizan plantillas prediseñadas en 5 de los 6 blogs, a excepción del blog *“Finestra al Mon”* que posee un diseño propio, con colores variados y vivos.

Aunque los objetivos de creación de los blogs de equipo no se explicitan se observa la presencia de una presentación del equipo en los blogs *“Finestra al Mon”* y *“Los URVeños”*, éste último muestra además algunos gráficos adicionales a las actividades y desarrollo de la materia. Todos los blogs posibilitan la impresión de sus páginas.

En ese mismo sentido, en el diálogo sostenido en la sesión final evaluativa los estudiantes comentaron haber utilizado blogs en un semestre anterior.

- **Publicaciones de post y actas**

En el 1er bloque de la materia no se utiliza blogs de equipo estos se crean en el 2do bloque.

Los blogs de equipo de los estudiantes visibilizan dos bloques de la materia, correspondientes a las profesoras (P2 y P3), en ese sentido, se recolectó información cuantitativa y se reflexionó sobre las características diferenciales de cada bloque; duración, cantidad de actas y de posts, actividades y dinámicas que se desarrollaron, etc.

Tabla 62 - Presencia de post y actas en el segundo y tercer bloque de la materia en cantidad

CANTIDAD	BLOQUE 2	BLOQUE 3	TOTAL
Post	126	77	203
Actas	103	19	122

El bloque dos contó con una duración mayor y comparativamente presentó una mayor cantidad de post y actas. Además de una mayor cantidad y variedad de actividades desarrolladas, cada bloque presenta una dinámica particular. En la gráfica siguiente se observa dicho detalle.

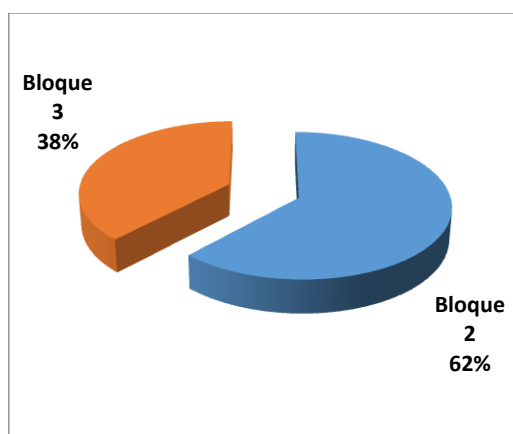


Gráfico 66 - Cantidad de post

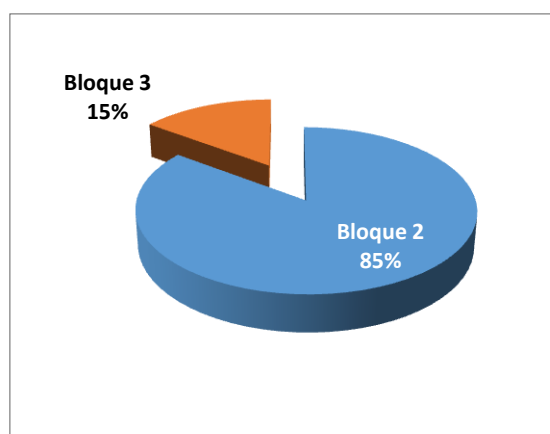


Gráfico 67 - Cantidad de actas

- Presentación de rotación de roles

El análisis inicial de las actas en los blogs indica la existencia de rotación de roles, se corrobora que hay estudiantes que participan más como responsables, secretarios, o publicadores pero la participación no se presenta equilibrada, pese a ser una consigna docente para posibilitar un aprendizaje experiencial de los distintos roles que transcurren en el desarrollo del trabajo en equipo.

El gráfico siguiente presenta el análisis inicial de los blogs de equipo. Obsérvese la presencia y predominancia de ciertos roles, mostrando una rotación de roles asimétrica.

Los datos que presentan menos diferencias corresponden a los equipos más democráticos.

A través del blog se visibiliza la existencia de la rotación de roles, pero al triangular los datos en la sesión final evaluativa dichos datos se relativizan.

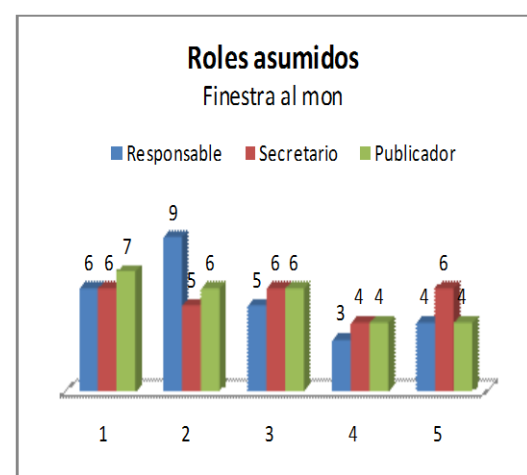
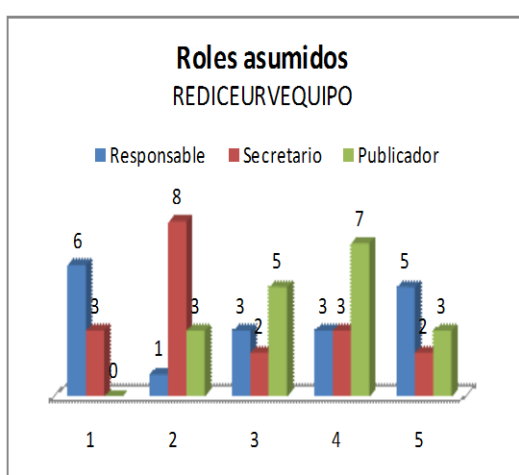
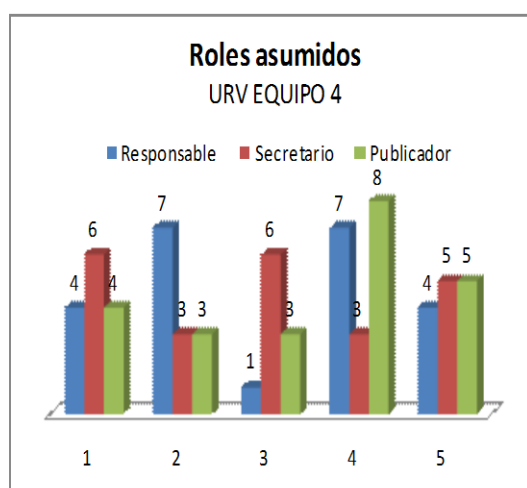
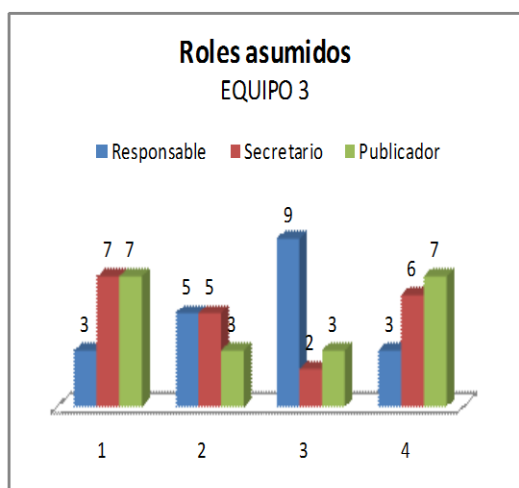
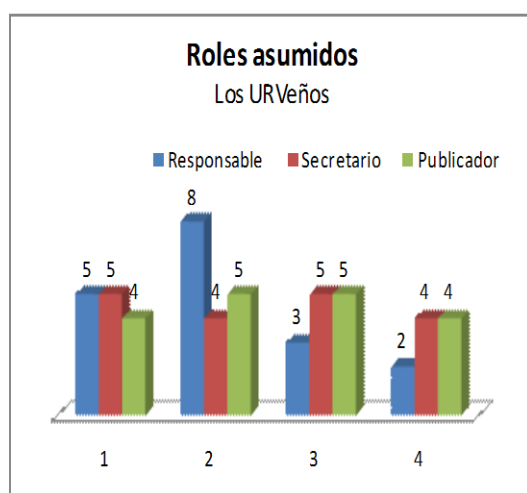
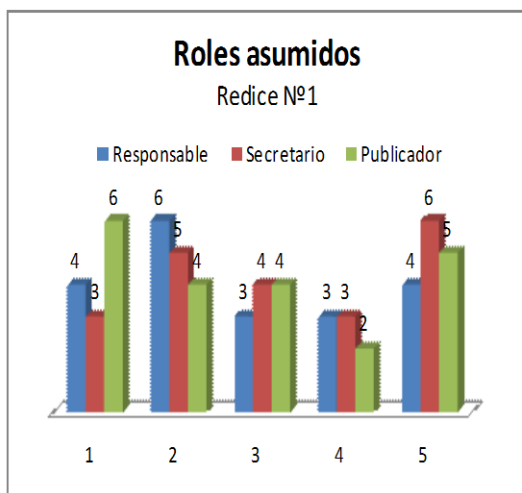


Gráfico 68 - Roles asumidos

- **Presencia de reflexiones y su extensión, gramática y ortografía, otras características**

Los componentes gramaticales y ortográficos evidenciados en los textos denotan una escritura formal académica, en algunos casos más elaborados y más extensos.

Al finalizar las actas se encuentra la sección de *“Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarquables”*. El 67% de las actas presenta una extensión corta (de uno a tres párrafos) y el 17% restante es más extensa y explicativa, sobre todo en el blog *“Finestra al Mon”*.

Algunos blogs presentan otros componentes adicionales como la presencia de *“pluggins”* como un reloj, un video de Tarragona, el contador de visitas, etiquetas y entradas populares y una presentación de un grupo para la materia que se conecta a través del slideshare.

- **Conexión interblogs y enlaces con otros blogs**

En los siguientes gráficos se presentan la relación de interconexión presentada por los blogs, en dos momentos temporales distintos (Bi y Bf)⁵¹, lo que ha permitido tener una visión secuencial de la conexión interblogs, lo que no significa la existencia de una comunicación fluida, sino la presencia de conexión técnica evidenciada en los blogs.

⁵¹ Los datos iniciales fueron recolectados el 8 de febrero de 2012, los últimos datos el 10 de mayo de 2012.

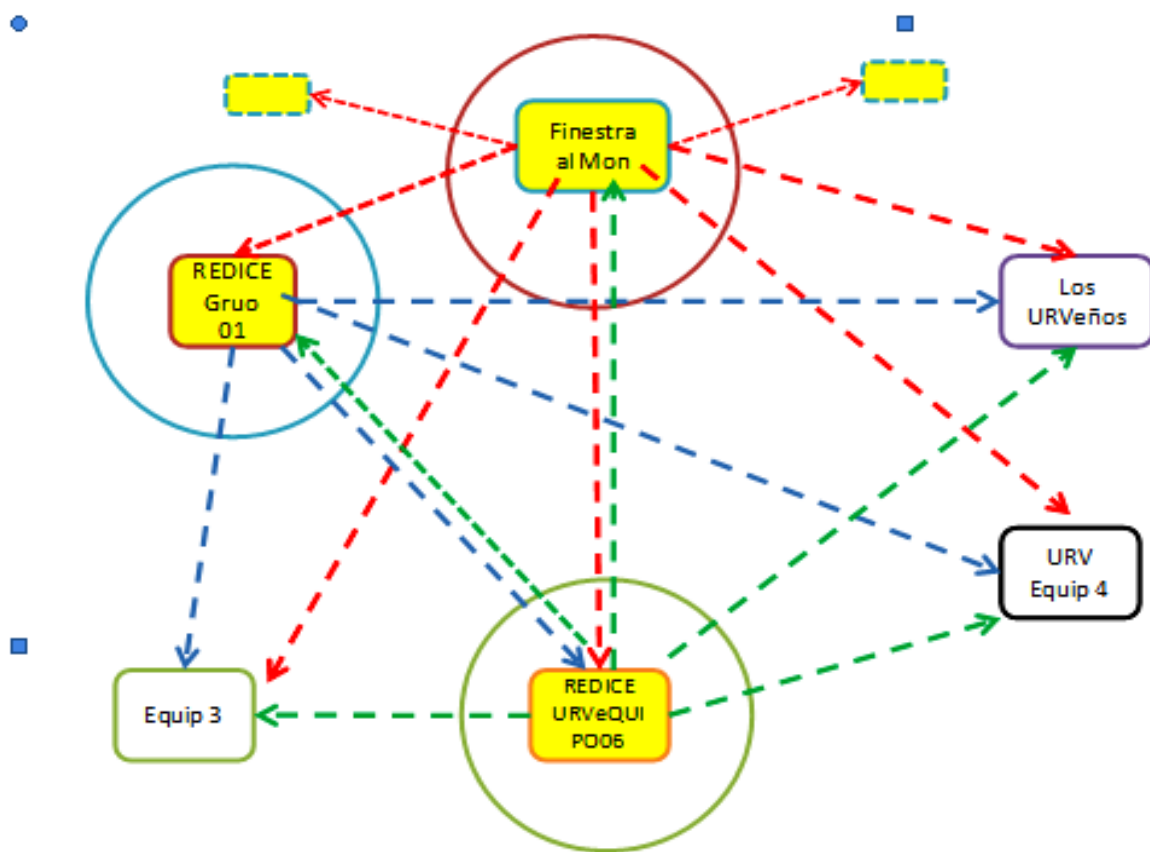
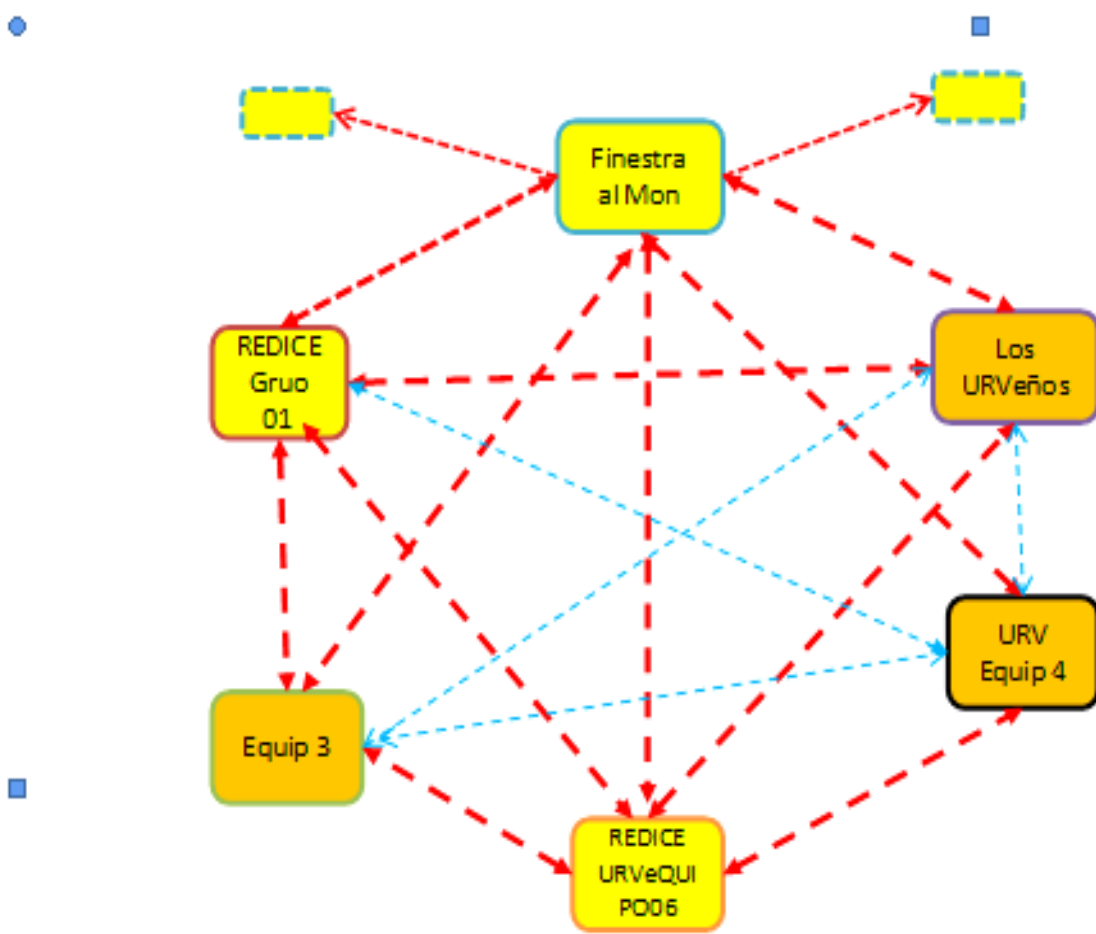


Gráfico 69 - Conexión interblogs inicial

En la primera imagen sólo dos blogs se encuentran conectados con el resto de blogs. El blog "Finestra al Mon" además presenta una conexión con dos blogs que no pertenecen al caso de estudio.

En el análisis final de los blogs que se puede ver en la segunda imagen, los blogs se presentan totalmente interconectados.

Pese a la presencia de conexión interblogs los comentarios de los estudiantes, en los diferentes blogs y se presentan solamente cuando es un instructivo de las profesoras. No es, por lo tanto, un componente que surge de manera natural, tampoco implica la visita de los miembros en los diferentes blogs, es resultado de una instrucción.



Datos 10 de mayo
2012

Gráfico 70 - Conexión interblogs final

Para ser más explícitos, en el primer análisis general, morfológico del blog, se observa la relación de roles, cantidad y calidad de actas, quien sube qué y cuándo, la comunicación, e interconexión interblogs, la amplitud de actores que pueden intervenir además de los estudiantes y la posibilidad atemporal de un análisis por parte de las profesoras, o de la investigadora, etc. El blog posibilita ese análisis diacrónico (Bf).

Los datos de este primer acercamiento morfológico evidenciaron la presencia de reflexiones en las actas propias de cada equipo, la identificación de los sujetos que suben las actas y los posts (en relación directa a la rotación de roles) y la posibilidad de cuantificación de actas y posts.

La morfología depende de las necesidades y características de cada equipo y el análisis de contenido de un componente del blog, depende de las instrucciones dadas por las profesoras.

- **Actividades evidenciadas en el blog**

Si bien la lista de actividades y herramientas planificadas se han explicitado cuando se hacía referencia a la caracterización del caso de estudio y hacían referencia a los tres bloques de la materia, en este epígrafe se muestran las actividades realizadas y las herramientas utilizadas por las docentes que se evidencian en el blog, que corresponden a los bloques dos y tres⁵² (recordemos que cuando se desarrolló el primer bloque de la materia aún no se habían creado los blogs de equipo).

En los blogs de equipo, se muestran las actividades realizadas en los bloques dos y tres de la materia, que respondieron básicamente a instrucciones dadas por las docentes. Además están las actas que se escribieron luego de las reuniones presenciales donde se observa el avance, los acuerdos, las actividades, la asistencia, etc. En la siguiente tabla se agrupan dichos elementos y sus características.

Tabla 63 - Actividades realizadas evidenciadas en los blogs

BLOQUE	ACTIVIDAD	CARACTERÍSTICAS
B2	<i>Joc de rol</i> - Juego de rol	Autoanálisis de equipo sobre la presentación del Rol play
	<i>Jo ressaltó</i> - Yo resalto (Article 1, 2, 3 y 4)	Lectura crítica individual de artículos
	<i>Nosaltres resaltem</i> - Nosotros resaltamos	Puesta en común de la opinión del equipo sobre los artículos leídos
	<i>L'equip llegeix</i> - El equipo lee	Lecturas de libros de cada miembro del equipo, que comparte con el equipo
	Projecte d'assessorament - Proyecto de Asesoramiento	Proyecto final de la materia preparado en equipo. En el blog se evidencian los avances y las reuniones de trabajo
	<i>Taula rodona</i> - Mesa redonda	Actividad individual Opinión personal para la realización de la tabla redonda
B3	Comentari sobre l'orientació a 2 països	(grups de Blog i penjar-la)
	Valoració dels comentaris al blog	
	Penjada al Blog una part de la resposta a l'examen	
	Comentari al Blog sobre l'activitat individual de l'examen	
B2 y B3	<i>Acta reunió</i> – Actas de reunión	Bitácora de actividades realizada en cada reunión, se explica más adelante.

⁵² En el moodle la información que se evidencia es de los tres bloques de la materia, además hay información de la realización de foros (que se usan sólo de ida, no se evidencia comunicación).

Las actividades que se evidencian en el blog son individuales y de equipo. Por ejemplo, hay actividades individuales como *“Yo resalto”* y se complementa con las del equipo *“Nosotros resaltamos”*. Esta es una actividad individual de lectura de artículos que luego se pone en común dentro del equipo y se sacan conclusiones que se suben al blog.

Otra actividad individual es *“El equipo lee”*, porque se trata de lectura de libros que realizan individualmente los estudiantes y luego también se comparten las lecturas. *La mesa redonda* es una actividad que en el blog se presenta en dos fases, una lectura previa individual y luego la realización de la mesa redonda con una visión del equipo.

También se encuentra el proyecto de asesoramiento que corresponde al trabajo final de equipo y las actas de reunión que visibilizan la realización de reuniones principalmente presenciales en la universidad, aula de clases, sala de estudio, biblioteca, cafetería, en la casa de alguno de los miembros, e inclusive *“on line”* (como en el caso del Equip 3 que se conectaron vía *“skype”* en dos oportunidades), etc.

En ese sentido los blogs muestran las actividades presenciales y virtuales de TE, la frecuencia comunicativa, la factibilidad de relación interblogs, la cantidad de posts y actas. Además de permitir la identificación de las actividades y tareas realizadas en los bloques de la materia y muestran el trabajo en equipo y las reflexiones de cada equipo.

4.2.2. Análisis de contenido de los blogs

Dentro del blog, hay componentes que evidencian el trabajo en equipo, entre ellos se encuentran las actas de reunión. Las actas constituyen una herramienta descriptiva de las reuniones y reflexiones respecto del trabajo en equipo desarrollado. Se escriben actas siempre que hay una reunión de equipo presencial o no.

A partir del llenado de las actas se pueden observar características como la asistencia a las reuniones, roles evidenciados, la duración y desarrollo de las reuniones, los acuerdos y responsabilidades asumidas, las reflexiones grupales sobre el trabajo en equipo, etc. Es decir que las actas permiten evidenciar datos y su posterior análisis, que se explican más adelante.

La cantidad de reuniones de equipo realizadas han dependido de la necesidad intuida y sentida por cada equipo, por lo tanto la cantidad de actas varía de acuerdo al número de reuniones que cada equipo particularmente ha requerido. Como mínimo se presentaron 12 actas y como máximo 27.

Existe visiblemente un número mayor de actas en el segundo bloque de la materia respecto al tercero, que creemos responde a varios factores como la duración de la materia (directamente proporcional a la mayor duración del bloque) y las actividades más enfocadas a un trabajo en equipo.

Respecto a la duración de las reuniones de equipo hay un promedio de tres horas. El trabajo fuera de la universidad sólo se muestra en tres oportunidades o en casa de alguno de los miembros de equipo (en dos equipos).

En todas las actas se observa la presencia de un orden del día y acuerdos y responsabilidades a los que se llega y que tienen que ver con el desarrollo de las actividades de la materia.

Los datos dependen de los estudiantes y del cumplimiento de las instrucciones dadas por los docentes y se consideran indicios que muchas veces muestran el desarrollo del trabajo en equipo, o evidencian elementos del trabajo en equipo.

Los datos cuantitativos que se pueden analizar de las actas se detallan en la siguiente tabla y seguidamente se explica su contenido.

Tabla 64 - Datos cuantitativos de las actas de equipo

DATOS	OBSERVACIONES
Rotación de roles secretaria y responsable, otros miembros y excusados	Presencia de rotación de roles (*)
Lugar de reunión	Aula, sala de estudio y biblioteca de la URV
Duración de la reunión	Promedio 3 horas
Orden del día	Presencia en un 100%
Acuerdos y responsabilidades	Presencia en un 100%

Dentro del acta destacamos la sección denominada *“Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables”*, que permite contar con un seguimiento de lo sucedido en el desarrollo de las sesiones de trabajo en equipo.

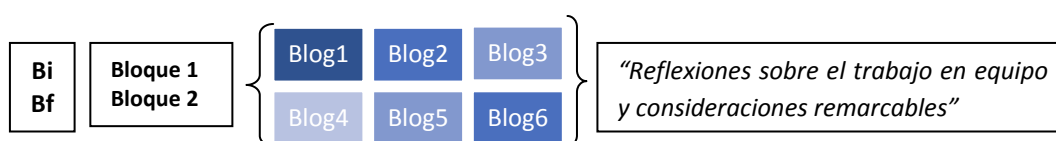


Gráfico 71 - Análisis cualitativo de un componente del acta

Las categorías iniciales propuestas se evidenciaron, es decir que las actas muestran elementos, etapas y procesos referentes a los equipos, evidencian actividades y dimensiones del aprendizaje cooperativo. **Anexo 12 - Análisis de datos sobre el trabajo en equipo en las actas (Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables).**

Bloque 1 - Elementos y procesos en el equipo

En la sección seleccionada dentro de las actas se encontró la presencia de los elementos que configuran un equipo y que presentamos en la tabla siguiente. Algunos elementos se mencionan con mayor frecuencia, otros desde una formulación diferente pero con un mismo sentido. Lo relevante es la presencia discursiva de dichos elementos en las reflexiones de los estudiantes. **Anexo 12 - Análisis de datos sobre el trabajo en equipo en las actas** (Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables).

Tabla 65 - Elementos que configuran un equipo y datos evidenciados

ELEMENTOS QUE CONFIGURAN UN EQUIPO	DATOS EN EL ACTA (categorías)
Objetivos únicos compartidos definidos y formulados, asumidos por los miembros como propios	Expectativas comunes Objetivos comunes Objetivos claros
Aportaciones complementarias de cada miembro significa saber qué aporta cada uno individualmente	Aporte individual Intercambio de opiniones Responsabilidad individual Trabajo individual
Planificación que permite construir al equipo y a sus acciones	Planificación de actividades
Método o estilo propio de trabajar que lo identifica	Estilo de trabajo propio de cada equipo
Reglas de juego aceptadas y exigidas por todos los miembros y que permiten un buen funcionamiento	Responsabilidad individual Tareas asignadas
Información y comunicación fluida tiene que ver con la confianza entre sus miembros	Acuerdos Buena comunicación Discusión Escucha activa Intercambio de información y opiniones Presencia de conflicto
Roles complementarios para un buen desenvolvimiento por lo tanto se debe analizar la existencia o no de vacíos, o duplicidades. El equipo necesita contar con todos los roles necesarios	Codirección Coordinación Determinación de roles Liderazgo Rotación de roles
Cohesión depende del liderazgo, el sentimiento de pertenencia, la moral del equipo, la satisfacción de necesidades, la comunicación interna y las relaciones afectivas.	Buen clima Implicación Motivación Problemas de relacionamiento Resolución de conflictos
Evaluación continua (proceso y resultados) el feedback que permita mejorar el proceso como una herramienta de calidad	Autoreflexión

Fuente: Villa y Solabarrieta, 2000.

Además de la presencia de los elementos del equipo, se observa y evidencia la presencia discursiva de las etapas y procesos en el desarrollo de los equipos, desde la formación hasta la finalización. Los datos que se evidencian tienen relación con la tabla anterior (elementos que configuran un equipo y datos evidenciados que son comunes a todos los

equipos). **Anexo 12 - Análisis de datos sobre el trabajo en equipo en las actas (Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables).**

Tabla 66 - Análisis de datos de acuerdo a las etapas y procesos en los equipos

PROCESOS EN LOS EQUIPOS	DATOS EVIDENCIADOS	
Formación		
Desarrollo de confianza Potencia Seguridad Psicológica	Expectativas uso blog Intercambio opiniones	Reconocimiento de los miembros del equipo
Planificación Obtención de información Desarrollo de estrategias	Acuerdos Coordinación Buena comunicación	Evaluación de la competencia Intercambio de opiniones Responsabilidades asumidas Trabajo en equipo
Estructuración Modelos mentales compartidos Memoria transactiva	Guía para trabajar en equipo Modelo asesoramiento	Objetivos de trabajo Organización de trabajo Organización de reuniones
Funcionamiento		
Establecimiento de lazos afectivos Gestión de los conflictos	Acuerdos Compañerismo Conflicto Consenso Clima favorable Discusión Enriquecimiento mutuo	Intercambio de opiniones Motivación Participación activa Resolución de conflictos Tensiones percibidas Trabajo colaborativo
Adaptación Rendimiento condiciones rutinarias-nuevas	Habilidades sociales percibidas Habilidades de trabajo colaborativo Implicación de tareas acordadas Trabajo en equipo visible en las reuniones	
Aprendizaje	Aprendizaje cooperativo Aprender a trabajar en equipo Aprendizaje significativo	
Finalización		
Apropiación y empoderamiento Poner en funcionamiento lo aprendido haciéndolo propio	Teórico y práctico Se habla de trabajar en equipo Se lee sobre el TE Se trabaja en equipo	

Fuente: Ilgen et al., 2005 en Sánchez, 2009.

Bloque 2 - Dimensiones del aprendizaje cooperativo

En la tabla siguiente se visibiliza la relación entre las categorías identificadas y las dimensiones e indicadores. Al llenar los datos, notamos que muchas categorías son compartidas, o están presentes en diferentes dimensiones del aprendizaje cooperativo. Con dichos datos, ensayamos la interpretación a partir de un “análisis interno”, es decir observando desde las mismas frases mencionadas por los equipos.

Tabla 67 - Categorías respecto a las dimensiones del aprendizaje colaborativo

DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Interdependencia positiva (Logro conjunto del éxito, recompensa colectiva)	Identificación de la meta de equipo Dependencia entre el éxito personal con el éxito del equipo	Objetivos de trabajo claros e integrados en los equipos
Responsabilidad individual de equipo	Responsabilidad con el profesor Responsabilidad ante el equipo Responsabilidad con el trabajo en común	Compromiso Implicación Participación Responsabilidad individual
Interacción estimuladora positiva Cara a cara (explicar, discutir, enseñar, compartir, apreciar...)	Confraternidad en torno a la meta de trabajo Enseñar, discutir, explicar, compartir, apreciar	Clima propicio donde se desarrolla el equipo Feedback interequipo Discusión, comunicación Motivación
Gestión interna de equipo (Habilidades interpersonales y de equipo) Comunicarse, enseñar, criticar, crear confianza, gestión de conflictos)	Organización de la estrategia de trabajo Habilidades en torno a la meta de trabajo Tomar decisiones, criticar, crear confianza	Buena comunicación Coordinación, liderazgo, rotación de roles Gestión de conflictos, negociación Implicación de los miembros del equipo Roles y funciones determinadas
Evaluación del equipo, autoanálisis (Group processing) (Asignación de tiempo, identificación de puntos fuertes y débiles) Propuesta de mejora)	Los miembros del equipo reflexionan y discuten sobre su accionar grupal Evaluación del logro de la meta de equipo Evaluación de la dinámica de trabajo en equipo	Aprendizaje cooperativo y significativo Conciencia de la presencia de componentes FODA Propuestas de mejora Sensación de mejora de la competencia

Para dar un orden de interpretación se emplean las dimensiones del aprendizaje cooperativo establecidas por Johnson, Johnson y Holubec que recoge Suárez (2010), por lo tanto, van desde la formación, hasta los resultados (interacción estimuladora positiva, interdependencia positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo). Para ejemplificar estas dimensiones hemos seleccionado algunas frases elaboradas por los equipos en la sección de *“Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables”* de las actas de la competencia de trabajo en equipo para el análisis consideramos además el análisis de la Tabla 66 - Elementos que configuran un equipo y datos evidenciados y Tabla 67 - Análisis de datos de acuerdo a las etapas y procesos en los equipos.

- **Dimensión de interdependencia positiva**

La interdependencia positiva o logro conjunto del éxito se evidencia a través de los **objetivos de trabajo comunes y conjuntos**, el hecho de constituirse como equipo, trabajar en el desarrollo de actividades y expectativas conjuntas.

La internalización de los objetivos, es decir el hecho de saber hacia dónde va el equipo se expresa en la siguiente frase: *"...en definitiva que som un equip que te clar l'objectiu i tots volem aconseguir-ho"* (E5_12). O en esta otra frase: *"Quan tenim clares on volem arribar, que volem fer i les fites immediates a assolir treballem com un engranatge quasi perfecte"* (E5_9).

- **Dimensión de responsabilidad individual de equipo**

Además de tener claros los objetivos es importante el compromiso, la implicación y la participación activa de los miembros del equipo en las tareas acordadas. La participación activa, es una categoría que se repite continuamente en los seis equipos.

Dichos componentes se conjugan en estas dos frases: *"...participació activa de tots els components del grup i la predisposició de tot l'equip en realitzar l'activitat"* (E4_16). *"El grup continua essent participatiu i productiu. Existeixen debats a l'hora d'organitzar i estructurar els diferents punts, sempre desde la crítica constructiva, de forma que de manera consensuada elaborem tots els punts del treball tenint en compte les opinions i intervencions de tots"* (E2_11).

Las siguientes frases complementan lo anterior: *"Hi ha una participació activa per part de tots els membres de grup. A més a més, d'un clima de treball còmode on la comunicació és essencial. Tots els membres del grup ens impliquem en les tasques acordades"* (E210). *"La participació del grup ha estat activa i hem participat tots el components de l'equip. Ens hem respectat els torns de paraula, hem arribat als acords de forma ordenada i coherent"* (E4_5).

Además los equipos relevan y son conscientes de la importancia que conlleva la implicación, la participación y el compromiso de todos sus miembros. *"Després de la sessió d'avui, creiem que la implicació i la participació de tots el membres que conformen l'equip és essencial per a la presa de decisions grupals i l'evolució de l'equip"* (E5_7). *"El compromís de tots els membres ja es percep"* (E3_15).

Participación implica responsabilidad individual ante el equipo, es decir trabajo previo. *"En aquesta sessió ja hem vist reflectit tot el treball previ que cada un de nosaltres ha realitzat de forma individual"* (E6_12). *"Cadascú va fer la seva part individual del treball i consensuar-les per l'equip present. A més vam començar a suggerir idees per a les presentacions del treball"* (E3_3). *"Mentre passa el temps i es desenvolupa el projecte,*

es veu com els component de l'equip s'apliquen més o menys en les diverses tasques acordades i cada persona veu i sap quina és la seva participació" (E4_15). *"Implicació és la paraula clau en aquesta sessió"* (E4_20).

- **Dimensión de interacción estimuladora positiva**

Se menciona la presencia de feedback entre estudiantes y profesoras (no se ha profundizado sobre este tema) además un buen clima de trabajo en el que se respetan la opinión y las reglas del equipo (con algunos matices que se explicarán en el apartado de conflictos).

"Per tant, durant el desenvolupament de l'activitat hi ha hagut un bon clima de treball" (E4_8). Además el clima de trabajo se asocia a la participación y compañerismo. *"Continua havent un clima de treball, participació activa i companyerisme dins del grup, cosa que facilita el treball i la comunicació entre els diferents membres"* (E2_12).

El respeto a la opinión de los demás y la escucha activa están presentes: *"Com a grup som capaços d'escoltar totes les propostes dels diferents membres, valorar-les i extreure'n un resultat comú i vàlid per a tots i totes de forma cooperativa"* (E1_8). *"Ens va ajudar a veure la diversitat d'opinions de tots i a treballar les habilitats de treball col·laboratiu"* (E1_15).

Se evidencia la motivación y la automotivación: *"...i seguim amb ell amb moltes ganes"* (E6_9). *"L'estat d'ànim del grup ha millorat ja que el final del projecte es veu més a prop"* (E2_17). *"Ha sigut un treball en equip i conjunt, ja que tothom ha treballat pel seu compte, però s'ha treballat molt bé, el grup ha estat cohesionat i seguim amb el nostre objectiu de fer un molt bon treball i la nostra motivació i il·lusió no para"* (E4_22).

"L'equip ja comença a funcionar correctament. A més, hi ha un gran entusiasme amb el projecte que estem plantejant ja que el tenim força definit i aquest és un punt que ens motiva molt a tots" (E3_15).

- **Dimensión de gestión interna de equipo**

Se presenta una buena comunicación y coordinación, hay un liderazgo democrático y se muestra la presencia de roles y funciones, se han sabido gestionar los conflictos y negociar, también se observa la presencia de implicación.

La comunicación es buena, *"El treball en equip cada cop és més organitzat i predomina una bona comunicació a nivell de grup"* (E2_7). *"Hi ha una bona comunicació, la qual cosa permet que el treball en equip es pugui desenvolupar de manera correcta i eficaç"* (E2_18).

Junto a la comunicación se presenta la coordinación, *“Hem sabut coordinar-nos per dur la feina i sense cap problema. Sabem parlar les coses i posar-nos d’acord sense inconvenients”* (E6_2-15).

Dicha coordinación se enriquece con el intercambio de opiniones para llegar a un resultado en común, *“Ens hem coordinat i hem intercanviat opinions”* (E3_2). *“Vam saber coordinar-nos correcta i eficaçment a l’hora de treballar en grup”* (E2_4).

La comunicación y la coordinación fortalecen los vínculos, es decir *“Cada cop existeix un vincle més gran entre els membres del grup i d’igual manera es veu potenciada la nostra capacitat per arribar a desenvolupar idees comuns i acords d’organització i estructuració de tasques”* (E2_15). Además se presenta la cohesión del equipo: *“Aquesta ha sigut una de les sessions més fluides com equip i que hem estat ben cohesionats”* (E4_23).

La existencia entre seres humanos supone la posibilidad de la existencia de conflictos, pero también de resolución de conflictos y negociación. Es decir que para arribar a acuerdos es necesario dar lugar al proceso de gestión y resolución de conflicto, entendimiento que termina con el consenso.

La presencia del conflicto y discusión es sentido como parte de un proceso de aprendizaje, *“Hem reflexionat sobre la concepció de conflicte i discussió. Ara ens plantejem una nova visió i és que, la diversitat de idees i les confrontacions entre els membres del grup són necessàries, si més no, beneficioses per a potenciar la reflexió, la resolució de conflictes i la innovació. El grup s’alimenta dels interessos dels seus membres i així evitem la manipulació i el pensament únic”* (E5_7).

En las citas se identifica la presencia de conflictos pequeños, en algunos de los equipos, los mismos que se solucionan con la discusión, *“Ens ha costat posar-nos d’acord al principi ja que hi han hagut conflictes interns que s’han pogut solucionar parlant”* (E4_20).

Otros equipos no han tenido conflictos, como lo explicado en la siguiente frase: *“S’ha de dir que en les diverses sessions que hem realitzat i les persones que hem assistit, no hi ha hagut cap conflicte per posar-se d’acord en realitzar les activitats, posar límits, dates, acordar definicions”* (E4_15).

Cabe mencionar que uno de los equipos tuvo un conflicto que se fue agrandando hasta llegar a la separación de uno de los miembros del equipo (información recibida a partir de las docentes), se evidencian algunos datos de dicho suceso en el acta, por ejemplo: *“Tot i que s’ha intentat deixar de banda la part personal i emocional dels individus del grup, en una ocasió s’ha derivat inevitablement cap aquesta banda”* (E5_14).

- Dimensión de evaluación del equipo, autoanálisis

Al iniciar la experiencia los participantes consideraban (cuestionario inicial) que sabían trabajar en equipo. Sin embargo, es en las clases cuando los estudiantes toman consciencia de la internalización del aprendizaje *“...hem descobert molts aprenentatges que suposadament se saben però que potser mai te’ls expliquen tan naturalment com s’han explicat a la classe d’avui. Creiem que moltes vegades ens han parlat o hem sentit a parlar de treball en equip, però mai havien aconseguit “guiar-nos” per a saber treballar”* (E6_4).

Un aprendizaje en proceso, *“Estem aprenent les competències que no teníem adquirides i ens ajuda a resoldre tots els conflictes que poden sorgir a mesura que avancem en el treball”* (E6_7). Pero también que ya se posee o que ya se ha adquirido en el devenir de la materia. Como en la siguiente frase que muestra la toma de conciencia: *“Alhora, el fet que els nostres companys hagin explicat a la resta els continguts i el treball que s’ha de realitzar, ha fet que fóssim conscients de les diferents competències assolides per part de tots els membres del grup, com l’escolta activa, empatia, habilitats comunicatives, entre d’altres”* (E5_3).

El equipo evalúa el proceso y el final. Es un proceso de reflexión, autoreflexión y análisis FODA estimulado y guiado por las profesoras (enseñar y aprender a trabajar en equipo y actividades de TE). *“A més, el fet de comentar les nostres febleses i forteses detectades en l’autoavaluació de competències en el treball en equip ens han permès consolidar-nos més com a grup, coneixen amb més deteniment i compartir més experiències que ens faciliten el treball conjunt”* (E5_11).

Es un aprendizaje significativo como en la siguiente frase: *“Tenim a favor la nostra fortalesa com a grup. Treballant junts podem fer que aquesta experiència sigui un aprenentatge molt significatiu en quant a treballar en equip i en quant al propi projecte”* (E5_8).

Además se dan cuenta que el aprendizaje de la competencia de TE les será provechoso para un futuro laboral. *“Podem veure que el treball en equip és complicat i requereix molta dedicació, però, d’aquest fet podem treure molt de profit ja que en un futur quan sortim al món laboral ens trobarem en moltes situacions d’aquest tipus. Estem aprenent les competències que no teníem adquirides i ens ajuda a resoldre tots els conflictes que poden sorgir a mesura que avancem en el treball”* (E6_7).

- Dimensiones del aprendizaje cooperativo

En las actas dentro de la sección de *“Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables”* se evidencian discursivamente las dimensiones del

aprendizaje cooperativo y que se relacionan con los elementos y procesos del equipo de trabajo. *“Una de les sensacions que ens queda es que cada vegada es més fàcil treballar en grup i sabem adaptar-nos millor i més ràpidament a qualsevol ambient de treball”* (E5_5).

Desde la presencia discursiva se visibilizan elementos básicos de un equipo, los elementos del proceso y etapas de conformación de equipos y las dimensiones del aprendizaje cooperativo que se interrelacionan con las etapas de conformación del equipo desde el inicio hasta la finalización de la experiencia. Las categorías observadas se complementan y refuerzan con las citas textuales de los equipos seleccionadas como las más representativas.

Se observan reflexiones de carácter individual y grupal solicitados por las profesoras, el feedback de las profesoras en el blog ha sido escaso, pero los comentarios de los estudiantes respecto al feedback en la materia es relevante ya que se realiza a través de email o reuniones presenciales.

En ese sentido, el carácter diacrónico del blog recreó el trabajo de equipo a partir de la información visibilizada. Es decir, que las profesoras de la materia y la investigadora a través de las evidencias que presenta el blog y el acta se aproximaron al trabajo en equipo desarrollado por los estudiantes.

En resumen, los datos evidenciados tanto del análisis morfológico general y de las actas y el análisis de contenido realizado a un componente de las actas en los blogs nos llevan a pensar en que los equipos son conscientes de que existe un **aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo**. En ese sentido, los elementos se integran e interrelacionan y se produce un proceso de autoreflexión y análisis guiado por las profesoras que fortalece dicho aprendizaje.

Las actividades presenciales realizadas y los datos almacenados no precisaban la utilización de blogs, sin embargo, su uso posibilita el almacenamiento y la gestión de la información desde un mismo espacio y permite que la información sea accesible en tiempo diacrónico o diferido para todos los sujetos participantes del EC, para los miembros de los equipos, las profesoras o la investigadora. Lo que constituye una ventaja en cuanto a compartir, almacenar y preservar la información en un medio digital para futuras consultas.

El blog se presenta como una herramienta repositoria y gestora de información⁵³. En ese sentido, al ser un elemento diacrónico se puede revisar su contenido con un carácter atemporal, posibilitando el resguardo de los materiales y de los datos en un tiempo más

⁵³ Por sus características, funcionalidad y usabilidad 2.0 puede brindar dinamismo y más opciones que no se evidencian en la experiencia.

ampliado y posibilitando el análisis de contenido de las reflexiones y actividades realizadas, con un criterio que puede ser de evaluación individual, de equipo, o de la materia para los profesores, para los estudiantes o para la investigación.

4.3. SESIÓN FINAL EVALUATIVA DE LA MATERIA

La sesión final, entendida como un acto didáctico dentro de un aula cooperativa, ha sido formulada por las docentes en la Guía docente de la materia. y forma parte del curriculum. **Anexo 5 - Guía docente de la materia.**

Para las profesoras, la sesión propició un encuentro de reflexión acerca del bloque, la metodología, las actividades y las herramientas empleadas, el tiempo utilizado, etc. Las profesoras incentivaron el diálogo con los estudiantes, en busca del feedback que les permitiera evaluar y mejorar la materia en una futura edición.

Para la investigadora, la sesión propició el espacio para la presentación de los resultados de los cuestionarios inicial e intermedio y del análisis inicial de los blogs, con el propósito de contrastar, completar, justificar e interpretar los datos obtenidos.

El interés compartido entre las docentes y la investigadora fue el de contrastar sus visiones con la de los estudiantes, propiciando el diálogo entre docentes, discentes e investigadora, triangulando la información desde tres miradas distintas sobre una misma experiencia. Dicho espacio permitió la interacción desde el aula cooperativa, donde se pudo apreciar sus características y elementos.

La sesión contó con un orden del día consensuado entre las docentes y la investigadora, que se presenta a continuación.

Tabla 68 - Orden del día de la sesión final evaluativa

1 - Presentación de la sesión profesora coordinadora de la materia (P2). Lluvia de ideas
2 - Explicitación de las tareas profesora primer bloque de la materia
Feedback estudiantes
3 - Explicitación de las tareas profesora segundo bloque de la materia (P2)
Feedback estudiantes
4 - Explicitación de las tareas profesora tercer bloque (P3)
Feedback estudiantes
5 - Presentación de datos de la investigadora (I), formulación de preguntas
Feedback estudiantes (respuestas)
6 - Análisis individual de la materia y luego conformación de pequeños equipos de trabajo de los estudiantes para reflexionar sobre la presentación de las profesoras y realizar el FODA de la materia
7 - Puesta en común de los resultados
8 - Palabras de cierre de la materia por parte de la profesora responsable de la materia (P2)
9 - Llenado de los cuestionarios final del REDICE-URV y cuestionario final de la Investigadora (EC)
10 - Cierre de la sesión

4.3.1. Desarrollo de la sesión final evaluativa

La observación del desarrollo de la sesión permitió en un tiempo corto la aproximación a un espacio de interacción y diálogo de las tres profesoras, los estudiantes y la investigadora. Donde se pudo apreciar la actitud de los estudiantes y profesoras, identificando la relación entre los actores (estudiantes y profesoras, estudiantes entre sí) y el trabajo en equipo. Sin embargo, se debe considerar que la sesión de evaluación se realizó una sola vez, por esa razón los datos sólo son tomados en cuenta en un sentido de corroboración o contrastación de datos y resultados recabados de otras herramientas.

La presentación de la sesión fue realizada por la profesora (P2) responsable de la materia, con una breve introducción y posterior presentación del orden del día. Continuó con la participación de las profesoras quienes presentaron cada uno de los bloques de la materia. Las exposiciones propiciaron un intercambio de preguntas-respuestas con los estudiantes. Posteriormente la investigadora presentó los resultados iniciales de la aplicación de los cuestionarios y análisis de los blogs, contrastando dichos elementos con la interpretación y comentarios de los estudiantes.

La sesión prosiguió con una dinámica de trabajo en equipo con la misión de reflexionar sobre la presentación de las profesoras y finalmente se puso en común los resultados del debate de equipo. La sesión transcurrió en un ambiente calmo donde predominó un diálogo constructivo y abierto.

Se pueden señalar tres actividades básicas dentro del aula, la primera expositiva, docentes-investigadora y feedback de estudiantes, la segunda individual llenando una hoja con comentarios personales, luego en pequeños equipos escribiendo el FODA de la materia (trabajo en equipo) y la tercera en gran equipo (todo el grupo-clase).

En el gráfico siguiente se observa la disposición física del aula, que unida al espacio del aula propiciaron un buen desarrollo de las actividades mencionadas, los cuadrados corresponden a los estudiantes, los círculos de color a las profesoras y el círculo más claro a la investigadora.

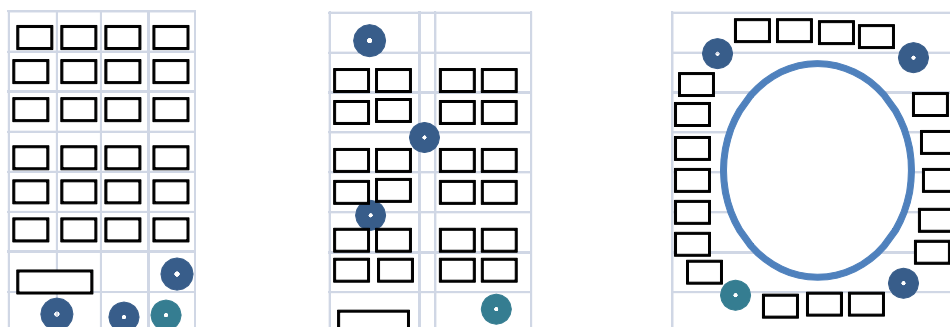


Gráfico 72 - Disposición física del aula en diferente momentos de la sesión final de la materia

Los datos de esta sesión han sido agrupados en una ficha de observación que se llenó mientras la sesión se desarrollaba y se completó al finalizar la sesión contrastando dicha observación con las profesoras. También se utilizó la matriz FODA solicitada por las tutoras.

4.3.2. Análisis integral de los datos evidenciados en la sesión evaluativa final

El análisis general de los datos corrobora la presencia de elementos de TE y del AC, se evalúa positivamente la materia, pero se incide en la necesidad de una mayor duración por la importancia que suscita la materia en el desarrollo profesional. También se evalúan positivamente las herramientas y actividades utilizadas, se menciona al blog como una herramienta innovadora que no se ha utilizada en toda su capacidad.

A continuación se presenta la ficha de observación con los datos generales obtenidos. La ficha presenta datos descriptivos de la observación, caracterizando e intentando recrear la sesión.

Recordemos que se ha considerado al aula cooperativa y sus dimensiones: acto didáctico (contexto, actores, estrategias y herramientas), organización física del aula tareas del aprendizaje cooperativo, conducta instruccional docente, conducta comunicativa docente, conducta académica discente y conducta social del discente (Hertz-Lazarowitz en Serrano, Pons, González y Calvo, 2009).

Tabla 69 - Ficha de observación de la sesión final evaluativa

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN FINAL DE LA MATERIA			
Observador: Investigadora		Ámbito: Posterior al último bloque de la materia	
Participantes: 3 profesoras, 16 estudiantes, la investigadora (la participación por parte de los estudiantes era voluntaria)		Fecha: 24 de mayo de 2012	Duración: 2 h y media
Sesión: Final evaluativa (feedback)		Temática: Cierre de la materia, reflexiones finales, resultados de la aplicación de las herramientas	
OBJETIVOS:			
Analizar el feedback desarrollado por las profesoras de acuerdo a cada bloque de la materia (docentes-discentes) Analizar el feedback de la investigadora y la participación de los estudiantes Observar el desarrollo del trabajo en equipo en el aula Observar el desarrollo de la sesión (la actitud de los estudiantes, de los profesores, de la investigadora, la relación entre estudiantes y profesoras, etc.)			
METODOLOGÍA DE LA SESIÓN DE ACUERDO AL ORDEN DEL DÍA			
1. Exposición de las profesoras y feedback docentes-discentes 2. Trabajo individual y en equipo de los estudiantes (Análisis FODA de la materia) 3. Exposición y feedback con la investigadora			
ORGANIZACIÓN FÍSICA DEL AULA COOPERATIVA			
Espacio adecuado para las dinámicas de equipo, exposición docente, permitiendo el movimiento de los participantes y la conformación de espacios de trabajo de equipo En el aula se propició la conformación de pequeños grupos de alta cooperación La conducta de los discentes se enfocó en las tareas que debían realizar se presentó un protagonismo de			

equipo no exento de individualismo
 Los docentes conforman un grupo de discusión, se establece una tarea conjunta. La red de comunicación fue multilateral, profesor-equipo, equipo-estudiantes, equipo-profesor

ACTO DIDÁCTICO EN EL AULA COOPERATIVA

CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DEL AULA COOPERATIVA

<p>Contexto: Aula universitaria Campus Sescelades URV</p> <p>Docente: Tres profesoras</p> <p>Discente: Los estudiantes de la materia que asisten a la sesión final (dieciséis)</p> <p>Estrategias: Presenciales y virtuales, con predominancia de los presenciales</p> <p>Herramientas: Diversas como el trabajo en equipos pequeños, el análisis FODA, el trabajo individual y finalmente el trabajo de gran equipo con características integrativas</p>	<p>Organización física del aula Al iniciar la sesión y debido a que la dinámica es expositiva y conversacional con los estudiantes, el aula se organizó de manera tradicional y luego de equipo Se conformaron pequeños grupos, con la consigna de que estén formados por miembros que no han trabajado anteriormente juntos. Finalmente para poner en común el trabajo se conforma el gran equipo o equipo con la participación de todos los asistentes</p> <p>Tareas aprendizaje cooperativo La esencia de la tarea consiste en integrar la información y opiniones de cada miembro en una totalidad, el gran equipo se divide en pequeños equipos que trabajan con el objetivo claro de desarrollar un análisis FODA y realizar un feedback</p> <p>Conducta instrucción docente Las profesoras son instrumentadoras de adquisición del conocimiento en el aula, desarrollo y control de las actividades, pero el trabajo recae en los estudiantes</p> <p>Conducta comunicativa docente Multilateral se desarrolló una red integrada por profesor-grupos, grupos-grupos, grupo-estudiantes. La relación y la cooperación que se presentan son intensas y están presentes mientras dura la sesión</p> <p>Conducta académica discente Perspectiva multilateral, la conducta de aprendizaje es una cuestión de pequeños grupos y de gran grupo donde se comparten los resultados evaluativos de la materia</p> <p>Conducta social del discente Integración, la conducta social es socio-académica, se desarrolla en varios niveles jerárquicos y de complejidad Se mantiene la relación con el profesor y se establece una relación con el grupo de clase, estableciendo una vinculación con todos y cada uno de los miembros del equipo, para la consecución del objetivo de equipo</p>
---	---

PRIMERA PARTE - FEEDBACK SOBRE LA MATERIA, HERRAMIENTAS EMPLEADAS Y PRIMEROS RESULTADOS

- 1. Presentación de la sesión realizada por la profesora (P2)**
 Introducción y presentación de la sesión y el orden del día por parte de la profesora responsable de la materia
- 2. Profesora (P1)**
 Comenta el desarrollo de las seis sesiones de la materia que llevó a cabo: las tareas, actividades y herramientas utilizadas, sobre todo con los expertos temáticos y la dinámica del rompecabezas (Jigsaw)
 Importancia del papel de los expertos y que ellos puedan trabajar a lo largo de la materia y no sólo al final de la sesión. Introducción de otras dinámicas propuestas a futuro
- 3. Profesora 3 (P3)**
 Comenta la existencia de variedad de tareas y dinámicas realizadas, así como la importancia de los escenarios diversos y menciona el blog y su utilización como temas pendientes de revisión y mejora, además menciona la presencia de otras competencias además del TE
- 4. Profesora 2 (P2)**
 Comenta la variedad de actividades y tareas, menciona la autoevaluación, coevaluación y el trabajo de

investigación final, refuerza la importancia del proceso de enseñanza a través de los objetivos planteados, contenidos, nivel de exigencia, materiales, clima del equipo

5. Investigadora (I)

Para cerrar la sesión se realizó el feedback de la investigadora a través de la presentación de los resultados iniciales del cuestionario y del análisis del blog y se contrastó con la respuesta de los estudiantes.

Los datos que se comentaron con los estudiantes son los de conectividad interblogs que se explicó como un hecho instruccional, los estudiantes no se comunican entre blogs, al menos que sea una instrucción de las profesoras

Los estudiantes, por lo general, no rotan sus roles, los roles por el contrario se han dado de manera natural. Pero para subir trabajos y actas se hace una pseudo rotación de roles que es resultado del cumplimiento de las instrucciones recibidas. Los resultados del feedback permiten entender mejor los primeros datos obtenidos

SEGUNDA PARTE - TRABAJO EN EQUIPO E INDIVIDUAL DESARROLLADO "in situ"

La pregunta dada a los estudiantes fue ¿Cuál es la aportación de la materia en vuestro itinerario formativo profesional, que mantendrían y que regularían, qué cambiarían? Cada estudiante escribió su análisis FODA personal, luego se conformaron grupos al azar (3, 4 y 5 participantes) y se intercambiaron y compartieron lo escrito. Se les dio un tiempo de 20 minutos y se recogieron los trabajos

TERCERA PARTE - ACTITUDES DE LOS DISCENTES Y DOCENTES EN LA SESIÓN

- ACTITUD DISCENTE

Se observó una dinámica activa de los estudiantes, ágil, enfocada al trabajo y motivados por las docentes. La relación entre estudiantes y docentes fue cordial y cercana.

Las presentaciones de las docentes y de la investigadora fueron escuchadas y se logró el feedback que se buscaba

El trabajo en equipo desarrollado por los estudiantes fue directo a los objetivos y trabajo solicitado

- ACTITUD DOCENTE

Se evidencia la conformación del equipo de las docentes con una buena coordinación y comunicación, que se integra en el equipo, los roles están establecidos. Hay una coordinadora y las otras profesoras son miembros del equipo con sus bloques respectivos, como equipo docente se presenta una interdependencia positiva entre ellas, que también se ha observado en las reuniones de coordinación de la materia en la que participó la investigadora y en la reunión realizada previa a la sesión final, donde se elaboró cooperativamente el orden del día

OBSERVACIONES VARIAS

- Como no se contó con la presencia de todos los estudiantes se posibilitó el llenado virtual, para lo cual se los colgó en el espacio Moodle
- En la sesión se aplicaron los cuestionarios de la investigadora y del REDICE-URV

Fuente: Elaboración propia.

Para sistematizar este epígrafe mencionaremos tres componentes el primero referido a la interacción y feedback con las profesoras donde se observó el TE desarrollado "in situ", la dinámica de TE que se generó en el aula, el análisis FODA de la materia realizado en pequeños equipos.

El segundo componente enfatiza el feedback de los resultados de los cuestionarios (inicial e intermedio) y los resultados del blog inicial expuestos por la investigadora y centrados en la rotación de roles, el liderazgo, la comunicación y conexión interblogs (los datos se evidencian en la ficha de observación de la sesión más adelante).

El tercer componente el aula cooperativa y sus dimensiones de Hertz-Lazarowitz (en Serrano, Pons, González y Calvo, 2009).

a. Interacción y feedback con las profesoras

Los equipos de estudiantes realizaron una matriz FODA, en la tabla se presentan las categorías frecuentes donde se puede observar elementos que se relacionan directamente con la materia y que se evalúan de manera muy favorable. También se observa algunas herramientas y tareas desarrolladas. No se han identificado oportunidades ni amenazas.

El análisis individual de los datos presentados por los estudiantes corrobora aún más la cercanía de algunas herramientas para trabajar en equipo que otras y las herramientas y se observa que las actividades adquieren un matiz relacionado a la intencionalidad de las docentes.

No se destacan preferencias respecto al uso y empleo de herramientas. Sin embargo, cuando la pregunta se refiere al blog, las expresiones no son favorables. El blog es entendido como un elemento intrusivo en la materia, que no refleja el trabajo en equipo. Otros mencionan que el blog no es una herramienta necesaria para el desarrollo de la materia. Además se aconseja un uso alternativo al blog, *“El facebook es una alternativa al blog. También permite ampliar ideas”* (E11, E44 y E22). Los datos negativos respecto al blog se refuerzan con el análisis FODA.

La valoración que otorgan los estudiantes respecto a la materia es muy positiva lo que se puede evidenciar a través de la siguiente afirmación: *“Los contenidos que aporta la materia son muy útiles para un pedagogo”* (E12). Es una materia que se define como útil para *“Concretar i definir el nostre futur profesional”* (E11, E44 y E22).

Expresiones que son compartidas por otros estudiantes y a la que añaden especificaciones como la posibilidad de ver diferentes ámbitos de actuación, aprender a diferenciar asesoramiento de orientación, **trabajar en equipo y solucionar conflictos**, etc.

Los estudiantes están conformes con la materia y comentan que el tiempo ha sido corto para una materia tan importante para su desarrollo profesional. Como una sugerencia se menciona el cambio de la distribución de tiempo, la ampliación de tiempo para los bloques, (E45), *“Cambiaría la distribució de sessions dedicadas a cada bloc”* y *“Continguts massa comprimits”*.

Tabla 70 - Análisis FODA de la materia y sus herramientas

Autoevaluación Buena estructuración de los contenidos Coherencia Teoría-práctica Comunicación fluida Contenidos útiles e interesantes Clases participativas <i>El blog es una idea interesante</i> Elección libre de temas de interés personal Evaluación continua Feedback alumno-profesor Flexibilidad Metodología empleada Mucha práctica Nivel de exigencia Se ha fomentado el TE y las relaciones Seguimiento individual y grupal a través de tutorías Trabajo en equipo	(No se mencionan oportunidades)				
Asignatura con mucho temario poca profundización Volumen del trabajo Poco tiempo para una materia con mucho contenido Tiempo de distribución de cada bloque <i>El blog no ha sido útil</i> <i>El blog no ha reflejado el trabajo en equipo</i> Primer bloque de la asignatura se podía haber trabajado de manera más experiencial Horarios del bloque 3 Evaluación de la materia que no ha sido anónima	<table border="1" data-bbox="1027 855 1139 922"> <tr> <td>F</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>A</td> </tr> </table> (No se mencionan amenazas)	F	O	D	A
F	O				
D	A				

b. Feedback primeros resultados obtenidos en la aplicación de las herramientas

Los estudiantes escucharon los resultados de los cuestionarios, inicial e intermedio presentados por la investigadora que mencionaban los resultados positivos de las habilidades sociales, el incremento del porcentaje de personas a quienes les gusta trabajar en equipo que llegó a completarse en un 100% y, los datos iniciales del análisis de los blogs como los referidos a la conexión interblogs que permite la comunicación entre compañeros de distintos equipos, la competencia de trabajo en equipo en general y la presencia de la visibilidad de otras competencias transversales.

No se presentan discrepancias en cuanto a las apreciaciones de los datos ni en la **predisposición muy favorable para trabajar en equipo**. Los estudiantes están de acuerdo con los resultados de las habilidades sociales, en algunos casos se presentan aclaraciones, explicaciones y comentarios que complementan el análisis.

En ese sentido se evidenció la necesidad de relativizar los resultados, debido a que hay variables o elementos que intervienen y no se puede dejar de tomar en cuenta a la hora de su análisis. Como la **rotación de roles** que evidencian las actas, dato que al ser

contrastado mostró que no expresaba en todos los casos, la rotación real sino el cumplimiento de la instrucción a la hora de escribir y subir el acta.

Algo similar sucede con la presencia de la **comunicación** que se evidencia en los blogs cuando era una instrucción o sugerencia de las profesoras, como parte de las actividades.

Respecto a la **conexión interblogs** esta demuestra la interconectividad interpretada como actividad comunicativa, que si bien está presente no supone una relación comunicativa real sino simplemente la posibilidad física de interconexión.

Tanto la rotación de roles, la comunicación, como la conexión interblogs se debían a las instrucciones recibidas por las profesoras.

Otro tema que se ha evidenciado es el **trabajo interdisciplinar** entendido como una experiencia positiva de TE, que por la frecuencia de menciones consideramos que es relevante y merece un estudio particular en una futura investigación.

c. El aula cooperativa (organización física, acto didáctico)

La disposición y tamaño del aula permitió dinamismo en la sesión tanto en el componente expositivo como en las diferentes dinámicas desarrolladas.

En la sesión se trabaja individualmente, luego se divide a los estudiantes en pequeños equipos que trabajan con el objetivo de desarrollar el FODA, el resultado del trabajo se comparte con la totalidad de la clase, propiciando la integración no aditiva de las partes sino complementaria. Actividades entendidas como tareas de aprendizaje cooperativo.

Las profesoras en la sesión evaluativa son instrumentadoras de adquisición del conocimiento y del desarrollo de las actividades, el trabajo recae en los estudiantes quienes integran la información recibida a sus conocimientos y generan sus propias opiniones.

En ese sentido, se observa una conducta instruccional clara y los discentes trabajan en las actividades propuestas por los docentes, la relación docente-discente es amigable, la relación entre compañeros evidencia una vinculación con todos y cada uno de los miembros del equipo. Recordemos que la consigna de trabajo en equipo indicaba formar un equipo con compañeros con los cuales no se había trabajado antes.

La conducta comunicativa de los docentes facilita el desarrollo de la sesión y se conforma una red integrada por profesores-grupos, grupos-grupos, grupo-estudiantes, profesor-profesor. La relación y la cooperación entre los diferentes actores están presentes mientras dura la sesión.

La conducta comunicativa docente y discente es multilateral, participativa y en red. Los docentes manejan un discurso que apela a la participación de todos los actores. Los discentes se enfocan en una sola tarea en pequeños equipos y luego en gran equipo.

Es decir, que se conformaron pequeños equipos de trabajo de estudiantes, apoyados por el equipo docente y la investigadora. Luego se vuelve al gran equipo cuando se comparte el trabajo desarrollado por los pequeños equipos. En el gran equipo participan activamente tanto discentes como docentes.

Las tareas que han utilizado los docentes y que explicitan en la sesión son esencialmente comunicativas, en los tres bloques son valoradas positivamente. Se sugiere una mayor duración de cada bloque y de la materia. Los estudiantes consideran que el contenido de la materia es altamente significativo para la futura carrera profesional que desempeñaran.

La sesión final evaluativa es un elemento más de aprendizaje integrado al proceso formativo competencial en el que los estudiantes reflexionan individualmente y en equipos sobre las actividades realizadas, las habilidades y competencias adquiridas y sobre el proceso de aprendizaje de la materia.

4.4. GRUPO DE DISCUSIÓN: CONTRASTE DE RESULTADOS (Visión de las profesoras)

El *“grupo de discusión contraste de resultados”* se conformó por tres profesoras para recoger de una manera integrada su percepción sobre el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo. Dicha visión, enriquece, explica y contrasta tanto el análisis de los resultados de las anteriores herramientas, como las conclusiones.

Para llevar a cabo el grupo de discusión se realizaron las siguientes fases: planificación, ejecución y análisis. Para recoger la información del grupo de discusión, de acuerdo al orden del día establecido, se vaciaron los datos en un acta de sesión, que se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 71 - Acta de sesión del grupo de discusión contraste de resultados

Responsable de la reunión: Investigadora	
Día: 26 y 30 de julio 2013 Lugar: Cafetería de la universidad (URV) Duración de la reunión: 1:40 aproximada, cada sesión	Participantes que asistieron: P1, P2 y P3
Orden del día:	
<ul style="list-style-type: none"> - Llenado de algunas preguntas seleccionadas del cuestionario final - Presentación de los resultados de investigación y de gráfico analítico niveles de dominio, las dimensiones operativas y gráfico de las actividades o tareas desarrolladas en la materia - Puesta en común de la sesión evaluativa final (visión de la investigadora) y discusión con las profesoras - Análisis de los resultados de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo respecto a las tareas y actividades 	
Desarrollo:	
<p>Por motivos de coordinación horaria se desarrollaron dos sesiones, la primera con la profesora del primer bloque (P1) y la segunda con las profesoras del segundo y tercer bloque (P2 y P3). En ambas sesiones el ambiente fue grato y participativo. Anexo 9 - Cuestionario final.</p> <p>En las sesiones se analizaron los resultados obtenidos en la investigación y la percepción de la sesión evaluativa final, como las preguntas referidas a las habilidades sociales, resultados de aprendizaje cooperativo y resultados de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo en relación a los recursos, herramientas y actividades.</p> <p>La opinión que manifiestan las docentes respecto a los resultados muy positivos obtenidos de las preguntas 9, 11 y 13, de manera general, no dista de la opinión vertida por los estudiantes, aunque presenta algunas peculiaridades que presentamos en el siguiente análisis.</p>	

1. Habilidades sociales y resultados de aprendizaje cooperativo

Los resultados de las dos preguntas evidencian la elección de grados positivos y muy positivos, matizados por la presencia de datos negativos.

Esto significa que los docentes consideran que los estudiantes poseen habilidades sociales (pregunta 1): actúan con asertividad, empatía y tacto, inician conversaciones y mantienen conversaciones, se relacionan con compañeros, inspiran confianza, cooperan con compañeros, participan activamente, comparten, ayudan, toman iniciativas y decisiones y afrontan mensajes contradictorios. Los índices negativos en las habilidades corresponden a seguir instrucciones (k), convencer a los demás (l), enfrentarse bien a los problemas (m), negociar (o) y afrontar bien las presiones de grupo (r).

La percepción de las docentes es que los estudiantes poseen dichas competencias en un nivel adecuado (55%) y muy adecuado (20%). Pero existen algunos estudiantes que lo poseen en un nivel bajo (25%).

Los docentes confirman los resultados de aprendizaje (pregunta 9) mencionados por los discentes, los estudiantes participan y colaboran activamente en las tareas de equipo, fomentando la cordialidad y la orientación y la tarea conjunta, contribuyen a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento de tareas, el clima interno y la cohesión. Se valora positivamente la colaboración activa en la planificación del trabajo en equipo, la distribución de tareas y términos requeridos y, la facilitación de la gestión positiva de los diferentes desacuerdos y conflictos que se produjeron en el equipo.

El resultado más bajo corresponde a la coordinación de grupos de trabajo asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado: con los índices de dirigir reuniones con eficacia (3.a), proponer al equipo metas ambiciosas y definidas (3.c.) y fomentar que todos los miembros se comprometieran con la gestión y funcionamiento del equipo (3.e.).

Los datos son coincidentes y positivos en los primeros resultados, es decir, que se considera la participación y colaboración activa en las tareas del equipo y el fomento a la cordialidad y orientación a la tarea y también la contribución a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento de tareas, el clima interno y la cohesión. El tercer resultado, coordinación de grupos de trabajo asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado presenta algunos índices más bajos, que tienen que ver con el liderazgo.

2. Análisis de los resultados de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo respecto a las tareas y actividades

La valoración respecto a la realización de **tareas y actividades** en relación a las dimensiones básicas del aprendizaje (pregunta 11) es muy positiva, es decir que consideran que los estudiantes han aprendido dicha competencia, aunque se evidencia la presencia de algún dato menos favorecido como el de dirigir reuniones, proponer al equipo metas ambiciosas y definidas y fomentar que todos los miembros se comprometieran con la gestión y el funcionamiento del equipo.

Las docentes relacionan las **herramientas con las dimensiones de aprendizaje cooperativo**, casi en su integridad, pero es más bajo en la dimensión de logro conjunto del éxito, en el índice de mesa redonda (c), en la dimensión de interacción con el equipo en los índices de clase magistral (b) y mesa redonda (c), en la gestión interna del equipo en los índices de clase magistral (b) y mesa redonda (c) y en evaluación de equipo, en los índices de clase magistral (b) y mesa redonda (c).

Como se puede evidenciar, a la hora de mostrar las dimensiones del aprendizaje cooperativo, los índices que se repiten como los más bajos corresponden a **mesa redonda (c) y clase magistral (b)**. En la gestión interna del equipo o la evaluación del

equipo llama la atención el índice de **pruebas de desarrollo (k)** que se refiere a exámenes y que a diferencia de la percepción que poseen los estudiantes puntúa muy positivamente.

El blog es valorado positivamente en el sentido instrumental por el que fue creado y utilizado, pero es una herramienta que no utilizarían por el momento.

En general los docentes están de acuerdo con los resultados presentados, pero consideran que cada estudiante es diferente en relación al grado de adquisición de las competencias, por lo que sugieren añadir uno o dos ejemplos de la evolución de la competencia por estudiante, de esa manera se evidencia las peculiaridades del aprendizaje de cada estudiante. Las profesoras mantienen una opinión muy similar sobre la adquisición de la competencia, están de acuerdo en que los estudiantes poseen dicha competencia y que se ha evidenciado un proceso de reflexión sobre dicha adquisición.

Pero manifiestan que los datos no son tan evidentes en todos los casos, por lo que sugieren que es necesaria una evaluación individual para determinar la adquisición competencial individual por estudiante, porque no todos tienen el mismo nivel competencial.

Comentan además la existencia del feedback que se ha desarrollado de manera presencial y por email (que mencionan los estudiantes en los blogs). Así como el proceso de autoevaluación y reflexión que realizaron los estudiantes de su propio aprendizaje guiado por las profesoras.

La experiencia de compartir los datos de los estudiantes y de las profesoras ha permitido confirmar los resultados ya evidenciados, aunque se presentan algo más bajos.

Conclusiones

5. CONCLUSIONES

En los anteriores capítulos centramos la mirada en un estudio de caso (EC). Por esa razón se hizo referencia al contexto, justificación y conceptualización temática basada en la competencia de trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y los recursos, herramientas y actividades utilizadas (Ver introducción y marco de referencia).

La investigación enfatiza la competencia de trabajo en equipo entendida como **una de las competencias más relevantes para este siglo, en diversos ámbitos y contextos**, que el formador tiene que poseer y enseñar y el estudiante aprender y demostrar que ha adquirido (ver en los capítulos anteriores la justificación y el marco referencial). **Anexo 14 - Relación entre trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.**

Desarrollamos las bases metodológicas específicas para la investigación desde una metodología mixta y progresiva, aplicando herramientas cuantitativas y cualitativas. Lo que permitió recoger, sistematizar y analizar los datos (ver bases metodológicas y diseño de la investigación y análisis de resultados).

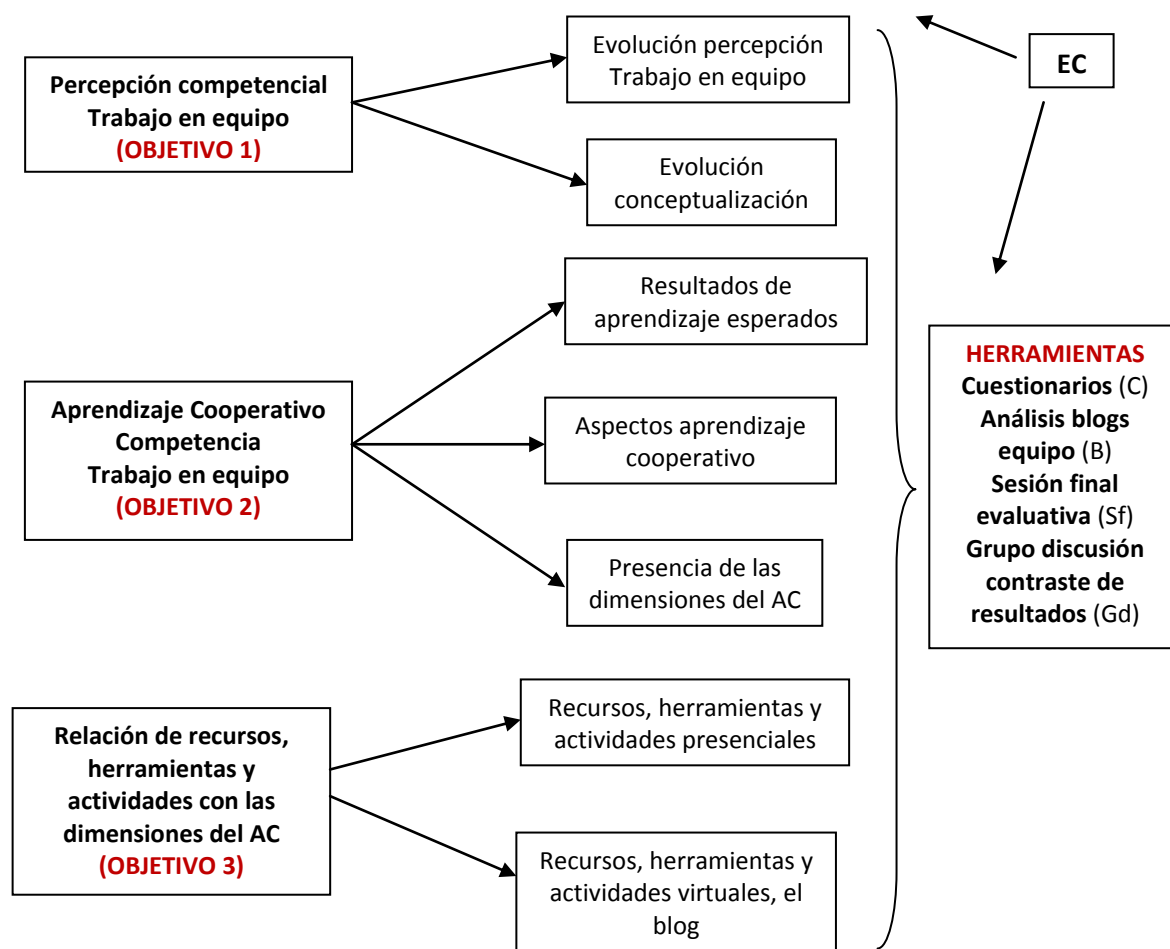


Gráfico 73 - Conclusiones de la investigación

La mirada retrospectiva de todos y cada uno de los componentes de la investigación, ha llevado a organizar el quinto y último capítulo en dos partes: La primera parte, plantea conclusiones o asertos por objetivos⁵⁴ y resultados obtenidos (Ver Tabla 78 - Relación entre objetivos, instrumentos, sujetos y productos o resultados encontrados. La segunda parte, fundamentada en las reflexiones precedentes plantea límites y líneas futuras de investigación.

5.1. CONCLUSIONES Y ASERTOS POR OBJETIVOS

En términos de Erikson (citado por Stake, 1998, p.21) en metodología de EC se habla de asertos o “*assertions*” que son las conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos, resultado de la aplicación y triangulación de herramientas, sujetos, datos, tiempos y métodos.

En la investigación estos asertos se analizan y presentan desde la **consecución de los siguientes objetivos investigativos**: Analizar la evolución de la percepción de la competencia de trabajo en equipo. Analizar la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y, analizar las actividades que fortalecen la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio.

La investigación se ha centrado principalmente en la **autoevaluación del desarrollo de las competencias** (Tejada, 2011) que como afirma Cano (2011) es una evaluación diferente basada más en las ejecuciones que en los resultados y, que en la materia se muestra coherente e integrada con el resto de elementos ya sean estos objetivos, contenidos o metodología (Cano, 2011), como en el caso de la sesión final evaluativa que es parte de la programación misma de la materia.

Los pequeños grupos iniciales se convirtieron en equipos (Johnson y Johnson, 1999; Robbins, 2004) conformados por integrantes que le dieron una caracterización particular (Ibídem, 2004) y se observó el proceso de desarrollo de los mismos a través de su funcionamiento, adaptación y aprendizaje práctico (Ilgen en Sánchez, 2009).

La competencia se presenta como un proceso de aprendizaje consciente, el estudiante sabe que está aprendiendo a trabajar en equipo. En la materia internaliza conceptos sobre el TE y trabaja en equipo, luego reflexiona individualmente y en equipo sobre

⁵⁴ Para consultar en detalle el planteamiento de los objetivos se sugiere ver la Tabla 2 - Objetivos de investigación en la introducción de la investigación.

dicho aprendizaje y mejoramiento. Datos que se reflejan dentro de las actas en la sección de *“Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables”*.

En la experiencia se evidencia la relación estrecha entre trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo pese a que ambos conceptos presentan énfasis diferentes, el primero enfocado en el trabajo y el segundo en el aprendizaje, juntos adquieren un sentido complementario.

5.1.1. Percepción y evolución de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes

Las **habilidades sociales** de los estudiantes -que conforman la competencia de TE- fueron analizadas a través de la autopercepción (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987) confirman su presencia y evidencian cambios evolutivos. Así mismo, la **conceptualización de la competencia de trabajo en equipo** exhibe más categorías y elementos mostrando una definición estructurada y más completa. Permitiendo identificar los elementos del trabajo en equipo.

Además se confirman la presencia de los **resultados de aprendizaje esperados** de la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida de la URV.

La relevancia del TE para el ámbito universitario, laboral y personal y por ende la relevancia de la competencia de trabajo en equipo en esta época es un elemento mencionado por los estudiantes en varias oportunidades.

Este dato se reafirma con la **predisposición e implicación personal** de los estudiantes para trabajar en equipo que asciende del 90 al 100%.

*“El treball en equip és un procés necessari en l’actualitat i no només **una competencia, sinó un estil de vida profesional i personal**, ja que tenim la necessitat de relacionar-nos amb les altres persones i cooperar conjuntament per a objectius comuns.... Una altra característica és la **creació de coneixement i aprenentatge conjunt**”* (E51cint).

Habilidades sociales

Desde la primera **valoración autoperceptiva** de las veinte habilidades sociales (Tabla 31 - Habilidades sociales elegidas para los cuestionarios) de la competencia de trabajo en equipo los estudiantes manifiestan su tenencia, confirmando que las habilidades sociales son claves del trabajo en equipo como menciona Ballenato (2009).

Existe una relación muy cercana entre habilidades y competencias. Competencia es un concepto más amplio que se compone de habilidades (OCDE, 2010). Se evidencia dicha relación en la experiencia llevada a cabo.

A lo largo del proceso investigativo se observan algunos ajustes o pequeños cambios, que van en la misma línea y que parecen seguir una lógica de redistribución gradual. Es decir que si bien se presenta un incremento o decremento en algunos índices, pensamos que podría deberse a que los estudiantes con el tiempo analizan sus percepciones con mayores argumentos. En otras palabras se vuelven más realistas respecto a sus apreciaciones iniciales.

Las diferencias más marcadas se refieren al índice (j) dar instrucciones claras que desciende 13% y al índice (r) afrontar bien las presiones del equipo que asciende 13%. Ambos índices se presentan positivos, 73 y 82% respectivamente (Ver Tabla 72).

Comparativamente las habilidades sociales de los cuestionarios inicial y final se presentan elevadas, en grados positivos (G3 y G4). El signo negativo indica la presencia de índices evaluados con un mayor porcentaje en el cuestionario inicial. Por su parte, los resultados del análisis del blog, de la sesión final evaluativa y del grupo de discusión contraste son similares y se refuerzan.

Tabla 72 - Comparación de sumatorias en grados positivos y negativos de las habilidades sociales en el cuestionario inicial y final

Item	Iniciales				Avanzadas				Sentimientos			Agresión			Estrés			Planificación		Promedio	
	a	d	e	f	i	j	k	l	b	g	c	h	m	n	ñ	o	r	s	p	q	Sumatoria
Cuestionario inicial	90	62	97	93	83	86	90	83	97	90	87	96	87	100	100	79	69	65	76	83	86
Cuestionario final	95	63	95	91	77	73	91	77	100	95	87	96	82	95	100	78	82	68	78	86	85
Diferencia G3+G4	5	1	-2	-2	-6	-13	1	-6	3	5	0	0	-5	-5	0	-1	13	3	2	3	.

Evolución de la conceptualización de la competencia de trabajo en equipo

Existe un conocimiento **conceptual y práctico de la competencia de trabajo en equipo**. El primero se observa a partir de las afirmaciones y valoraciones referidas al TE, el análisis FODA de la experiencia de TE y las definiciones iniciales que a lo largo de la experiencia contienen mayores argumentos y elementos. El segundo se manifiesta cuando los estudiantes sostienen haber desarrollado experiencias previas de TE significativas y positivas y, en la autoevaluación del aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo desarrollada en la materia, la rotación de roles, la implicación, la comunicación, el conflicto y la predisposición de trabajar en equipo. Ver Tabla 73 - Comparación de cuestionarios afirmaciones y valoraciones sobre el trabajo en equipo.

Las **afirmaciones y valoraciones positivas referidas al TE** se evidencian en los cuestionarios inicial y final. Pese a la existencia de variaciones en frecuencias y porcentajes los datos siguen siendo positivos. Las frecuencias van del 64 al 95%. El signo negativo indica la presencia comparativa de índices con mayores porcentajes en el cuestionario inicial respecto a los del cuestionario final.

Tabla 73 - Comparación de cuestionarios afirmaciones y valoraciones sobre el trabajo en equipo

Item	a				b				c				d				e				f				g				h				i				j			
Cuestionario inicial	0	3	24	72	0	10	28	62	0	21	34	45	0	7	52	41	7	7	55	31	21	17	38	24	0	0	28	72	10	17	34	38	0	24	21	55	0	0	24	76
Cuestionario final	0	5	59	36	0	9	45	45	0	9	55	36	0	18	50	32	5	14	55	27	5	18	45	32	5	18	32	45	0	36	41	23	0	9	50	41	0	5	36	59
Diferencia	0	2	35	-36	0	-1	17	-17	0	-12	21	-9	0	11	-2	-9	-2	7	0	-4	-16	1	7	8	5	18	4	-27	-10	19	7	-15	0	-15	29	-14	0	5	12	-17

Existe un conocimiento del **significado de la competencia de TE**, a lo largo del desarrollo de la investigación se internaliza y se muestra más elaborada, situación que creemos es fruto de un proceso cognitivo autoreflexivo guiado por la profesora (P2), a través de las actividades y tareas y del feedback presencial y por “*email*”.

Desde el análisis por categorías referidas a los objetivos (a y j), planificación (b, c, d), evaluación (h, i), roles (e, f) y cohesión (g), observamos que los estudiantes perciben que los **objetivos del trabajo en equipo han sido claros (a) y se cumplieron (j) 95%**, que en la experiencia ha existido una **planificación (b) 90%**, un **cronograma de actividades (c) 91%** y que se evidencia un **método definido de trabajo (d) 82%**.

La **evaluación final** del trabajo en equipo (i) 91% ha sido visiblemente mayor que la **evaluación procesual (h) 64%**, que corresponde al porcentaje más bajo y que evidencia la existencia de un 36% que manifiesta su carencia.

Los **roles** se presentan definidos (e) 82% y se establece un **liderazgo (f) 77%**. Pero existe un 19% que considera que los roles no estaban definidos y un 23% que afirman que no se estableció ningún liderazgo.

Para entender mejor las respuestas a estas dos preguntas, se triangulan con los resultados del análisis de blog en la sección de actas -observando la frecuencia y existencia de rotación de roles- y en la sesión final evaluativa⁵⁵ se discute con los estudiantes dicho resultado. Los estudiantes explican que la rotación se debió al cumplimiento de las instrucciones de los docentes, que dista de una rotación real y, que los roles se establecieron de forma natural.

Es decir que los datos han sido contrastados en la sesión final de la materia con los estudiantes, éstos indicaron que los roles se dieron de una manera natural y que la rotación de roles, como por ejemplo, el rol de secretario que colgaba las actas, muchas veces constituía una actividad forzada, que en realidad no visibilizaba el trabajo real que el sujeto había desempeñado, ni los roles reales que se sucedían en el equipo, sino que eran el resultado del cumplimiento de las instrucciones dadas por las profesoras en la materia.

El **liderazgo y la conformación de roles** muestran características democráticas y surgen como indica Belbin (en Villa y Solabarrieta, 2000) de manera espontánea respondiendo a las características del individuo, pero también son roles asumidos porque van respondiendo a las necesidades del equipo.

⁵⁵ Con el análisis de blogs se observa la existencia y frecuencia de rotación de roles y se discute con los estudiantes los datos obtenidos, lo que ha posibilitado una comprensión real de los mismos.

En ese sentido, sí bien la rotación de los roles no se cumplió a cabalidad sí se presentó el desempeño de las funciones específicas necesarias para la conformación de un equipo. Como la presencia de roles equilibrados entre los miembros del equipo como menciona Belbin (Ibídem).

Se evidencia la **cohesión del equipo** (g) 77%, pero existe un 23% que percibe que no todos los equipos han estado cohesionados.

Los datos respecto a la **evaluación del trabajo en equipo** muestran una tendencia porcentual que desciende. Sin llegar a ser totalmente negativos denotan la diversidad de criterios.

La **evaluación del equipo durante la experiencia** (h) se muestra en un 64%. Este índice es superior en el cuestionario inicial (72%). **La evaluación al finalizar la experiencia** (i) se presenta con 91% y, en el primer cuestionario con 76%. Es decir, que se evalúa el equipo más al finalizar la experiencia que de manera procesual.

El análisis FODA del primer bloque de la materia enfatiza en los factores positivos que tienen que ver con la metodología utilizada y la presencia de expertos que han enriquecido la parte experiencial de la materia, los factores negativos se refieren a la corta duración del bloque.

La fortaleza de trabajar en equipo está centrada en ampliar conocimientos y resultados. Existe una conciencia respecto a lo positivo del TE como el fortalecimiento del compañerismo y la posibilidad de adquirir nuevas competencias. Pero también de lo negativo, como la falta de comunicación, coordinación y la incompatibilidad horaria, la relación de dependencia, el trabajo desequilibrado, la implicación improbable y los conflictos como el choque de personalidades y de intereses, o la no aceptación del liderazgo. Tanto lo positivo, como lo negativo se matizan a partir de experiencias individuales.

La valoración **FODA** que realizan los estudiantes al final de la experiencia es más exhaustiva, se evidencia la presencia de un incremento de categorías y de elementos visiblemente más numerosos respecto a las fortalezas y oportunidades que a las debilidades.

A lo largo del tiempo la matriz FODA se complementa con el cuadrante de oportunidades, que emerge en el cuestionario final, además se manifiesta que la experiencia posibilita aprender de otros, aprender a repartir tareas, o intercambiar opiniones.

Dona por lo tanto la posibilidad de aprender a trabajar en equipo y de lograr un autoconocimiento competencial, que pensamos se debe a las dinámicas, tareas y

herramientas utilizadas por las profesoras donde se reflexiona sobre la adquisición competencial en la experiencia desarrollada. La percepción de mejora cambia a la de aprendizaje experiencial común (aprendizaje cooperativo) y la mención de la presencia del aprendizaje.

En ambos cuestionarios la **implicación personal** de los estudiantes en el trabajo en equipo se presenta en un 100%, es altamente activa, cordial y orientada a la tarea en conjunto. La **implicación de los compañeros** es percibida también de manera positiva 75% (48% positiva y 27% muy positiva) más baja que la personal.

La implicación de los miembros del equipo presenta algunos matices justificados respecto a la temporalidad y ajustes iniciales en el momento de constituirse un equipo. En ese sentido, todas las experiencias señalan que el hecho de conocer inicialmente a los miembros de un equipo es provechoso porque se puede trabajar directamente, sin perder tiempo de adaptación y conocimiento. Sin embargo, trabajar en un equipo diferente permite ampliar los círculos, conocer otros pensamientos y entrenarse para trabajar en empresas.

La **comunicación** en la experiencia ha sido, ágil 95%, fácil 64% y horizontal 82%, pero comparativamente con la experiencia positiva anterior presenta un descenso visible de muy positivo a positivo. Este decremento presenta datos más reales debido a que nos estamos refiriendo a una experiencia de trabaja en equipo.

Tabla 74 - Comparación de las características de la comunicación entre el cuestionario inicial y final

CUESTIONARIO INICIAL				CUESTIONARIO FINAL				Grados Ítems
Grado 2	Grado 3	Grado 4	∑ (+)	Grado 2	Grado 3	Grado 4	∑ (+)	
14	28	55	83	5	68	27	95	Ágil
3	34	62	96	32	41	23	64	Fácil
10	41	41	82	18	64	18	82	Horizontal

Se observa una redistribución porcentual en grados positivos, el grado muy positivo disminuye a positivo en los ítems “fácil” y “horizontal”. Cuando consideramos globalmente los porcentajes positivos vemos que éstos aumentan en un 11% en agilidad, llegando hasta el 95% y se mantiene respecto al ítem referido a la horizontalidad 82%.

Es decir que se evidencia de manera general las frecuencias positivas. Pese a que el ítem “fácil” disminuye globalmente un 32%, que indica que existe un 36% de estudiantes que consideran que la comunicación es complicada, la comunicación sigue siendo positiva y democrática.

Estos datos se complementan con los resultados de las habilidades sociales en el cuestionario inicial y final que se refieren a iniciar una conversación (d) y dar

instrucciones claras (j) que presentan datos negativos 36 y 27%, que tienen relación con la presencia de una comunicación complicada.

El porcentaje de la presencia de **conflictos** menores superables con el diálogo y alguna vez con la aplicación de alguna medida extrema, es elevado, lo entendemos como parte del aprendizaje del trabajo en equipo, se centra en las tareas y/o procesos que al ser de carácter cognitivo, o estructural a lo largo del tiempo tienden a ajustarse y solucionarse.

Si comparamos los datos del cuestionario inicial y final, pese a que son dos experiencias distintas, evidencian la presencia de conflictos con un porcentaje elevado. Ambas requirieron de un cambio estructural en el equipo.

Tabla 75 - Comparación de la presencia de conflictos en el cuestionario inicial y final

En (%)	Si	No
Ci	69	31
Cf	77	23

Entre los conflictos más frecuentes, dentro del ámbito comunicacional, destacan los pensamientos divergentes, el grado de implicación, la asistencia y puntualidad en las reuniones, la ansiedad de los miembros, la dificultad en encontrar horarios comunes para desarrollar reuniones debido a la distancia de los domicilios, o al trabajo que realizan.

El porcentaje de la presencia de conflicto es significativo pero no conlleva un sentido negativo, debido a que los conflictos que se presentan se centran más en el desarrollo de las tareas y/o procesos. Es decir, que son de carácter estructural-organizativo inicial, por lo que la solución es generalmente el **diálogo** y los ajustes en el tiempo.

Existe una relación directa entre **comunicación y conflicto** pues la clave del aprendizaje cooperativo está en el **diálogo y la discusión** como afirma Villa y Solabarrieta (2000).

El conflicto mayor que se presentó es similar tanto cuando se refieren a un caso positivo como en el caso desarrollado en el segundo bloque de la materia (no es coincidente respecto a los equipos o los actores implicados) se inició de manera estructural-organizativa y derivó en un conflicto personal-afectivo. En ambos casos coincidió en el desenlace con una solución drástica, que fue la expulsión de un miembro del equipo. En el caso desarrollado en la materia los estudiantes se enfrentaron al conflicto y guiados por la docente, encontraron una solución consensuada de equipo.

Los datos acerca de la presencia de los conflictos al que hacemos alusión en el párrafo anterior se evidencian en el blog y se complementan con la información dada por la Profesora (P2) quien en conversaciones con el equipo y con cada uno de sus miembros por separado apoyó en la búsqueda de soluciones.

5.1.2. Aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo

Para analizar el aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida se observaron los **resultados de aprendizaje esperados** de acuerdo a tres niveles de dominio: participación y colaboración activa, contribución a la consolidación y desarrollo del equipo y coordinación de grupos de trabajo URV. **Anexo 13 - Comparación de resultados de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo de la URV y de la materia y Anexo 1 - Nivells de domini competència treballar en equip de forma col·laborativa y responsabilitat compartida URV.**

Además se analizó la presencia de las cinco **dimensiones del aprendizaje cooperativo** (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): interdependencia positiva, responsabilidad individual de equipo, interacción estimuladora positiva, gestión interna de equipo y evaluación del equipo y los siete **aspectos del aprendizaje cooperativo**: motivación por la tarea, actitudes **de implicación y de iniciativa**, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje.

- Resultados de aprendizaje esperados

Los estudiantes calificaron los **resultados de aprendizaje** esperados mayoritariamente con una frecuencia muy positiva, al respecto las profesoras manifiestan su conformidad, lo que indica que se han cumplido. El promedio obtenido de cada resultado muestra la presencia de la **participación y colaboración activa en las tareas del equipo 98%**, la **contribución a la consolidación y desarrollo del equipo 94%** y la **coordinación de grupos de trabajo 87%**, ésta última pese a que corresponde a un porcentaje elevado es la frecuencia más baja respecto a los resultados de aprendizaje.

Pese a los promedios elevados, el 14% de estudiantes percibe que aún no contribuyen plenamente a la consolidación y desarrollo del equipo (R2) debido a que no actúan constructivamente enfrentando **conflictos** en el equipo (c) y que su forma de **comunicar y relacionarse** no contribuye a la cohesión del equipo (d).

Por su parte en el resultado de aprendizaje referido a la coordinación de los grupos de trabajo (R3) se evidencia que el 14% de estudiantes aún no **propusieron al equipo metas** ambiciosas y definidas (c) ni facilitaron la gestión positiva de los diferentes desacuerdos y **conflictos** que se produjeron en el equipo (d). El porcentaje se incrementa llegando a ser 23% los estudiantes que manifiestan que no **dirigen reuniones** con eficacia (b).

Estas frecuencias negativas se relacionan con la presencia y gestión de conflictos, comunicación y liderazgo.

- Dimensiones del aprendizaje cooperativo

Se observan los **principios y valores del aprendizaje cooperativo** mencionados por Freire y Habermas (Molina y Domingo, 2005) sobre todo el diálogo, la cooperación, la participación, la democracia participativa, la crítica social basada en la autoreflexión y en alguna medida la identidad como equipo.

Los mismos que hemos identificado a partir de la presencia de las **cinco dimensiones del aprendizaje cooperativo** que presentan frecuencias positivas que van del 81 al 100% en comparación de las negativas que van del 14 al 18%.

Es así que el 100% de los estudiantes confirman la presencia de la **dimensión de la responsabilidad individual** (32 y 68%), el 86% la presencia de la **interdependencia positiva o logro conjunto del éxito** (59 y 27%), el 87% la **interacción con el equipo** (32 y 55%), el 86% la **gestión interna de grupo** (45 y 41%) y el 81% la **evaluación del equipo** (45 y 36%).

El 18% de los estudiantes considera que no se evidencia la presencia de la evaluación del equipo, al triangular con otras herramientas observamos que la evaluación más baja se refiere a la procesual 64%. Finalmente hay un 14% de estudiantes que afirma que no se evidencia el logro conjunto del éxito, ni la interacción con el equipo, ni la gestión interna del equipo.

- Aspectos del aprendizaje cooperativo

La presencia de los **aspectos del aprendizaje cooperativo** (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) se evalúan en porcentajes muy positivos que van del 86 al 100%. El promedio es de 94%.

El 100% de los estudiantes perciben que la experiencia de trabajo en equipo en la materia ha permitido evidenciar las **actitudes de implicación e iniciativa** (b) **calidad del trabajo** (e) y el **grado de dominio de los procedimientos y conceptos** (f). Un 95% afirma que se evidencia **la motivación por la tarea** (a), el **de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace** (c) y la **relación social en el aprendizaje** (g). El 86% de estudiantes afirma que se evidencia el **volumen del trabajo realizado** (d), por lo tanto existe un 14% que manifiesta que no logra evidenciar el volumen del trabajo realizado.

El aprendizaje cooperativo al que se hace referencia es un **aprendizaje significativo**, que implica las diversas capacidades y sentimientos del alumno, su capacidad de pensar y reflexionar individualmente o con otros, lo que lo lleva simultáneamente a una positiva interiorización cognoscitiva y afectiva (Villa y Poblete, 2007, p.19). Se dice que es significativo cuando el alumno percibe el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia. De este modo se favorece a que el alumno construya y desarrolle su conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva.

Pero también es un **aprendizaje lateral, distributivo, cooperativo**, pero aún no llega a ser colaborativo. En ese sentido, Rifkin (2011) menciona que el aprendizaje cooperativo convierte al estudiante en el actor fundamental de su propio aprendizaje, que deja su rol pasivo a uno activo. El estudiante aprende individualmente, pero la cooperación genera situaciones provechosas de aprendizaje. El rol de las docentes es facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. La actitud de ellas ha sido la de tutelar activa y vigilantemente las necesidades de los estudiantes, las tareas desarrolladas, la responsabilidad recae en cada estudiante. El aula se presenta como un espacio democrático y participativo.

Es decir, que el enfoque dominante vertical ascendente con el que se ha pretendido crear seres competitivos y autónomos que comienza a ceder su plaza a un aprendizaje distribuido y cooperativo inculcando la naturaleza social del aprendizaje. Basado en un principio de que las personas razonan juntas. Siguiendo esa lógica una manera de enseñar la competencia de trabajo en equipo es hacerlo a través del aprendizaje cooperativo, es decir utilizándola como una estrategia de aprendizaje y es así como se presenta en el caso de estudio.

Estamos de acuerdo con Suárez (2010) cuando señala que el **gran potencial educativo de la interacción cooperativa** se encuentra en la dinámica educativa. Es decir, en el **logro del aprendizaje de la materia** dentro de los parámetros normales respecto a otros años, en la **integración social** observada en el mejoramiento de relaciones sociales interpersonales y en el **desarrollo personal** que se observa se ha fortalecido a nivel intrapersonal desde un proceso autoreflexivo de su aprendizaje competencial.

Los datos positivos y muy positivos que se han evidenciado nos llevan a pensar en la importancia del aprendizaje cooperativo como *“...una estrategia pedagógica que busca garantizar las condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo”* (Suárez, 2010, p.61.).

5.1.3. Fortalecimiento de la competencia de trabajo en equipo a través de actividades

Evidenciamos el fortalecimiento de la competencia de trabajo en equipo a través de las herramientas, tareas y/o actividades presenciales y virtuales propuestas por las profesoras y evaluadas por los estudiantes, autopercepción de su propio aprendizaje.

- Herramientas, tareas y/o actividades presenciales y virtuales en relación a las dimensiones del aprendizaje cooperativo

Las **herramientas, tareas y/o actividades** presenciales más utilizadas por los estudiantes en la experiencia positiva anterior son las reuniones presenciales, el email, el Facebook y las actas. Esta última se relaciona directamente con una instrucción para el desarrollo del trabajo interdisciplinar.

En la segunda experiencia la aplicación de **herramientas, tareas y/o actividades presenciales** responde más a una lógica de aplicación pedagógica de trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo utilizado por las docentes. Fortalecida por otras acciones y elementos empleados en las clases como la autoreflexión sobre la adquisición de la competencia de trabajo en equipo.

Tabla 76 - Dimensiones de aprendizaje cooperativo y herramientas, tareas y/o actividades

GRADOS POSITIVOS %	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	
HERRAMIENTAS, ACTIVIDADES, TAREAS	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5	Σ	Promedio	
Herramientas de trabajo en equipo								Herramienta
Mesa redonda (c)	100	81	100	87	82	450	90	
Juego de roles (d)	96	91	86	82	87	442	88	
Puesta en común de artículos (e)	86	95	86	82	86	435	87	
Reuniones de grupo (g)	100	95	95	100	100	490	98	
Discusión sobre la teoría (i)	86	91	87	82	78	424	85	
Trabajo en equipo (j)	95	91	96	96	100	478	96	
Rompecabezas (m)	82	81	77	68	68	376	75	
Promedio por dimensión	92	89	90	85	86			
Herramientas de trabajo individual								
Clase magistral (b)	81	81	73	77	73	385	77	
Pruebas de desarrollo (k)	72	86	50	63	63	334	67	
Promedio por dimensión	77	84	62	70	68			
Herramientas de trabajo mixto								
El blog (a)	32	68	36	50	36	222	44	
Proyecto de asesoramiento (f)	100	95	100	100	100	495	99	
Las actas (h)	59	78	59	64	73	333	67	
Charlas con especialistas (l)	81	86	77	68	73	385	77	
Promedio por dimensión	68	82	68	71	71			
Promedio dimensión de aprendizaje %	83	86	78	78	78			

De manera general las **herramientas, tareas y/o actividades** mayoritariamente fortalecen el trabajo en equipo de los estudiantes. Las dimensiones del aprendizaje cooperativo se presentan en frecuencias positivas.

Las que presentan los porcentajes más elevados se relacionan directamente con el **trabajo en equipo**, le siguen **las herramientas mixtas** y finalmente **las herramientas individuales**. Por esa razón afirmamos que se relacionan con el aprendizaje cooperativo. La más baja corresponde a las herramientas individuales en la dimensión de interacción estimuladora positiva.

En la tabla anterior se observan en detalle las herramientas, tareas y/o actividades en relación a las dimensiones del aprendizaje cooperativo, que analizamos a continuación.

El promedio de las herramientas, tareas y/o actividades que evidencian la **interdependencia positiva o logro conjunto del éxito** se refieren sobre todo el trabajo en equipo 92%, el trabajo individual 77% y el trabajo mixto 68%. Ver tabla 76 - Promedio comparativo de dimensiones de aprendizaje cooperativo.

Los porcentajes más elevados que se presentan con 100% corresponden a mesa redonda (c), reuniones de grupo (g) ambas herramientas de TE y proyecto de asesoramiento (f) que corresponde a las herramientas mixtas.

El blog (a) 32% no evidencia esta dimensión y el porcentaje más bajo corresponde a las actas (h).

El promedio de las herramientas, tareas y/o actividades que evidencian la **responsabilidad individual** son herramientas de trabajo en equipo 89%. Trabajo individual 84% y mixto 82%.

Los porcentajes más elevados corresponden a puesta en común de artículos (e), reuniones de grupo (g) ambas son herramientas de trabajo en equipo y el índice (f) proyecto de asesoramiento que corresponde a las herramientas mixtas 95%.

El blog (a) evidencia esta dimensión 68% y corresponde al porcentaje más bajo.

El promedio en las herramientas que evidencian la **interacción estimuladora positiva** de trabajo en equipo es de 90%, individual 62% y mixtas 81%. Los porcentajes más elevados presentan un 100% y corresponden a mesa redonda en las herramientas de TE y proyecto de asesoramiento (f) en las herramientas mixtas.

Las herramientas que no evidencian la interacción estimuladora son el blog (a) con 36% y pruebas de desarrollo (k) 50%. Las actas (h) 59% corresponden al porcentaje más bajo.

El promedio de las herramientas, tareas y/o actividades que evidencian la **dimensión de gestión interna del equipo** pertenecen a las herramientas de trabajo en equipo 85%, trabajo individual 70% y trabajo mixto 71%. Las herramientas, tareas y/o actividades con mayores porcentajes 100% son reuniones de grupo (g) y proyecto de asesoramiento (f) corresponden a las herramientas de trabajo en equipo y mixtas respectivamente.

El blog (a) con 50% no evidencia esta dimensión, el porcentaje más bajo corresponde a actas (h) con 64%.

El promedio de las herramientas, tareas y/o actividades que evidencian la **evaluación de equipo que corresponden a las herramientas de trabajo en equipo presentan un 86%**, trabajo individual 68% y trabajo mixto 71%.

Los porcentajes más elevados corresponden en un 100% al proyecto de asesoramiento (f) que pertenece a las herramientas mixtas y, trabajo en equipo (j) y reuniones de grupo (g) de las herramientas de trabajo en equipo.

El blog (a) 36% tampoco evidencia esta dimensión, el porcentaje más bajo corresponde a pruebas de desarrollo (k) 63%.

Como se ha mencionado el blog (a) sólo evidencia la dimensión de responsabilidad individual 68%, la dimensión de gestión interna sólo llega al 50% y las demás dimensiones del aprendizaje cooperativo no se muestran mediante el blog. Los porcentajes que presentan son bajos y van del 32 al 36%, sin embargo, las actas (h) pese a que se encuentran dentro del blog, cuentan con porcentajes positivos que van del 59 al 78%.

Es importante llegados a este punto recordar que las TIC, en este caso concreto el blog, es una herramienta que **cumple con los propósitos y objetivos por el cual ha sido creado**, que en este caso ha sido instrumental, pese a que las características dialógicas y diacrónicas que presenta como herramienta Web 2.0 y 3.0. Las herramientas son neutrales y su uso depende de la intencionalidad que se les dé, más allá de sus características, como en el caso del blog que puede ser utilizado de manera colaborativa.

Los estudiantes perciben la utilización de los blogs como una innovación tecnológica, pero en la experiencia de aprendizaje cooperativo el empleo del blog no es relevante, se reduce por un lado, a un uso repositorio de actividades y tareas y por otro, manifiesta una potencialidad instrumental metodológica investigativa, por su características 2.0 (diacrónica y sincrónica). Por lo tanto, el blog es una herramienta, con virtudes y cualidades como cualquier otra herramienta y la clave está en cómo y para qué se la utiliza.

En el caso de estudio, se ha analizado la aplicación y desarrollo del blog desde la perspectiva de los discentes y de las docentes, su valoración es positiva y tiene un sentido instruccional y funcional.

Respecto al índice de pruebas de desarrollo (k) no llega a evidenciar la dimensión de interacción estimuladora positiva (50%), pero sí las otras dimensiones.

La autoevaluación competencial que realizan los estudiantes no difiere, en exceso de los datos recabados de las profesoras (Barrios, Iranzo, Soler y Tierno, 2007), en realidad son de carácter complementario y confirmatorio.

- Dimensiones del aula cooperativa

Dichas herramientas, tareas y/o actividades **intervienen en el aula cooperativa** (Serrano, Pons, González y Calvo (2009). El **medio material**, configurado por el aula física (tamaño, disposición de asientos, etc.) y/o el aula virtual (a partir del moodle y los blogs de equipo) y los elementos que la integran.

La disposición física del aula, que es el **medio ambiental**, que permite la interacción dentro de ella y la flexibilidad de su dinámica, el tipo de relaciones que se han establecido entre los estudiantes y la identidad que han alcanzado como equipo, y los **instrumentos** y tareas que se han utilizado y que corresponden a los materiales didácticos diversos que se han utilizado y que explicitamos a continuación.

El aula cooperativa en la experiencia desarrollada se presenta como un espacio presencial, mixto y virtual de interacción docente/discente, discente/discente, discente/medio, discente/clima del aula, que permite una enseñanza-aprendizaje dinámica y democrática.

En la sesión final evaluativa se recrea el aula cooperativa y el desarrollo del aprendizaje cooperativo y se observan las siguientes **dimensiones del aula cooperativa** (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): organización física del aula con características dinámicas, la presencia de tareas de aprendizaje cooperativo al igual que en los distintos módulos de la materia, la conducta de instrucción clara y comunicativa de las profesoras, una conducta académica y social de los discentes en relación a los compañeros del mismo equipo, de los otros equipos y del gran equipo. Pese a ser sólo una sesión proporciona ciertas evidencias que consideramos son significativas.

Tabla 77 - Relación entre objetivos, instrumentos, sujetos y productos o resultados encontrados

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS Y SUJETOS	PRODUCTOS O RESULTADOS ENCONTRADOS
<p>Objetivo 1 Analizar la evolución de la percepción de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio</p> <p>1.1. Analizar la evolución de la percepción de las habilidades de la Competencia de Trabajo</p> <p>1.2. Analizar la conceptualización de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en equipo</p>	<p>Cuestionarios a estudiantes, (inicial, procesual y final)</p> <p>Sesión final evaluativa de la materia estudiantes y docentes</p> <p>Grupo discusión contraste de resultados docentes</p>	<p>Se evidencia la percepción de la evolución de las veinte habilidades sociales que son más frecuentes en valoraciones positivas, que la presencia de frecuencias negativas.</p> <p>La conceptualización de la competencia de TE expresada por los estudiantes evoluciona tanto en la complejidad de las definiciones como a través del incremento e identificación de los elementos constitutivos del equipo.</p> <p>Se observa un proceso reflexivo crítico que permite observar las ventajas y desventajas. En el análisis FODA competencial del TE se añade el cuadrante de oportunidades que mencionan la presencia del aprendizaje cooperativo consciente.</p> <p>En el análisis de la sesión final se evidencia elementos del aula cooperativa como la organización física del aula que se observa al iniciar la sesión, debido a que la dinámica es expositiva y conversacional entre los participantes. El aula se organizó de manera tradicional y se conjugó con dinámicas de equipo: pequeños grupos con consignas determinadas (conformadas por miembros que no han trabajado anteriormente juntos), gran equipo con la participación de todos los asistentes.</p> <p>Tareas de aprendizaje cooperativo en el que la esencia de la tarea consiste en integrar la información y opiniones de cada miembro en una totalidad, el gran equipo se divide en pequeños equipos que trabajan con el objetivo claro de desarrollar un análisis FODA y realizar un feedback.</p> <p>Se aplica el aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia del TE.</p> <p>La percepción de los discentes muestra la presencia de la evolución en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo desde un discurso más elaborado sustentado teórica y experiencialmente.</p> <p>La percepción de las docentes y los discentes es convergente respecto a los resultados positivos de dicho aprendizaje.</p>

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS Y SUJETOS	PRODUCTOS O RESULTADOS ENCONTRADOS
<p>Objetivo 2 Analizar la aplicación del Aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la Competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio</p> <p>2.1. Analizar los resultados de aprendizaje esperados de la competencia de TE</p> <p>2.2. Analizar la presencia de las cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo y los siete aspectos del aprendizaje cooperativo</p>	<p>Cuestionario (final) estudiantes</p> <p>Análisis blogs de equipo</p> <p>Sesión final evaluativa</p> <p>Grupo discusión docentes</p>	<p>Se evidencia la presencia de resultados de aprendizaje cooperativo de la competencia de trabajo en equipo.</p> <p>Se presenta una elevada participación y colaboración activa y contribución a la consolidación y desarrollo del equipo. Con la presencia de un pequeño descenso en el ítem de coordinación de grupos de trabajo.</p> <p>Se evidencia la presencia de las 5 dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora y gestión interna de equipo y evaluación del grupo.</p> <p>Los resultados obtenidos en el análisis por herramienta y grado individualmente y en sumatoria evidencian la presencia de las dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo y de los siete aspectos del aprendizaje cooperativo: motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje.</p> <p>En la sesión final se evidencia las dimensiones del aula cooperativa donde se desarrolla el proceso de aprendizaje cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conducta de instrucción de las profesoras instrumentadoras de adquisición del conocimiento en el aula, quienes controlan el desarrollo de las actividades, pero el trabajo final recae en los estudiantes. - Conducta comunicativa docente desarrollada con una red integrada por profesor-grupos, grupos-grupos, grupo-estudiantes. La relación y la cooperación que se presentan son intensas y están presentes mientras dura la sesión - Conducta académica discente con una perspectiva multilateral, la conducta de aprendizaje es una cuestión de pequeños grupos y de gran grupo donde se comparten los resultados evaluativos de la materia. - Conducta socio-académica del discente caracterizada por la integración que se desarrolla en varios niveles jerárquicos y de complejidad. <p>Se mantiene la relación con el profesor y se establece una relación con el grupo de clase, estableciendo una vinculación con todos y cada uno de los miembros del equipo, para la consecución del objetivo de equipo.</p>

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS Y SUJETOS	PRODUCTOS O RESULTADOS ENCONTRADOS
<p>Objetivo 3 Analizar las actividades que fortalecen la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio 3.1. Analizar las actividades presenciales empleadas en la materia y determinar cuáles y cómo fortalecen el Aprendizaje cooperativo de la competencia de Trabajo en equipo 3.2. Analizar la percepción de las actividades virtuales (los blogs de los estudiantes) que se utilizan para desarrollar la competencia de Trabajo en equipo</p>	<p>Cuestionario (final) a estudiantes</p> <p>Análisis blogs de equipo</p> <p>Sesión final evaluativa</p> <p>Grupo discusión docente</p>	<p>El análisis y listado comentado de las actividades o tareas presenciales y virtuales empleadas por las profesoras demuestran la presencia del componente cooperativo</p> <p>Las herramientas, tareas y/o actividades que utilizan las profesoras mayoritariamente fortalecen la competencia de TE.</p> <p>El dato más bajo en sumatoria de grados positivos corresponde al blog (a) 45% y a las actas (h) 66%.</p> <hr/> <p>Se percibe al blog como un elemento innovador que no es utilizado en su plenitud, su uso es instrumental y repositorio, se lo utiliza para los fines que ha sido creado, aunque se reconoce su potencialidad como TIC.</p> <p>El análisis evaluativo del blog respecto a la frecuencia comunicativa, interrelación con los otros blogs, carece de importancia pues su uso ha sido instrumental respondiendo a instrucciones dadas por las docentes.</p> <p>Vale la pena mencionar que como herramienta metodológica investigativa su uso es potencial e innovador.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a los objetivos y resultados de la aplicación de instrumentos.

5.1.4. Desde las bases metodológicas de la investigación

La reflexión realizada desde las bases metodológicas de la investigación prioriza el diseño de estudios de caso, aplicando una metodología mixta secuencial y concurrente, con todas sus herramientas y referenciales analítico-cuantitativos y cualitativos.

En ese mismo sentido, la triangulación de datos, herramientas y sujetos, permite la observación integral de la realidad, la complementariedad, interpretación y además permite la validación de la investigación y de los datos obtenidos.

- El estudio de casos y la metodología mixta secuencial y concurrente

El EC tiene la ventaja de centrarse en un caso o casos muy parecidos que son analizados, centrando la investigación, la desventaja es que no se pueden generalizar los resultados. Por lo que es válido para el caso en cuestión en las circunstancias particulares en las que se desarrolla.

El EC considera dos componentes: la ficha inicial y el informe final, la metodología que propone es práctica y ágil. *"El estudio de caso puede contribuir a la teoría al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones del sentido común y la vida cotidiana. Puede además generar nuevas ideas o hipótesis que ofrecen alternativas a las ya existentes"* (Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor, 1991).

Al emplear una metodología mixta secuencial y concurrente la investigación se presenta procesual y dinámica, permitiendo el diseño de nuevas herramientas a partir de datos obtenidos, se construye en el mismo escenario de investigación.

Las actividades y herramientas planteadas por las profesoras para el desarrollo de la materia son componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y del aprendizaje cooperativo, generalmente se realizan en equipo y algunas veces de manera individual.

En ese sentido, parece que el paradigma cooperativo está inserto en la medula misma de la materia y del caso de estudio en cuestión.

Muñoz (2001, p.223) citado por Bisquerra (2009, p.312), incorpora más elementos favorables en el uso de estudios de caso en un contexto de profesorado, porque *"...favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; y contribuye al desarrollo profesional, al propiciar la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas"*.

Cuando hablamos de **evaluación de competencias transversales** surgen preguntas de carácter general que abordan la temática de investigación y, que aún hoy siguen presentes en los discursos universitarios. Las más frecuentes son: *¿Quién evalúa competencias, un tutor, varios tutores, los profesores, el alumno, los compañeros? ¿Se debe evaluar todas las competencias, o una sola? ¿Cuánto porcentaje se puede acreditar en la evaluación? ¿Con qué herramienta, estrategia, etc., podemos evaluar competencias? ¿Acreditamos secuencialmente la adquisición de las competencias, es decir por niveles? ¿Qué sucede si un alumno no llega a acreditar una competencia transversal? ¿La evaluación de competencias incrementa el trabajo del profesorado?, etc.*

Respecto a las anteriores preguntas no existe una respuesta unívoca, ni aún dentro de una misma universidad, pero sí existen perspectivas investigativas de abordaje que permiten asumir una postura de investigación y que están siendo experimentadas en distintas facultades y universidades.

Al intentar responder las anteriores cuestiones, desde esta investigación, estamos asumiendo una posición desde la cual se ha analizado la experiencia concreta.

- La evolución de las competencias es evaluada por los estudiantes, las profesoras de la materia y la investigadora.
- Se evalúa una sola competencia, aunque se es consciente de que las competencias no interactúan solas pues se interrelacionan con otras competencias, como el aprender a aprender "*learning to learning*", el aprendizaje a lo largo de la vida "*long life learning*", la gestión del tiempo, la resolución de conflictos, la comunicación, etc.
- Se observa una evolución competencial a través de la escala de Likert en un caso específico que corresponde a una materia. No hay una medición de la evolución gradual competencial de nivel de adquisición de la competencia en la carrera universitaria. Tampoco se valora la adquisición final evolutiva competencial, pero *¿Se puede acreditar que los estudiantes han adquirido el nivel superior o final de conocimiento de dicha competencia?*
- Se enseña transversalmente la competencia de trabajo en equipo, desde una materia que debe enseñar competencias específicas y competencias transversales.
- Se evalúa la adquisición evolutiva de la competencia a través de la percepción de los estudiantes, es decir de su propia autoevaluación competencial y de las actividades y herramientas que se utilizan, que tiene que ver con la estrategia de

aprendizaje cooperativo utilizada por las docentes, finalmente los resultados se contrastan con la percepción de los docentes.

- Si el alumno no llega a acreditar la competencia no sucede nada especial, pues continua en proceso formativo, pero *¿qué sucede si un alumno al finalizar la carrera no llega a acreditar una competencia transversal?*
- La evaluación de competencias transversales incrementa el trabajo del profesorado, pues además de las competencias específicas de la materia que deben enseñar y evaluar, debe hacer lo mismo con las transversales. Las preguntas que surgen son *¿Sí al relacionar las competencias específicas con las transversales se puede lograr una evaluación conjunta? Es decir, ¿Sí a través de actividades, herramientas y estrategias enfocadas en competencias transversales se puede enseñar la materia en cuestión?*

Las anteriores aproximaciones reflexivas por objetivos generales y específicos y por bases teórico-metodológicas han permitido abordar la temática de limitaciones y alcances, planteando nuevos interrogantes que es el tema que tratamos a continuación.

5.2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En esta sección se ha reflexionado en relación a las limitaciones y alcances de la investigación. Una de las principales limitaciones en las investigaciones son los aspectos **temporales y organizativos**, esta investigación no está exenta de los mismos.

Siguiendo esa misma lógica, además de medir la percepción de los estudiantes y de los profesores, se podía medir la práctica de dicha competencia, a través de una fase experimental o aplicada, empleando otras herramientas como la realidad aumentada, la simulación, la investigación acción sobre la práctica del docente y, se podía documentar el desarrollo del trabajo en equipo en el aula filmando las sesiones, etc.

Por otro lado, las **competencias se aprenden en niveles o grados** (principiantes, intermedios, expertos), por lo que lo ideal hubiera sido una medición gradual por niveles, rúbricas o descriptores que hubieran precisado el nivel de dominio del resultado de aprendizaje, individual de los resultados de cada uno de los estudiantes, trabajando con variables más personalizadas y desde una perspectiva psicológica o pedagógica, lo que hubiera aportado una nueva visión al caso, pero para lo que se requería mayor tiempo de investigación.

Pero la visión investigadora pretendía ver el análisis competencial del equipo por lo que la investigación se decantó por un análisis general. Aun así los resultados obtenidos pueden ser utilizados por las docentes de manera evaluativa competencial o para los fines académicos que las docentes vean conveniente, pues dotan de indicios evaluativos y descriptivos del fortalecimiento de la competencia de trabajo en equipo, del empleo de herramientas y actividades y del desarrollo general de la materia.

Por otro lado las **competencias en la vida real están conectadas** entre sí, como la competencia de TE que se relaciona e interactúa con otras, situación que se evidencia en la investigación, como la competencia de *“Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos”* y la competencia de *“Gestionar la información y el conocimiento”*, etc., lo que significa que existe la posibilidad de realizar una investigación incrementando el número de competencias.

Así surge una última pregunta basada en las anteriores y enunciada como **línea futura de investigación**: *¿Mediante un diseño pedagógico interdisciplinar basado en el aprendizaje cooperativo se puede evaluar las competencias transversales en grados, o niveles?*

Es decir, *¿Sí desde el diseño de los módulos, actividades y herramientas presenciales y virtuales (implementando TIC transversalmente) y estrategias compartidas, pueden los profesores evaluar conjuntamente las competencias transversales (equipo de docentes), e individualmente las competencias particulares de sus materias?*

En este punto queremos mencionar la importancia que suscita las TIC, desde la perspectiva de la investigadora, por esa razón introducimos a continuación una reflexión breve respecto a la competencia TIC cooperativa y los nuevos paradigmas emergentes que servirá para comentar las líneas futuras de investigación.

La influencia de las TIC visible a partir de un imaginario colectivo que incorpora una terminología que unifica nuestro globalizado vocabulario cotidiano⁵⁶, se consolida a partir de la estructuración de nuevos mapas mentales. Mapas que deberían permitir la construcción de un espacio socio-democrático educativo, que significa la participación activa de todos los actores implicados (físicos e institucionales) conectados en redes.

En ese sentido, respecto a lo tecnológico y siguiendo a Adell y Castañeda (2012. p.27) *“La relación entre tecnología y pedagogía es compleja y simbiótica. Frente a la*

⁵⁶ Compuesto por palabras como; email, chat, ebook, Facebook, foro, google, Twenti, wikipedia, webcam, yahoo youtube, etc., comprensibles más allá de nuestro idioma materno, de los idiomas que hablemos, o de los espacios físico fronterizos donde nos encontremos. De alguna manera nos permiten tener un idioma común.

perspectiva, solo son herramientas, un mantra en ciertos círculos educativos, preferimos la perspectiva son nada menos que herramientas, con las que los seres humanos transforman el mundo y al hacerlo, se han transformado a sí mismos”.

Pero para dar lugar a la reforma en el ámbito educativo es prioritaria la reforma de la mente, como señala Morin (2011, p.160): *“Las reformas de la educación y la del pensamiento se estimularían mutuamente formando círculos virtuosos, a su vez indispensables para la reforma del pensamiento político... Por otro lado, podemos percibir y subrayar el carácter solidario de todas las reformas que se alimentarían unas a otras, pero que, sin la reforma de las mentes, están condenadas a abortarse o a deteriorarse”.*

La pertinencia de la idea del cambio de mentalidad en el ámbito educativo ha sido planteada por diferentes autores como Torrents (2002) que se preguntaba el siglo pasado: *¿Cómo cambiará la educación? ¿Cómo serán los estudiantes y cómo serán los profesores? ¿Cómo será el aula y las universidades del siglo XXI? ¿Cuáles serán las herramientas? ¿Cuál será la metodología de enseñanza-aprendizaje?*

Sin pretender responder con exhaustividad los cuestionamientos anteriores enfatizamos en su existencia y pertinencia, que nos llevan a repensar conceptos de pedagogía, como la ubicuidad del conocimiento, el aula en su componente temporal y espacial, el empleo de las TIC de manera instrumental y transversal dentro del aula y fuera de ella, o los nuevos roles que poseen tanto los estudiantes como los formadores.

Está claro que para migrar de paradigma se requiere no sólo que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje estén conscientes de los cambios, sino que se comprometan con ellos. Para lo cual es necesario preparar las estructuras, formar a los participantes (facilitadores y estudiantes) **y dotar de sentido a la introducción de las TIC.**

Si bien, siguiendo a Piscitelli, Adaime y Binder (2010, p.131), se plantea la importancia del empleo de las TIC, se es consciente que diferentes investigaciones, reportes técnicos y otras fuentes documentales como los de Naciones Unidas, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Unión Europea analizadas por Cobo (2010), donde muestra que los impactos de las TIC aún no son claros. Lo ha llevado a formular varias preguntas de las cuáles elegimos la siguiente: *¿No habremos sobreestimado a las TIC frente a desafíos más complejos, como el desarrollo de habilidades para gestionar/explotar información y conocimiento en el siglo XXI?*

Cobo rescata otras preguntas: *Use of ICT in class as a “conditio-sine-qua-non” for the learning success of pupils? ¿sobrevendidas y subutilizadas?* y Piscitelli, Adaime y Binder (2010, p.133) lanza otra frase en el mismo sentido: *Las tecnologías son la respuesta, pero ¿cuál es la pregunta?*, porque las nuevas tecnologías de información por sí solas no son un atajo al desarrollo (PNUD, 2006).

Siguiendo a Piscitelli, Adaime y Binder (2010, p.134): “... *tras quince años de escuchar cómo internet nos ha cambiado la vida, podemos identificar que estos ‘milagros’ contemporáneos son aplicables en ciertos contextos, bajo algunas circunstancias y para determinados públicos*”.

Por lo tanto la visión que se presenta respecto a las TIC no tiene un sentido mesiánico o tecnófilo, sino aplicativo y contextual, es decir que pensamos que responde al uso y apropiación individual y grupal que se les dé, en ese sentido, tanto sus potencialidades como sus limitaciones, dependen por lo tanto de la organización, de los facilitadores y de los propios estudiantes.

Lo que nos queda claro es que la Web 2.0 y 3.0 (dentro de un contexto tecnológico, siguiendo a Bauman, líquido o en constante movimiento), son mediadoras cooperativas, webs sociales, que desde el conocimiento, uso, e integración se relacionan con la competencia de trabajar en equipo, **característica esencial del ser humano y se relaciona con el aprendizaje cooperativo y con otras competencias como la del aprendizaje a lo largo de la vida y la competencia de aprender a aprender.**

Interactuando en diversos espacios y tiempos (input proveyendo información, datos e insumos, posibilitando la gestión en el proceso y en el output a través de la evaluación: coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación).

En los anteriores párrafos, hemos reflexionado sobre la continuidad de la investigación con la posibilidad de medir evolutivamente la presencia de cambios, ampliar o profundizar la investigación o proponer a partir de lo visto y estudiado una nueva línea de investigación, e incluso la posibilidad de diseñar una nueva propuesta de investigación.

Vayamos por partes, la **continuidad investigativa** considerando el mismo caso, propiciando una medición evolutiva competencial de los estudiantes que permita ampliar y profundizar la investigación, se ha descartado porque los estudiantes ya han egresado de la universidad y salen del contexto universitario en el que se pretende continuar.

En cambio, basándonos en lo visto y estudiado surgen varias ideas para proponer una **nueva línea de investigación**, que parta de un **caso interdisciplinar e introduzca TIC de manera dinámica y transversal** para medir la evolución del aprendizaje de competencias transversales centradas en el trabajo en equipo y otras relacionadas con la misma.

También se ha meditado sobre la medición del aprendizaje utilizando portafolios, plataformas o un mix de TICs e incluso incorporando blogs. Para la enseñanza de las competencias se ha pensado en el uso de simulaciones, realidad virtual, realización de juegos o actividades de trabajo en equipo, etc.

En ese sentido, se acredita el conocimiento pero también la acción, porque la práctica es esencial (pasando del saber, al saber hacer). La competencia de trabajo en equipo se aprende trabajando en equipo y más aún cuando se incorpora la práctica junto a pautas o pistas teóricas.

Para ser más concretos, siempre pensando en la adquisición de la competencia de TE (y otras competencias relacionadas) listamos a continuación algunos elementos que consideramos claves para la formulación de la propuesta.

- Estudio de caso dentro de un **trabajo interdisciplinar** con la participación de diferentes actores como los discentes, docentes, empresa, tutores
- Medición del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y otras competencias relacionadas delimitadas por rúbricas y descriptores
- Empleo de portafolio electrónico, blogs, o plataforma de simulación que posibilite la medición competencial
- Emplear registros diacrónicos TIC para resguardar y almacenar la información (filmar las sesiones de trabajo en equipo)
- Introducir el *feedback* y el *forward* docente-discente para fortalecer el proceso reflexivo de adquisición de competencias

El tema de investigación: Estrategia de aprendizaje cooperativo, mediante actividades y recursos presenciales y TIC, para enseñar y evaluar competencias transversales: trabajo en equipo, comunicación, gestión de conflictos, etc., en el marco de un trabajo interdisciplinar universitario.

Es decir que el empleo del **enfoque interdisciplinar**⁵⁷ de las materias permite la recreación del mundo real y, una práctica más vivencial y completa. Podría desarrollarse en el trabajo interdisciplinar que se está llevando a cabo en la carrera de Pedagogía de la URV y que cuenta ya con varias ediciones. Utilizando las **TIC como mediadores de todo el proceso**, desde herramientas de autoevaluación sincrónica, que fomentan el feedback entre docentes-discentes, hasta el uso de una plataforma de simulación.

Se contaría por lo tanto con un diseño de aprendizaje cooperativo (AC), desarrollado por una comunidad de profesores (equipo de docentes) quienes a través de sus especialidades y visiones propondrían una experiencia práctica a los estudiantes de un mismo curso y ciclo que conformarían una comunidad de estudiantes (equipo de

⁵⁷ Recordemos que en la investigación surge como experiencia positiva el trabajo interdisciplinar que se está llevando a cabo en la Facultad de Pedagogía de la URV. La innovación en la experiencia se enmarcaría en la identificación del aprendizaje cooperativo como estrategia para enseñar competencias transversales.

estudiantes), también se interactuaría con actores externos a la universidad, instituciones o empresas donde se desarrollaría la experiencia (comunidad externa).

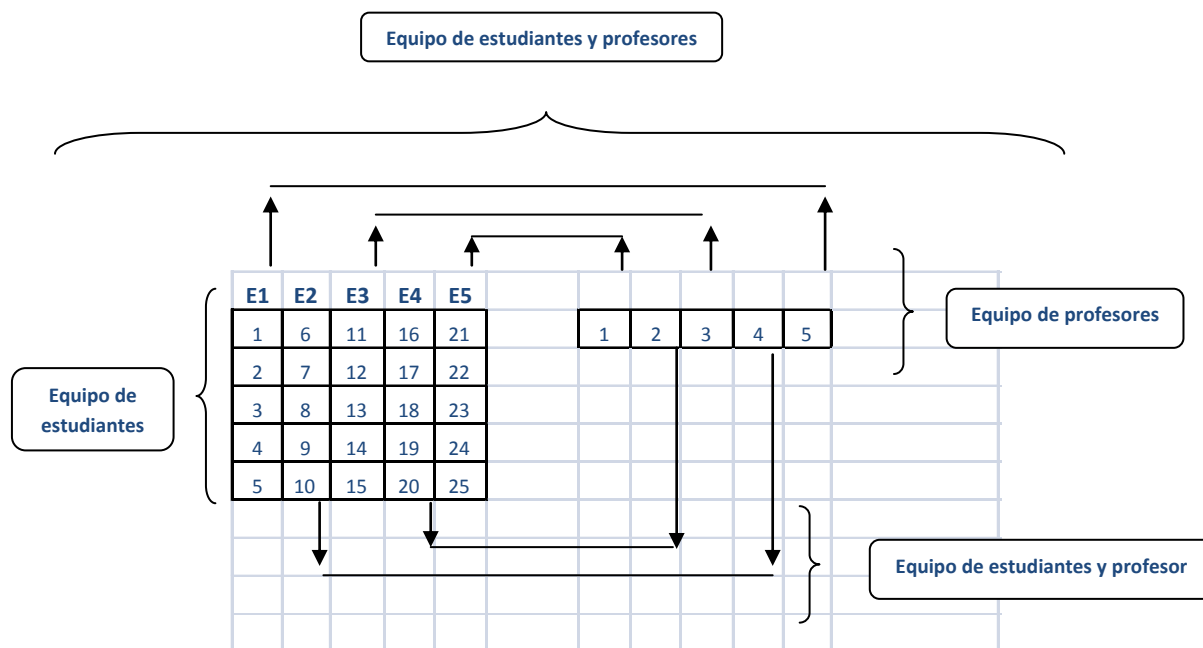


Gráfico 74 - Propuesta investigación interdisciplinar

Los profesores encargados de llevar la experiencia participarían conjuntamente de la enseñanza, fortalecimiento y evaluación de las diferentes competencias transversales propuestas, propiciando espacios de reflexión presenciales y TICs.

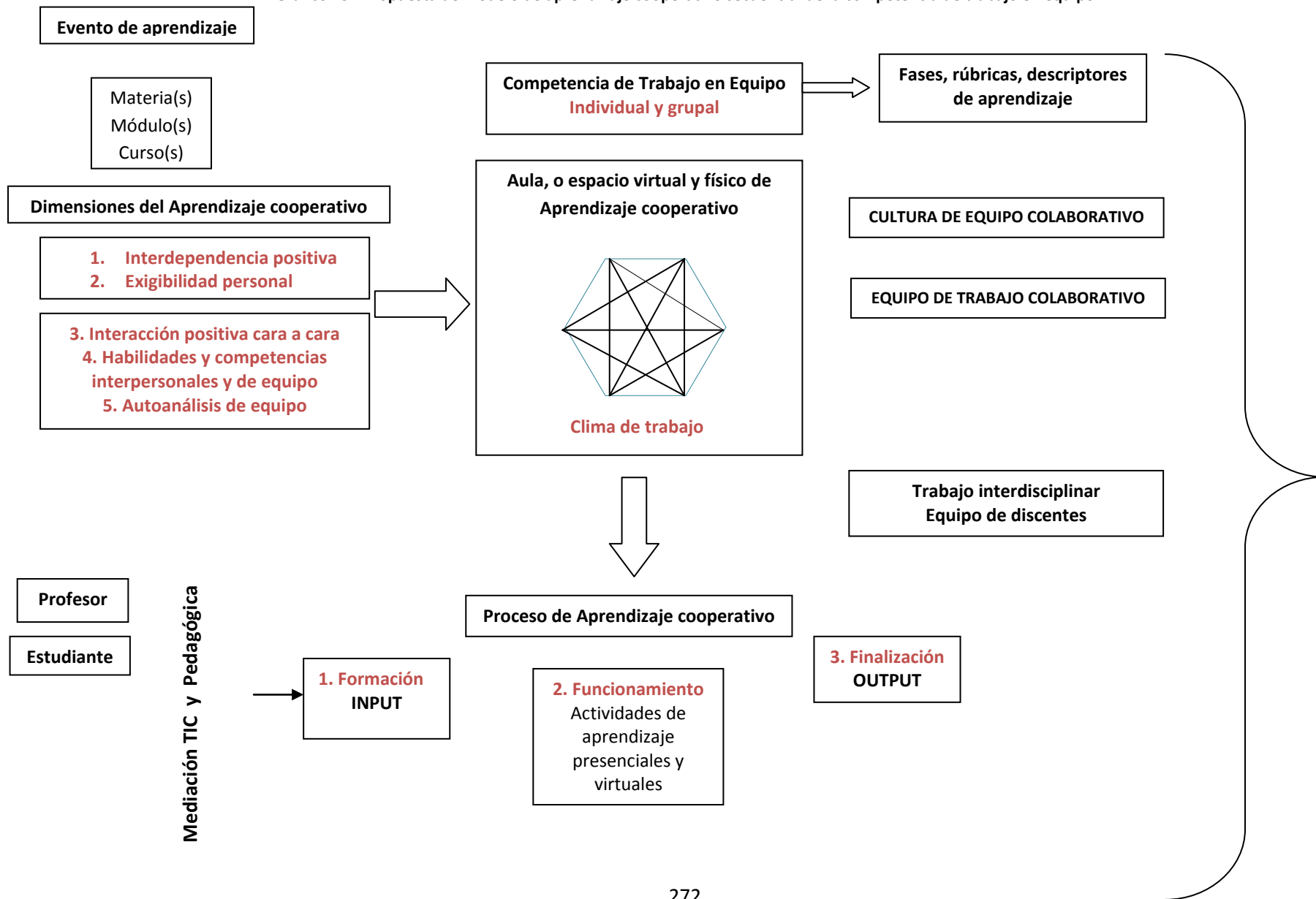
El proceso se iniciaría con la formación del equipo y **evaluación diagnóstica competencial** individual, en el transcurso del caso se desarrollaría una autoevaluación, heteroevaluación y metasevaluación, que proporcionarían evidencias sobre la adquisición de las competencias transversales.

Las competencias requieren ser enseñadas y evaluadas con una concepción de aprendizaje que internalice el concepto de evaluación dentro de sí (evaluación formativa).

Tanto la evaluación de competencias como la introducción de herramientas TIC no dependen sólo de la implementación de herramientas, requieren de la voluntad y el compromiso de los actores involucrados en el proceso (la universidad, los facilitadores, los estudiantes) y por ende de un entorno favorable.

Los equipos de estudiantes, en contacto y negociación con una institución, desarrollarían un diagnóstico educativo y propondrían alguna acción concreta y fundamentada para la mejora. Obsérvese el detalle de la propuesta en el siguiente gráfico.

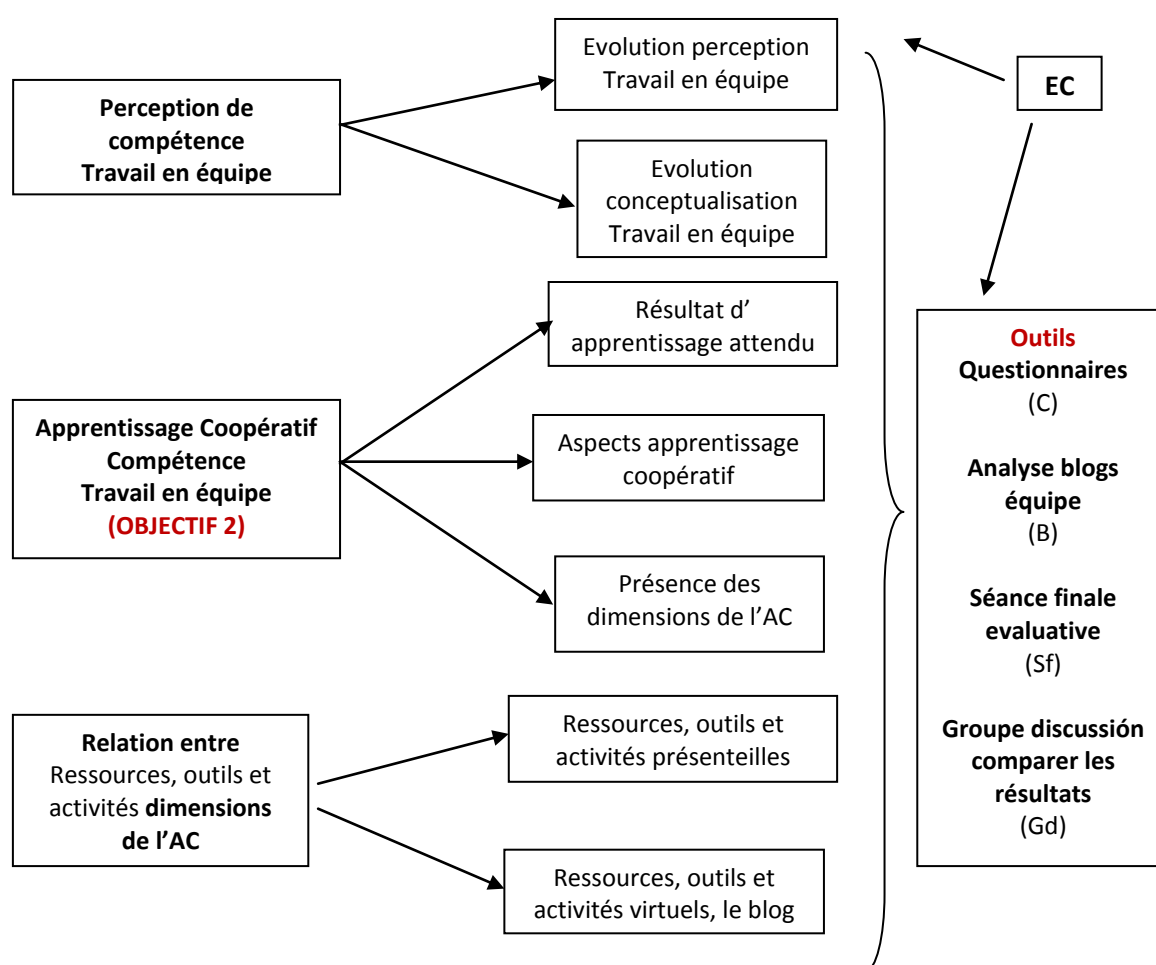
Gráfico 75 - Propuesta de modelo de aprendizaje cooperativo secuencial de la competencia de trabajo en equipo



-5. REFLEXIONS FINALES (Chapitre en français)

Dans les chapitres précédents nous avons mentionné le contexte, la justification, le rapport théorique, bases sur la compétence de travail d'équipe, l'apprentissage coopératif et les ressources, les outils et les activités utilisés (voir l'introduction et le cadre théorique).

En plus, on a construit les bases méthodologiques spécifiques pour la recherche, qui a porté son regard sur l'étude de cas (EC). Nous avons analysé la méthodologie mixte progressive qui a permis de garder et d'analyser les informations systématiquement à partir de l'application des outils quantitatifs et qualitatifs, et l'analyse respective.



Graphique 76 - Conclusions de la recherche

Nous analysons la compétence de travail en équipe comme une des compétences les plus importantes de ce siècle, dans différents contextes et situations. D'une part que le formateur doit la posséder et enseigner et d'autre part, les étudiants doivent démontrer qu'ils l'ont acquise (voir la justification et le cadre théorique dans les chapitres

précédents). **Annexe 14 - Relation entre le travail d'équipe et l'apprentissage coopératif.**

Ce regard rétrospectif sur chacun des composants de la recherche nous a conduit à organiser le cinquième et dernier chapitre en deux parties: la première présente les conclusions ou affirmations par objectifs et résultats (voir le tableau 78 - Rapport entre les objectifs, les instruments, les sujets, les produits ou résultats), soutenue par la conceptualisation théorique et méthodologique.

La deuxième, sur la base des considérations qui précèdent fixe des limites et propose quelques idées pour la démarche de futures recherches.

5.1. CONCLUSIONS ET AFFIRMATIONS PAR OBJECTIFS

Selon les termes d'Erikson (cité dans Stake, 1998, p.21) dans la méthodologie de l'étude de cas (EC) on parle d'assertions ou conclusions de ces observations et d'autres données, résultant de l'application et de la triangulation des sujets, des données, des temps et des méthodes.

Dans la recherche, ces affirmations sont analysées et montrées à partir des objectifs suivants: l'analyse de l'évolution perçue de la compétence du travail d'équipe, la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif comme une stratégie pour le développement de la compétence de travail en équipe, et les activités qui renforcent la compétence de travail d'équipe des élèves.

La recherche a porté principalement sur l'auto-évaluation du développement des compétences (Tejada, 2011) qui comme l'indique Cano (2011) est une appréciation différente davantage sur les performances que sur les résultats et qui, dans notre cas se montraient cohérentes et intégrées avec les autres éléments à savoir les objectifs, le contenu ou la méthode (Cano, 2011), comme avec la dernière séance d'évaluation qui fait partie de la même programmation de la séance du «*Conseil et Orientation sur l'éducation*» de la 3ème année de pédagogie de l'URV, 2011-2012.

Les petits groupes initiaux sont devenus des équipes (Johnson et Johnson, 1999; Robbins, 2004) formées par les membres qui lui donnent une caractéristique particulière (Ibid, 2004). Nous observons les processus de leur développement à travers de leur fonctionnement, l'adaptation et l'apprentissage pratique (Ilgen dans Sánchez, 2009).

La compétence de travail en équipe se présente comme un processus d'apprentissage conscient. L'étudiant sait qu'il est en train d'apprendre à travailler en équipe. Dans la

séance il intègre les concepts sur le TE (Travail en équipe) il travail en équipe, puis il réfléchit individuellement et en équipe, sur ses apprentissages. Les données sont reprises dans la section « *Réflexions sur le travail en équipe et considérations remarquables* », au blog.

Dans notre expérience, nous pouvons observer une relation étroite entre le travail d'équipe et l'apprentissage coopératif, bien que les deux concepts aient un accent différent. En effet, le premier se concentre sur le travail et le deuxième sur l'apprentissage, ils sont donc complémentaires.

5.1.1. Perception et évolution de la compétence de travail en équipe des étudiants

Les capacités sociales des élèves –capacité de TE- ont analysées par rapport à l'autoperception (Michelson, Sugai, bois et Kazdin, 1987) confirment sa présence et montrent des changements évolutifs. De même, la conceptualisation de la compétence de travail en équipe présente plus de catégories et d'éléments montrant une définition globale et plus structurée, permettant d'identifier les éléments du travail en équipe.

La présence des **résultats d'apprentissage attendus** de la compétence de travail en équipe de manière collaborative et responsabilité partagée de l'URV est également confirmée.

La pertinence de TE dans le domaine universitaire, de l'entreprise et du personnel et l'importance de la compétence du travail en équipe pour notre époque est un élément qui est mentionné par les étudiants à plusieurs reprises.

Cette donnée est confirmée par la prédisposition et l'implication personnelle des étudiants à travailler en équipe qui augmente de 90 à 100%.

Comme c'est peut regarder dans la suivante appréciation: *“El treball en equip és un procés necessari en l'actualitat i no només **una competència, sinó un estil de vida professional i personal**, ja que tenim la necessitat de relacionar-nos amb les altres persones i cooperar conjuntament per a objectius comuns.... Una altra característica és la **creació de coneixement i aprenentatge conjunt**”* (E51cint).

- Capacités sociales

Dès la première évaluation des vingt capacités sociales (Tableau 31 – capacités sociales sélectionnées pour les questionnaires) de la compétence de travail en équipe, les étudiants affirment qu'ils les possèdent, c'est-à-dire que les capacités sociales

représentent un élément clé pour le travail en équipe comme le mentionne Ballenato (2009).

Il existe un rapport étroit entre les compétences et les capacités. En fait, compétence est un concept plus vaste qui se compose de capacités (OCDE, 2010), ce que nous pouvons voir à partir de la démonstration des capacités sur l'expérience acquise.

Tout au long du processus de recherche on a observé quelques petits ajustements ou modifications dans la même ligne. Ils semblent suivre une logique de redistribution progressive, qui montre une augmentation ou une diminution de certains indices, peut-être parce que progressivement les élèves montrent plus d'arguments dans leurs propres perceptions, c'est-à-dire qu'ils deviennent plus réalistes qu'au début.

Les différences les plus marquées concernent l'indice (j) donner des instructions claires (j) avec 13% de différence à la baisse. Au contraire l'indice (r) répondent aux pressions de l'équipe (r) s'élève à 13%. Les deux indices sont positifs, 73 et 82% respectivement.

Dans le Tableau 72, on montre comparativement les capacités sociales en relation aux questionnaires initiaux et finals et leur somme en degrés positifs (G3 et G4). Le signe négatif (-) indique un pourcentage plus élevé dans le questionnaire initial. Les résultats de l'analyse du blog, de la dernière séance et du groupe de discussion sont similaires et se renforcent.

Tableau 78 - Comparation des totaux entre degrés positifs et négatifs des capacités sociales dans les questionnaires initiaux et finals

Item	Initiaux				Avances				Sentiments		Agressives					Stress			Planification		Moyenne
	a	d	e	f	i	j	k	l	b	g	c	h	m	n	ñ	o	r	s	p	q	Total
Questionnaire inicial	90	62	97	93	83	86	90	83	97	90	87	96	87	100	100	79	69	65	76	83	86
Questionnaire final	95	63	95	91	77	73	91	77	100	95	87	96	82	95	100	78	82	68	78	86	85
Diference G3+G4	5	1	-2	-2	-6	-13	1	-6	3	5	0	0	-5	-5	0	-1	13	3	2	3	.

- **Évolution de la conceptualisation de la compétence de travail d'équipe**

Il existe une connaissance théorique et pratique de la compétence de travail d'équipe. La première est observée à partir des déclarations et des évaluations relatives au travail d'équipe (TE), l'analyse SWOT de l'expérience de TE et les définitions initiales qui dans le déroulement de l'expérience montrent plus d'arguments et d'éléments.

La seconde se produit lorsque les élèves affirment avoir mené développé des expériences antérieures significatives et positives de TE et dans l'auto-évaluation de l'apprentissage de la compétence de travail en équipe réalisé à bien lors de la séance du "Conseil et Orientation sur l'éducation" de la 3ème année de pédagogie de l'URV, 2011-2012, la rotation des rôles, l'implication, la communication, les conflits et la volonté de travailler en équipe. Voir Tableau 73 – Comparation des questionnaires et classement des déclarations sur le travail en équipe.

Les affirmations et les évaluations relatives au travail d'équipe (TE) sont positives et évidentes dans les questionnaires initiaux et finals. Malgré l'existence de variations de fréquence les données de pourcentages continuent à être positives avec des fréquences allant de 64 à 95%. Le signe négatif indique que le questionnaire initial a un pourcentage plus élevé que le questionnaire final.

Tableau 79 – Comparation des questionnaires et classement des déclarations sur le travail en équipe

Item	a				b				c				d				e				f				g				h				i				j			
Questionnaire inicial	0	3	24	72	0	10	28	62	0	21	34	45	0	7	52	41	7	7	55	31	21	17	38	24	0	0	28	72	10	17	34	38	0	24	21	55	0	0	24	76
Questionnaire final	0	5	59	36	0	9	45	45	0	9	55	36	0	18	50	32	5	14	55	27	5	18	45	32	5	18	32	45	0	36	41	23	0	9	50	41	0	5	36	59
Diference	0	2	35	-36	0	-1	17	-17	0	-12	21	-9	0	11	-2	-9	-2	7	0	-4	-16	1	7	8	5	18	4	-27	-10	19	7	-15	0	-15	29	-14	0	5	12	-17

Il existe une connaissance de la signification de la compétence de TE, au cours du développement de la recherche, la compétence est intériorisée et devient plus élaborée. Nous croyons que c'est le résultat d'un processus cognitif autoréflexif guidé par l'enseignant (P2), vers des activités et tâches dans la salle de classe, du « *feedback* » présentiel et en ligne.

Parmi les catégories d'analyse liées aux objectifs (a y j) à la planification (b, c, d), à l'évaluation (h, i), aux rôles (e, f) et à la cohésion (g), nous remarquons que les élèves perçoivent que les objectifs du travail d'équipe ont été clairs (a) et ont été effectués (j) 95%, que l'expérience a eu une planification (b) 90%, un calendrier des activités (c) 91% et des méthodes de travail définies (d) de 82%.

L'évaluation finale du travail d'équipe (i) 91% est visiblement plus ample que l'évaluation du processus (h) 64%, ce qui correspond au pourcentage le plus bas et montre l'existence de 36% des étudiants qui affirment l'absence d'une évaluation du processus.

Les rôles sont définis (e) 82% et le leadership est établi (f) 77%. Mais il y a 19% des étudiants qui estiment que les rôles ne sont pas définis et 23% qui disent que le rôle de leadership n'a pas été établi.

Pour mieux comprendre les réponses à ces deux questions, elles sont triangulées avec les résultats de l'analyse du blog dans la rubrique de « *Réflexions sur le travail d'équipe et considérations remarquables* ». On observe alors l'existence et la fréquence de rotation des rôles- mais dans la dernière séance évaluative de discussion avec les étudiants, ceux-ci expliquent que la rotation, c'est due à l'accomplissement des instructions des enseignants, ce qui est loin d'être une véritable rotation.

Cela signifie que les données vérifiées lors de la séance finale avec des étudiants ont indiqué qu'ils ont eu des rôles d'une manière naturelle et que la rotation des rôles, tels que le rôle de secrétaire lors de réunions, constitué souvent une activité forcée. En effet, il ne reflète pas vraiment le rôle joué dans l'équipe, mais plutôt l'intention de suivre les instructions des enseignants.

Le leadership et la conformation des rôles montrent des caractéristiques démocratiques et se posent comme indiqué Belbin (Villa et Solabarrieta, 2000) spontanément, répondant aux caractéristiques de l'individu.

En ce sens, même si la rotation des rôles ne pas pleinement réalisée, on regarde l'exercice de fonctions spécifiques nécessaires à la formation d'une équipe, qui a besoin de la présence de rôles équilibrés pour ses membres comme le mentionne Belbin (Ibid).

La cohésion de l'équipe (g) s'avère évidente 77%, mais il y a 23% d'étudiants qui disent que n'ont pas fait preuve de cohésion.

Les données relatives à l'évaluation du travail d'équipe montrent une tendance en pourcentage qui baisse. Sans être totalement négatives, elles montrent la diversité des approches.

L'évaluation de l'équipe au cours de l'expérience (h) est égal à 64%, taux supérieur à celui du questionnaire initial 72%. L'indice (i) évaluation à la fin de l'expérience est égal à 91% alors que dans le premier questionnaire il est égal à 76%. C'est-à-dire, que l'équipe s'est évaluée plus à la fin de l'expérience que dans le processus.

L'analyse SWOT du premier module de la matière souligne comme facteurs positifs la méthodologie utilisée et la présence d'experts qui ont enrichi la partie expérimentale de la séance. Par contre la courte durée du module a constitué un facteur négatif.

La force du travail en équipe est axée sur l'expansion des connaissances et des résultats. Il existe une prise de conscience positive de Travail d'équipe (TE) comme le renforcement de la fraternité et de la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences. Cependant on remarque un manque de communication, de coordination et d'incompatibilité horaire, le rapport de dépendance, le travail déséquilibré, la participation invérifiables et les conflits comme le choc des personnalités et des intérêts, ou la non-acceptation du leadership. Les aspects positifs et négatifs sont expliqués comme résultat des expériences individuelles.

L'évaluation SWOT effectuée par les étudiants à la fin de l'expérience est plus complète. Elle met en évidence la présence de l'augmentation de catégories et d'éléments visiblement plus nombreux sur les forces et opportunités que sur les faiblesses.

La matrice SWOT se complète par le quadrant des opportunités qui émergent dans le questionnaire final. On y remarque également que l'expérience permet d'apprendre des autres membres de l'équipe, apprendre à diviser les tâches, et échanger des opinions.

Elle donne donc l'occasion d'apprendre à travailler ensemble et d'atteindre l'auto-connaissance de sa propre compétence, probablement grâce à la dynamique, aux tâches et aux outils utilisés par les enseignants où l'on trouve des réflexions sur l'acquisition de compétences assimilées dans l'expérience. La perception de l'amélioration de leur apprentissage passe de la présence de l'apprentissage à la mention de l'apprentissage expérientiel commun (de l'apprentissage coopératif).

Dans les deux questionnaires l'implication personnelle des étudiants dans le travail d'équipe est 100%, donc très actif, amical et orienté vers la tâche. L'implication des partenaires est perçue positivement pour 75% (48% positif et 27% très positif), bien que plus faiblement que l'implication personnelle.

L'implication des membres de l'équipe montre certains éléments concernant les réglages initiaux au moment de la formation de l'équipe. En ce sens, toutes les expériences montrent que le fait de connaître d'abord les membres de l'équipe est utile car ainsi est possible de travailler directement sans aucun retard d'adaptation. Cependant, travailler avec une nouvelle équipe peut agrandir des cercles, permettre de connaître d'autres pensées et se former pour le travail dans les entreprises.

Si nous comparons les données avec l'expérience positive précédente, on remarque une diminution visible de très positif à positif. Nous pensons que ces données sont plus réelles parce que nous nous référons à une expérience de travail en équipe.

Tableau 80 - Comparation de caracteristiques de la communication entre le questionnaire initial et final

QUESTIONNAIRE INICIALE				QUESTIONNAIRE FINAL				Degrés Ítems
Degre 2	Degre 3	Degre 4	∑ (+)	Degre 2	Degre 3	Degre 4	∑ (+)	
14	28	55	83	5	68	27	95	Ágile
3	34	62	96	32	41	23	64	Facile
10	41	41	82	18	64	18	82	Horizontal

La redistribution à des degrés positifs est visible, le degré très positif diminue à positif dans les items "*facile*" et "*horizontal*". Lorsque l'on considère les pourcentages globaux positifs, nous voyons qu'ils augmentent de 11% en agilité et qu'atteignent 95%, mais l'item d'horizontale reste égal a 82%.

C'est-à-dire que les fréquences sont positives. Quoique l'item «facile» descend globalement jusqu' a 32%, ce qu'indique que 36% des étudiants croient que la communication en general est complexe est finalement la communication reste positive et démocratique.

Ces données sont complétées par les résultats des capacités sociales dans le questionnaire initial et final relatif à « démarrer une conversation » (d) et « donner des instructions claires (j). Ces données négatives 36 et 27%, sont liées à la présence d'une communication compliquée.

Le pourcentage de la présence de conflits mineurs surmontables par le dialogue et parfois avec l'application d'une mesure extrême est élevé, ce que nous comprenons comme partie de l'apprentissage de travail en équipe. Il se centre sûr les tâches et / où les processus cognitifs ou structurels dans le temps qui ont tendance à se ajuster et se régler au cours du temps.

La comparaison entre le questionnaire initial et final, bien que s'agissant de expériences différentes, nous montre la présence d'un conflit, avec un pourcentage élevé et qui a exigé un changement structurel dans l'équipe.

Tableau 81 - Comparation de la présence de conflits dans le questionnaire initial et final

En (%)	Oui	Non
Ci	69	31
Cf	77	23

Les conflits les plus fréquents sont les référents au domaine de la communication, et concernent à la mise en évidence des pensées divergentes, le degré d'implication et la participation aux réunions, l'anxiété des membres, la difficulté à trouver un temps commun pour se réunir pour des raisons distance ou d'occupations.

Le pourcentage de la présence de conflit est important, mais pas négatif, parce que les conflits qui surgissent se concentrent davantage sur le développement de tâches et / ou processus de formation de l'équipe. C'est à dire qu'ils sont de caractère structurel initial, de sorte qu'ils peuvent généralement être résolus par le dialogue ou les ajustements au cours de temps.

Il existe une relation directe entre la communication et les conflits parce que la clé de l'apprentissage coopératif est le dialogue et la discussion comme l'affirme Solabarrieta et Villa (2000).

On a trouve une présence similaire du conflit lorsqu'on a fait référence à un cas positif antérieur ou dans le cas soumis (ne correspondant pas aux mêmes étudiants impliqués). Le résultat final a été le même, soit l'expulsion d'un membre de l'équipe. Cela signifie que les étudiants confrontés au conflit et guidés par l'enseignant ont trouvé une solution.

Les données sur la présence de conflits dans le paragraphe précédent sont évidentes dans le blog et sont complétées par les informations fournies par l'enseignant (P2), qui a aide à trouver des solutions.

5.1.2. L'apprentissage coopératif comme stratégie de développement de la compétence de travail en équipe

Pour analyser l'apprentissage coopératif en tant que stratégie de développement de la compétence de travail d'équipe en collaboration et responsabilité partagées on a observé des résultats d'apprentissage attendus selon trois niveaux de domaine : participation et collaboration actives, contribution à la consolidation et développement de l'équipe et coordination des groupes de travail URV. **Annexe 13 – Tableau comparatif des résultats de l'apprentissage de la compétence du travail d'équipe URV dans la matière et Anexo 1 - Nivells de domini competència treballar en equip de forma col•laborativa y responsabilitat compartida URV.**

En outre on a analysé la présence des cinq dimensions de l'apprentissage coopératif (Johnson, Johnson et Holubec, 1999): Interdépendance positive, la responsabilité individuelle de l'équipement, l'interaction stimulative positive, la gestion d'équipe et de l'équipe d'évaluation interne et, les sept aspects de l'apprentissage coopératif: la motivation pour la tâche, les attitudes d'implication et l'initiative, le degré de compréhension de ce qui est fait et pourquoi, le volume de travail, la qualité du travail, le degré de domaine des processus et des concepts et, les relations sociales dans l'apprentissage.

- **Les résultats d'apprentissage attendus**

Les étudiants ont évalué les résultats de l'apprentissage attendus avec des fréquences positives, les enseignants expriment qu'ils ont d'accord avec ces résultats. La moyenne de chaque résultat obtenu montre la présence de l'implication et de la participation et collaboration active 98%, la contribution à la consolidation et le développement de l'équipe 94% et la coordination 87%.

Malgré ces moyennées élevées, 14% des étudiants ont perçu qu'ils ne contribuent pas encore pleinement à la consolidation et développement de l'équipe (R2) parce qu'ils n'agissent pas de façon constructive face aux conflits dans l'équipe (c). D'autre part leur façon de communiquer et de se mettre en rapport ne contribue pas à la cohésion d'équipe (d).

Dans le résultat d'apprentissage basé sur la coordination des groupes de travail (R3) ils en ressort que 14% des étudiants qui n'ont pas encore proposé aux équipe des objectifs ambitieux et définis (c) n'ont pas assuré une gestion positive des divers désaccords et conflits qui se sont produits dans l'équipe (d). Les pourcentages augmentent et finalement 23% les étudiants disent qu'ils ne dirigent pas efficacement les réunions (b).

Ces fréquences négatives sont liées à la présence et à la gestion des conflits, la communication et le leadership.

- **Dimensions de l'apprentissage coopératif**

Nous montrons la présence des principes et les valeurs de l'apprentissage coopératif mentionnées par Freire et Habermas (Molina et Domingo, 2005), en particulier le dialogue, la coopération, la participation, la démocratie participative, la critique sociale et l'auto-réflexion et dans une certaine mesure l'identité en tant qu'équipe.

Les mêmes données que nous avons identifiées avec la présence des cinq dimensions de l'apprentissage coopératif présentent des fréquences positives allant de 81 à 100%.

Alors que 100% des étudiants ont confirmé la présence de la dimension de la responsabilité individuelle (32 et 68%), 86% ont confirmé la présence de l'interdépendance positive ou la réalisation conjointe du succès (59 et 27%), 87% l'interaction avec l'équipe (32 et 55%), 86% la gestion interne du groupe (45 et 41%) et 81% l'évaluation de l'équipe (45 et 36%).

18% des étudiants pensent qu'il n'y a aucune preuve de la présence d'évaluations de l'équipe, lorsqu'on fait la triangulation avec d'autres outils, on constate que la note la plus basse se réfère à l'évaluation du processus 64%. Finalement, 14% des étudiants ont déclaré que la réalisation conjointe du succès, n'est pas évidente, pas plus que l'interaction avec l'équipe, ou la gestion interne.

- **Aspects de l'apprentissage coopératif**

La présence des aspects de l'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson Holubec, 1999) sont évalués en pourcentages très positifs allant de 86 à 100%. La moyenne est de 94%.

100% des étudiants perçoivent que l'expérience de travail d'équipe sur la séance du "Conseil et Orientation sur l'éducation" permet de montrer les attitudes d'implication et d'initiative (b) la qualité du travail (e) et le degré de maîtrise des processus et concepts (f). 95% disent que sont mis en évidence la motivation pour la tâche (a) la preuve, le degré de compréhension de ce qui se fait et pour quoi (c) et les relations sociales dans l'apprentissage (g). 86% des étudiants ont dit que le volume de travail effectué (d) est évident, par conséquent, 14% disent qu'ils ne peuvent pas montrer le volume de travail effectué.

L'apprentissage coopératif en question est un apprentissage significatif, ce qui implique des compétences diverses et des sentiments des élèves, leur capacité à penser et à réfléchir individuellement ou avec d'autres, ce qui conduit simultanément à une internalisation cognitive et affective positive (Villa et Poblete 2007, p.19). On dit qu'il s'agit d'un apprentissage significatif lorsque l'élève perçoit le message par rapport à ses connaissances et son expérience antérieure. De cette façon, on aide les élèves à construire et développer leurs connaissances faisant le lien entre la structure logique de la matière et leur propre point de vue.

Mais il y a aussi un apprentissage latéral, distributif, coopératif, mais pas encore collaboratif.

Le rôle de l'enseignant est un rôle de facilitateur du processus d'enseignement-apprentissage. Son attitude a été de protéger activement et avec vigilance les besoins des élèves, les tâches effectuées, mais il sait que la responsabilité finale appartient à de chaque étudiant. La salle de classe se présente comme un espace démocratique et participatif.

Autrement dit, l'approche dominante verticale qui a tenté de créer des êtres compétitifs et autonomes commence à céder sa place à un apprentissage distribué coopératif et inculquant la nature sociale de l'apprentissage basé sur un principe conjoint de raisonnement. Suivant cette logique une façon d'enseigner la compétence de travail d'équipe est l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire son l'utilisant comme stratégie d'apprentissage. C'est ce qui a été présenté dans l'étude de cas.

Nous sommes d'accord avec Suárez (2010) quand il constate que le potentiel éducatif de l'interaction coopérative c'est retrouvé dans la dynamique éducative. C'est-à-dire, que la réalisation de l'apprentissage de la matière a été considérée comme un apprentissage normal. L'intégration sociale est vue dans l'amélioration des relations sociales interpersonnelles et le développement personnel renforcé au niveau intrapersonnel par un processus d'autoréflexion de son propre apprentissage de la compétence.

Les données positives nous conduisent à réfléchir sur l'importance de l'apprentissage coopératif comme «... une stratégie éducative que cherchent à assurer des conditions d'apprentissage intersubjectifs en organisant des équipes d'étudiants, de sorte que, en travaillant ensemble autour d'objectifs communs, tout et chacun de ses membres peuvent passer à des niveaux plus élevés de développement » (Suárez, 2010, p.61.).

5.1.3. Renforcement de la compétence de travail en équipe à travers les activités

Les résultats indiquent le renforcement de la compétence de travail d'équipe grâce à des outils de travail en équipe, les tâches et / ou les activités a la salle de classe et virtuelles (blog) proposées et mis en œuvre par les enseignants et évalués par les étudiants, auto-perception de leur propre apprentissage.

- **Outils, tâches et / ou activités utilisés dans la salle de classes et virtuelles (blog) par rapport aux dimensions de l'apprentissage coopératif**

Les outils, les tâches et / ou les activités de classes et virtuels plus couramment utilisés par les élèves dans l'expérience positive antérieure sont : la réunion es face à face, l'e-mail, le Facebook et les actes de réunion, presque tous se rapportant directement à une instruction pour le déroulement du travail interdisciplinaire.

Dans la deuxième expérience l'application des outils, des tâches et / ou activités de la classe répondent plus à la logique d'application pédagogique et d'apprentissage coopératif utilisé par les enseignants, renforcé par des actions et des éléments utilisés dans la salle de classe comme l'auto-réflexion sur l'acquisition de la compétence de travail en équipe.

Tableau 82 - Dimensions de l'apprentissage cooperatif et des outils, des tâches et / ou activités

DEGRÉS POSITIFS %	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	G3 + G4	
OUTILS, TACHES ET ACTIVITES	Dimention 1	Dimention 2	Dimention 3	Dimention 4	Dimention 5	Σ	Moyenne	
Outils de travail en équipe								Outils
Tableau rond (c)	100	81	100	87	82	450	90	
Joc de rol (d)	96	91	86	82	87	442	88	
Partage des articles €	86	95	86	82	86	435	87	
Reunio de groupe (g)	100	95	95	100	100	490	98	
Discusion sur la theorie (i)	86	91	87	82	78	424	85	
Travail en équipe (j)	95	91	96	96	100	478	96	
Jigsaw (m)	82	81	77	68	68	376	75	
Promedio por dimensión	92	89	90	85	86			
Outils de travail individuel								
Seance magistral (b)	81	81	73	77	73	385	77	
Preuves de développement (k)	72	86	50	63	63	334	67	
Promedio por dimensión	77	84	62	70	68			
Outils de travail mixte								
Le blog (a)	32	68	36	50	36	222	44	
Projet de consultation (f)	100	95	100	100	100	495	99	
Les actas (h)	59	78	59	64	73	333	67	
Seance magistral (b)	81	86	77	68	73	385	77	
Moyenne pour dimention	68	82	68	71	71			
Moyenne dimention d'apprentissage %	83	86	78	78	78			

En général, les outils, les tâches et / ou activités renforcent essentiellement le travail d'équipe des élèves. Les dimensions de l'apprentissage coopératif se trouvent en fréquences positives.

Les dimensions qui présentent les pourcentages les plus élevés sont directement liés au travail en équipe, puis aux outils mixtes et finalement aux outils individuels. Pour cette raison, nous affirmons qu'elles rapportent à l'apprentissage coopératif. Les dimensions les plus faibles correspondent aux outils individuels dans la dimension d'interaction stimulant positive.

Dans le tableau ci-dessus on a observé en détail les outils, les tâches et / ou activités en rapport aux dimensions de l'apprentissage coopératif, décrites ci-dessous.

La moyenne des outils, des tâches et / ou activités qui démontrent l'interdépendance positive ou la réalisation conjointe de succès concernent principalement le travail d'équipe 92%, le travail individuel de 77% et le travail en commun 68%. Voir Tableau 76 - Dimensions moyennes comparatives de l'apprentissage coopératif.

Les pourcentages les plus élevés qui se présentent avec 100 % correspondent aux tables rondes (c), aux réunions du groupe (g). Les deux antérieurs sont des outils de travail d'équipe et les projets de consultation (f) qui correspondent à des outils mixtes.

Le blog (a) 32% ne se montre pas dans cette dimension c'est le pourcentage le plus faible qui correspond aux projets de consultation (h).

La moyenne des outils, des tâches et / ou activités qui démontrent la responsabilité individuelle sont des outils de travail en équipe 89%, travail individuel 84% et mixte 82%.

Les pourcentages les plus élevés correspondent au partage d'articles (e), de réunions de groupe (g). Les deux sont indices précédents des outils de travail d'équipe et l'indice (f) projet de consultation correspond à des outils mixtes 95%.

Le blog (a) met en évidence cette dimension (68%) et correspond au pourcentage le plus bas.

Les moyennes dans les outils qui démontrent l'interaction positive stimulatrice de travail d'équipe sont de 90%, de travail individuel 62% et mixte 81%. Les pourcentages les plus élevés équivalent à 100% correspondent à tableau ronde et à projet de consultation (f), qui correspondent à des outils mixtes.

Les outils qui ne montrent pas l'interaction stimulante sont le blog (a) avec 36% et le développement des tests (k) 50%, des actes de réunion (h) 59% qui correspondent au pourcentage le plus bas.

La moyenne des outils, des tâches et / ou activités qui démontrent la dimension de gestion interne correspondent à des outils de travail en équipe 85%, travail individuel 70% et travail mixte 71%. Les outils, tâches et / ou activités avec les plus pourcentages

élevés sont des réunions de groupe 100% (g) et projet de consultation (f). Ils correspondent à des outils de travail en équipe et mixte respectivement.

Le blog (a) 50% ne montre pas cette dimension, le pourcentage le plus faible correspondant aux actes de réunion (h) avec 64%.

La moyenne des outils, des tâches et / ou activités qui démontrent l'évaluation de l'équipe correspondent à des outils de travail d'équipe 86%, travail individuel 68% et mixte 71%.

Les pourcentages les plus élevés correspondent à 100% au projet de consultation (f) correspondant à des outils mixtes, au travail d'équipe (j) et aux réunions du groupe (g).

Le blog (a) 36% ne montre pas cette dimension, le pourcentage le plus faible correspond aux tests de développement (k) 63%.

Comme on a mentionné dans le paragraphe précédant, l'indice (a) blog reflète seulement la dimension de responsabilité individuelle 68%. La dimension de gestion interne est seulement de 50% et les autres dimensions de l'apprentissage coopératif n'apparaissent pas à travers le blog. Mais des actes de réunion (h) se trouvent au blog, ces pourcentages sont plus positifs respect au blog.

Il est important à ce stade de se rappeler que les TIC, dans ce cas, le blog est un outil qui répond aux buts et objectifs pour lesquels a été créé, et dans ce cas il a joué un rôle, bien que les caractéristiques dialogiques et diachroniques suggèrent qu'il peut apporter encore plus comme outils web 2.0 et 3.0. Parce que les outils sont neutres et leur utilisation dépend de l'intention qu'on leur donne, par rapport à leur nature et caractéristique peut être favorable à l'utilisation collaborative.

Les étudiants perçoivent l'utilisation des blogs comme une innovation technologique, mais dans l'expérience, l'utilisation du blog apprentissage coopératif n'est pas relevant. Elle est réduite d'une part, à un usage plus de dépôt des activités et tâches et d'autre part, elle montre un potentiel instrumental pour la recherche méthodologique, par ses caractéristiques 2.0 (diachronique et synchronique). Par conséquent, le blog est un outil, avec des vertus et des qualités comme tout autre outil et la clé est de savoir à quoi il sert et comment on'utilise.

Nous avons analysé son application et déroulement du point de vue des apprenants et des enseignants, sa reconnaissance a un sens pédagogique et fonctionnel.

En ce qui concerne les tests de développement (k) 50% n'ont pas mis en évidence la dimension d'interaction stimulante positive, mais les autres dimensions.

L'auto-évaluation des compétences faites par les étudiants ne diffèrent pas trop des données recueillies par les enseignants (Barrios, Iranzo, Soler et Tierno, 2007). En fait ils sont complémentaires et de confirmation.

- **Dimensions de la salle de classe coopérative**

Ces outils, tâches et / ou activités sont liés à la salle de classe coopérative (Serrano, Pons, González et Calvo (2009). Le support matériel, configuré par la salle de classe physique (taille, disposition des chaises, etc.) et / ou salle de classe virtuelle (à partir de moodle et les blogs d'équipe) et les éléments qu'il contient.

L'aménagement physique de la salle de classe, qui est l'environnement, permet en son sein l'interaction et la souplesse de sa dynamique, le type de relations qui ont été établies entre les étudiants et l'identité qui ont atteint en équipe, et les outils et les tâches qui ont été utilisés, correspondant aux différents matériels pédagogiques et que nous expliquons ci-dessous.

La salle de classe coopérative dans l'étude de cas s'est présentée comme un espace présentiel, mixte et virtuel d'interaction l'enseigne/ apprenant, apprenant/, apprenant / environnement, apprenant / environnement dans la salle de classe, ce qui permet un'enseignement-apprentissage dynamique et démocratique.

Lors de la seance finale évaluative on a recréé le développement de l'apprentissage coopératif et on a mis en évidence les dimensions suivantes de la salle de classe de coopérative (Johnson, Johnson et Holubec, 1999): organisation physique de la salle de classe avec ses caractéristiques dynamiques, la présence de tâches d'apprentissage coopératif, le comportement des instructions et de communication claires des professeurs, le comportement académique et social des apprenants par rapport à ses pairs de la même équipe, d'autres équipes et de la grande équipe (tous les étudiants).

Bien qu'il ne s'agisse que d'une séance nous croyons qu'elle a fourni des éléments significatifs.

Tableau 83 - Relation entre objectifs, outils, sujets et produits trouvés

OBJECTIFS	OUTILS ET SUBJECTS	PRODUITS O RESULTATS TROUVES
<p>Objetivo 1 Analizar la evolución de la percepción de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio</p> <p>1.1. Analizar la evolución de la percepción de las habilidades de la Competencia de Trabajo</p> <p>1.2. Analizar la conceptualización de la competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en equipo</p>	<p>Cuestionarios a estudiantes, (inicial, procesual y final)</p> <p>Sesión final evaluativa de la materia estudiantes y docentes</p> <p>Grupo discusión contraste de resultados docentes</p>	<p>Se evidencia la percepción de la evolución de las veinte habilidades sociales que son más frecuentes en valoraciones positivas, que la presencia de frecuencias negativas.</p> <p>La conceptualización de la competencia de TE expresada por los estudiantes evoluciona tanto en la complejidad de las definiciones como a través del incremento e identificación de los elementos constitutivos del equipo.</p> <p>Se observa un proceso reflexivo crítico que permite observar las ventajas y desventajas. En el análisis FODA competencial del TE se añade el cuadrante de oportunidades que mencionan la presencia del aprendizaje cooperativo consciente.</p> <p>En el análisis de la sesión final se evidencia elementos del aula cooperativa como la organización física del aula que se observa al iniciar la sesión, debido a que la dinámica es expositiva y conversacional entre los participantes. El aula se organizó de manera tradicional y se conjugo con dinámicas de equipo: pequeños grupos con consignas determinadas (conformadas por miembros que no han trabajado anteriormente juntos), gran equipo con la participación de todos los asistentes.</p> <p>Tareas de aprendizaje cooperativo en el que la esencia de la tarea consiste en integrar la información y opiniones de cada miembro en una totalidad, el gran equipo se divide en pequeños equipos que trabajan con el objetivo claro de desarrollar un análisis FODA y realizar un feedback.</p> <p>Se aplica el aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia del TE.</p> <p>La percepción de los discentes muestra la presencia de la evolución en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo desde un discurso más elaborado sustentado teórica y experiencialmente.</p> <p>La percepción de las docentes y los discentes es convergente respecto a los resultados positivos de dicho aprendizaje.</p>

OBJECTIVS	OUTILS ET SUBJECTS	PRODUIE O RESULTATS TROUVE
<p>Objetivo 2 Analizar la aplicación del Aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la Competencia de Trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio</p> <p>2.1. Analizar los resultados de aprendizaje esperados de la competencia de TE</p> <p>2.2. Analizar la presencia de las cinco dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo y los siete aspectos del aprendizaje cooperativo</p>	<p>Cuestionario (final) estudiantes</p> <p>Análisis blogs de equipo</p> <p>Sesión final evaluativa</p> <p>Grupo discusión docentes</p>	<p>Se evidencia la presencia de resultados de aprendizaje cooperativo de la competencia de trabajo en equipo.</p> <p>Se presenta una elevada participación y colaboración activa y contribución a la consolidación y desarrollo del equipo. Con la presencia de un pequeño descenso en el ítem de coordinación de grupos de trabajo.</p> <p>Se evidencia la presencia de las 5 dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora y gestión interna de equipo y evaluación del grupo.</p> <p>Los resultados obtenidos en el análisis por herramienta y grado individualmente y en sumatoria evidencian la presencia de las dimensiones básicas del aprendizaje cooperativo y de los siete aspectos del aprendizaje cooperativo: motivación por la tarea, actitudes de implicación y de iniciativa, grado de comprensión del qué se hace y del por qué se lo hace, volumen del trabajo realizado, calidad del trabajo, grado de dominio de los procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje.</p> <p>En la sesión final se evidencia las dimensiones del aula cooperativa donde se desarrolla el proceso de aprendizaje cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conducta de instrucción de las profesoras instrumentadoras de adquisición del conocimiento en el aula, quienes controlan el desarrollo de las actividades, pero el trabajo final recae en los estudiantes. - Conducta comunicativa docente desarrollada con una red integrada por profesor-grupos, grupos-grupos, grupo-estudiantes. La relación y la cooperación que se presentan son intensas y están presentes mientras dura la sesión - Conducta académica discente con una perspectiva multilateral, la conducta de aprendizaje es una cuestión de pequeños grupos y de gran grupo donde se comparten los resultados evaluativos de la materia. - Conducta socio-académica del discente caracterizada por la integración que se desarrolla en varios niveles jerárquicos y de complejidad. <p>Se mantiene la relación con el profesor y se establece una relación con el grupo de clase, estableciendo una vinculación con todos y cada uno de los miembros del equipo, para la consecución del objetivo de equipo.</p>

OBJECTIVS	OUTILS ET SUBJECTS	PRODUIT O RESULTATS TROUVE
<p>Objetivo 3 Analizar las actividades que fortalecen la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes en el transcurso del caso de estudio 3.1. Analizar las actividades presenciales empleadas en la materia y determinar cuáles y cómo fortalecen el Aprendizaje cooperativo de la competencia de Trabajo en equipo 3.2. Analizar la percepción de las actividades virtuales (los blogs de los estudiantes) que se utilizan para desarrollar la competencia de Trabajo en equipo</p>	<p>Cuestionario (final) a estudiantes</p> <p>Análisis blogs de equipo</p> <p>Sesión final evaluativa</p> <p>Grupo discusión docente</p>	<p>El análisis y listado comentado de las actividades o tareas presenciales y virtuales empleadas por las profesoras demuestran la presencia del componente cooperativo</p> <p>Las herramientas, tareas y/o actividades que utilizan las profesoras mayoritariamente fortalecen la competencia de TE.</p> <p>El dato más bajo en sumatoria de grados positivos corresponde al blog (a) 45% y a las actas (h) 66%.</p> <hr/> <p>Se percibe al blog como un elemento innovador que no es utilizado en su plenitud, su uso es instrumental y repositorio, se lo utiliza para los fines que ha sido creado, aunque se reconoce su potencialidad como TIC.</p> <p>El análisis evaluativo del blog respecto a la frecuencia comunicativa, interrelación con los otros blogs, carece de importancia pues su uso ha sido instrumental respondiendo a instrucciones dadas por las docentes.</p> <p>Vale la pena mencionar que como herramienta metodológica investigativa su uso es potencial e innovador.</p>

Source: Elaboré á partir des objectifs et resultats de l'application des outils.

5.1.4. De la base méthodologique de la recherche

La réflexion sur la méthodologie de la recherche que nous avons utilisée nous a montré la priorité de la conception des études de cas, avec l'application d'une analyse séquentielle et simultanée, avec les outils et des référentielles quantitatives et qualitatives.

Dans le même esprit, la triangulation des données, des outils et des sujets permettent l'observation globale de la réalité, la complémentarité, l'interprétation et aussi la validation de la recherche et des données.

- L'étude de cas et la méthodologie mixte séquentielle et simultanée

L'étude de cas (EC) a l'avantage de se centrer sur un ou plusieurs cas très similaires qui sont analysés, et sur lesquels on met l'accent, l'inconvénient, c'est qu'on ne peut pas généraliser les résultats. Car il s'agit de circonstances particulières.

L'étude de cas (EC) considère deux composantes: le rapport initial et final, la méthodologie proposée est pratique et agile. « *L'étude de cas peut contribuer à la théorie en permettant des abstractions théoriques et la mise en relation avec les perceptions liées au bon sens et à la vie quotidienne. En plus, cela peut générer de nouvelles idées ou des hypothèses qui offrent des solutions alternatives* » Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo et Maire, 1991).

Lorsque nous avons utilisé une méthodologie séquentielle et simultanée, la recherche se montre mixte et dynamique, permettant la conception de nouveaux outils en relation avec les données recueillies, et se construit dans le même scénario de la recherche.

Les activités et les outils posés pour les enseignants pour le déroulement de la séance du "Conseil et Orientation sur l'éducation, sont des composantes de l'enseignement-apprentissage et de l'apprentissage coopératif, généralement effectué en équipe et parfois individuellement.

En ce sens, il semble que le paradigme coopératif a été intégré dans la moelle du problème de l'étude de cas en question.

Lorsque nous parlons de compétences génériques nous trouvons des questions générales sur la thématique de la recherche, qui restent encore présentes dans les discours universitaires.

Les plus courants sont: Qui évalue les compétences, un tuteur, plusieurs tuteurs, les étudiants, les pairs des étudiants? Devrait-on évaluer de nombreuses compétences, ou

un seul? Combien de pourcentage peuvent être crédité à l'évaluation? Quel outil, quelle stratégie, etc.? Nous créditons séquentiellement l'acquisition des compétences, c'est-à-dire par niveaux de domaine? Qu'advient-il si un élève ne parvient pas à démontrer l'acquisition d'une compétence générique? Et l'évaluation des compétences génériques augmentée est-il le travail des enseignants?, etc.

En ce qui concerne les questions ci-dessus, il n'y a pas de réponse claire, ni même dans une université, mais seulement des perspectives d'approche de recherche qui permettent aux chercheurs de expérimenter et prendre une position dans divers collèges et universités.

En tentant de répondre aux questions ci-dessus, à partir de cette recherche, nous assumons une position qui a été analysée dans notre étude de cas.

- Le déroulement des compétences est évalué par les étudiants, les enseignants de la matière et le chercheur.
- On évalue une unique compétence, bien qu'on soit conscient que les compétences n'interagissent pas de manière solitaire, comme les compétences telles qu'apprendre à apprendre, l'apprentissage tout au long de la vie, la gestion du temps, la résolution des conflits, la communication, etc.
- On observe le déroulement de la compétence de travail en équipe à travers l'échelle de Likert, dans un cas spécifique qui correspond à séance du "*Conseil et Orientation sur l'éducation*" de la 3ème année de pédagogie de l'URV, 2011-2012. Il s'agit d'une mesure de l'évolution progressive du niveau de la compétence à l'université. Mais nous ne mettons pas en valeur l'acquisition finale de la compétence. Mais, est-ce que nous pourrions démontrer que les élèves ont acquis le niveau supérieur ou final de connaissances de la ladite compétence?
- On enseigne transversalement la compétence de travail d'équipe, à partir d'une séance qui enseignée des compétences spécifiques.
- On évalue l'acquisition de l'évolution de la compétence par les perceptions des élèves, c'est-à-dire leur propre compétence, les activités et les outils utilisés, qui sont plus proches a la stratégie d'apprentissage coopératif utilisé par les enseignants. Finalement, les résultats sont comparés avec la perception des enseignants.
- Si l'étudiant ne parvient pas à prouver l'acquisition de la compétence de travail en équipe, rien ne se passe, parce que la formation continue, mais qu'est-ce que

ce qui se passe si un élève ne parvient pas à démontrer une compétence générique après la course ?

- L'évaluation des compétences génériques augmente le travail des enseignants, parce qu'en plus d'enseigner les compétences spécifiques des modules à enseigner et évaluer, ils devraient faire la même chose avec les génériques. La question est de savoir si de des activités, des outils et des stratégies axées sur les compétences génériques, ils peuvent enseigner ses modules?

Les considérations ci-dessus par objectifs généraux et spécifiques et les bases théoriques et méthodologiques nous ont permis de voir les limites, soulevant de nouvelles questions que nous allons essayer de résoudre maintenant.

5.2. LIMITE ET FUTURE RECHERCHE

L'une des principales limites de la recherche est le facteur temps, qui est un limitant comme dans toutes les recherches. En effet il fallait terminer la recherche, et le autre limitant est l'existence de facteurs externes impossibles à contrôler.

Dans la même logique, en plus de mesurer la perception des étudiants et des enseignants, nous pensons qu'il est possible, dans une prochaine étude, d'améliorer la recherche grâce à l'utilisation d'outils comme la réalité augmentée, la simulation, la recherche-action sur les pratiques d'enseignement, et même documenter le déroulement du travail d'équipe avec l'enregistrement des seances, etc.

De plus, la procédure d'acquisition de compétences est réalisé par niveaux ou degrés (débutant, intermédiaire et expert), de telle sorte que l'idéal aurait été de mesurer progressivement par niveaux et par descripteurs. De cette manière on aurait pu indiquer le domaine du niveau, les résultats d'apprentissage, ce qui aurait demandé un temps supplémentaire.

On aurait pu faire une analyse individuelle des résultats de chacun des étudiants, en travaillant avec des variables personnalisées, et d'un point de vue psychologique ou pédagogique, ce qui aurait apporté une nouvelle vision de la question, mais nous voulions faire l'analyse d'une équipe et pas d'un seul individu.

Même ainsi les résultats peuvent être utilisés par les enseignants pour évaluer les compétences universitaires ou pour des fins éducatives, puisqu'ils dotent des signes descriptifs qui renforcent le travail d'équipe, l'évaluation de la compétence de travail en équipe, l'utilisation d'outils et d'activités et le déroulement général de la séance du

"*Conseil et Orientation sur l'éducation*" de la 3ème année de pédagogie de l'URV, 2011-2012.

On est conscient que les compétences dans la vie réelle sont liées comme la compétence de TE qui interagit avec les autres, et qui se montre évidente dans la recherche, comme les compétences de : «*Communiquer des informations, des idées, des problèmes et des solutions d'une manière claire et efficace en public ou dans des domaines techniques spécifiques*» et la compétence de «*Gérer l'information et la connaissance* », etc. On aurait donc pu faire une recherche compte tenu de deux ou plusieurs compétences.

Alors une dernière question se pose pour une future ligne de recherche: Est-ce possible de se servir d'un apprentissage interdisciplinaire et coopératif basé sur la conception pédagogique pour évaluer les compétences génériques en degrés, ou niveaux?

Autrement dit si dans la conception des modules, des activités et des outils dans la salle de classe et de manière virtuelle, avec des stratégies communes, les enseignants peuvent-ils évaluer conjointement les compétences génériques (équipe des enseignants) et individuellement les compétences particulières de ses modules et, implémenté les TIC transversalement dans toutes les disciplines?

À ce stade, nous voulons parler de l'importance des TIC dans la perspective du chercheur. C'est pourquoi nous présentons une brève réflexion sur les TIC cooperatives et les nouveaux paradigmes émergents qui ont été utilisés pour formuler les recherches futures.

L'influence des TIC est visible à partir d'un imaginaire collectif qui intègre une terminologie qui unifie notre vocabulaire quotidien mondialisé, consolidée à partir de la structuration de nouvelles cartes mentales. Les cartes doivent permettre la construction d'un espace socio-démocratique éducatif, ce qui implique la participation active de toutes les parties prenantes (physiques et institutionnelles) connectées en réseaux.

À cet égard, en ce qui concerne la question technologique Adell et Castañeda (2012, p.27) nous disons que «*La relation entre la technologie et la pédagogie est complexe et symbiotique. Face à la perspective elles ne sont plus que des outils, un mantra dans certains milieux de l'éducation, nous préférons la perspective, ne sont rien moins que des outils, dont les humains transformeront le monde, et, on faisant ça, ils se sont transformés*».

Mais pour faire place à la réforme dans le domaine de l'éducation la réforme de l'esprit est une priorité, comme l'a noté Morin (2011, p.160) : «*Les réformes de l'éducation et du pensée se reformulent mutuellement en formant des cercles vertueux essentiels pour la réforme de la pensée politique... D'autre part, nous pouvons percevoir et mettre l'accent*

sur la solidarité de toutes les réformes qui se nourrissent muettement, mais qui sans la réforme de l'esprit, sont vouées à l'abandon ou se détériorent ».

La pertinence de l'idée d'un changement de mentalité dans l'éducation a été soulevée par différents auteurs comme Torrents (2002) qui ont demandé le siècle dernier : Qu'est ce qui va changer l'éducation ? Comment seront les étudiants et les enseignants ? Comment seront les salles de classe et les universités du XXI^e siècle ? Quels outils ? Quelle méthodologie d'enseignement-apprentissage ?, etc.

Sans vouloir répondre exhaustivement aux questions précédentes nous soulignons sa existence et pertinence, qui nous amènent à repenser les concepts de la pédagogie, comme l'omniprésence de la connaissance, la salle de classe dans cette composante temporelle et spatiale, l'utilisation des TIC de manière transversale et instrumentale dans la salle de classe et hors de la salle de classe, ou sur les nouveaux rôles des étudiants et des formateurs.

Il est clair que pour changer de paradigme s'exige ne pas seulement que les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage soient conscients des changements, mais aussi qu'ils soient impliqués dans ces changements. Pour cela, il est nécessaire de préparer les structures, de former les participants (animateurs et étudiants), et donner du sens à l'introduction des TIC.

Alors que, selon Piscitelli (2010, p.131) l'utilisation des TIC est très importante, même si le résultat de différentes recherches, de rapports techniques et d'autres sources documentaires comme les des les Nations Unies, la Banque mondiale, l'Organisation pour la coopération, et de développement et même l'Union Européenne analysées par Cobo (2010), montre que les impacts des TIC ne sont pas encore clairs.

Cela a conduit à la formulation de plusieurs questions dont nous avons choisi la suivante : Avons-nous estimé beaucoup les TIC par rapport à des défis plus complexes tels que le développement des compétences nécessaires pour gérer/exploiter l'information et les connaissances dans le XXI^e siècle ?

Cobo parle d'autres questions : Use de TIC in class as a « *conditio sine-qua non* » for the learning success of pupils? Survendues et sous-utilisées? Et Piscitelli, Adaime y Binder (2010, p.133) lance une autre phrase dans le même sens: Les technologies sont la réponse, mais quelle est la question ?, ou des déclarations qui affirment que les nouvelles technologies de l'information seules ne sont pas un raccourci à travers de le développement (PNUD, 2006).

Enfin nous avançons une citation réflexive de Piscitelli, Adaime y Binder (2010, p.134) : « *Enfin, après quinze années de voir comment l'Internet a changé nos vies, nous*

pouvons identifier ces miracles contemporains qui s'appliquent dans certains contextes, dans certaines circonstances et pour des publics spécifiques ».

La vision par rapport aux TIC que nous montrons ci-dessus n'a pas un sens technophile ou messianique, mais plutôt applicatif et contextuel, c'est à dire qu'elles répondront à un sens d'usage et d'appropriation individuel et groupal. À cet égard, à la fois leur potentiel et leurs limites dépendent de l'organisation, des formateurs ainsi que des étudiants.

D'autre part, nous observons que le Web 2.0 et 3.0 dans ce contexte technologique liquide (Bauman) en mouvement constant, sont des sites sociaux parce que c'est autour des connaissances, de l'usage, et de l'intégration liée et plus proche à la compétence de travailler en équipe, qui est une caractéristique essentielle des êtres humains, et qui a des relations avec l'apprentissage coopératif, il y a d'autres compétences comme « *l'apprentissage tout au long de la vie* », et « *la compétence d'apprendre à apprendre* ».

En plus interagir dans différents espaces et temps (informations d'entrée, fourniture de données et de matériaux, permettent la gestion dans le processus et la sortie par l'évaluation: évaluation de pairs, la hétéro évaluation, et la méta évaluation).

Sur la base des paragraphes précédents, conclusions, limites et réalisations, nous avons réfléchi sur les lignes de recherche d'avenir comme des possibilités de continuité de la recherche, c'est-à-dire, pour mesurer la présence de changements évolutifs, prolonger des études complémentaires, et même la possibilité de concevoir un nouveau projet de recherche.

Tout d'abord, la poursuite de la recherche dans le même cas, avec les mêmes étudiants, favorisant une mesure progressiste qui permet d'élargir et d'approfondir la recherche n'est pas possible parce que les étudiants ont déjà obtenu un diplôme universitaire, et ils sont sortis du cadre universitaire dans lequel nous visons à continuer.

Au lieu de cela, on a étudié plusieurs idées concernant a une nouvelle ligne de recherche, avec l'introduction de portfolios, ou des plateformes, ou un mélange de TIC, et même avec l'intégration dynamique du blog pour évaluer l'acquisition de la compétence générique de travail en équipe.

On a même pensé à mesurer les compétences à travers des simulations et la réalité virtuelle, des jeux ou des activités renforcées par le travail en équipe et des composants virtuels.

Nous pensons que la compétence de travail en équipe s'apprend avec le travail réel en équipe, la pratique donnera à la recherche plus d'outils pour cette attestation, c'est-à-dire de savoir à savoir-faire.

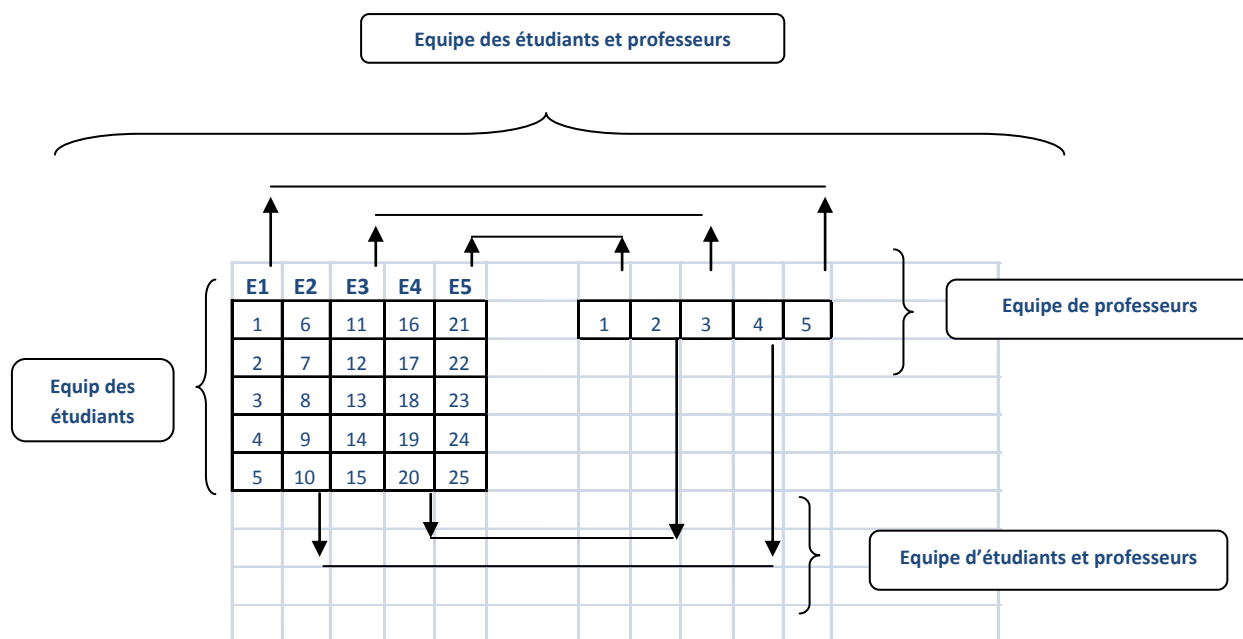
À ce propos, ci-dessous voici quelques éléments-clés à considérer :

- Realiser un étude de cas dans le travail interdisciplinaire impliquant la participation de plusieurs acteurs comme les apprenants, les enseignants, les entreprises, les tuteurs
- Délimiter et mesurer des compétences par rubrique et par descripteurs de compétences
- Utiliser des portfolios électroniques, des blogs, ou des plateformes qui permettent la mesure des compétences
- Utiliser les TIC pour sauvegarder les dossiers et stocker des informations ou encore la possibilité de filmer les séances en équipe
- Introduire le « *feedback* » et le « *forward* » enseignant-apprenant à suivre pour renforcer le processus de réflexion sur l'acquisition de compétences.

Le sujet de recherche : L' stratégie de l'apprentissage coopératif avec des activités et des ressources présentielle et TIC, pour enseigner et évaluer les compétences génériques (travail en équipe, communication, gestion des conflits, etc.) encadre de manière exhaustive par rubriques et descripteurs à l'intérieur d'un travail interdisciplinaire à l'Université.

L'idée en tant que sujet interdisciplinaire permettra la recréation du monde réel avec la formation de différentes équipes et leur participation et intégration. On a pensé au travail interdisciplinaire mené à la faculté de Pédagogie de l'URV qui existe déjà depuis quatre ans, mais dans lequel les professeurs ne évaluent pas ensemble les compétences génériques.

Nous envisageons donc une expérience développée par une communauté d'enseignants (équipe d'enseignants), qui par leurs spécialités proposeront aux étudiants des expériences pratiques. Les étudiants d'un même cours formeront une communauté d'étudiants (équipe d'étudiants) et réaliseront des interactions avec des institutions dans lesquelles s'est déroulera l'expérience (communauté externe).



Graphique 77 - Proposition de recherche interdisciplinaire

Les enseignants chargés de mener l'expérience collaboreraient ensemble pour enseigner, renforcer et évaluer des compétences génériques spécifiques, en fournissant des espaces de réflexion.

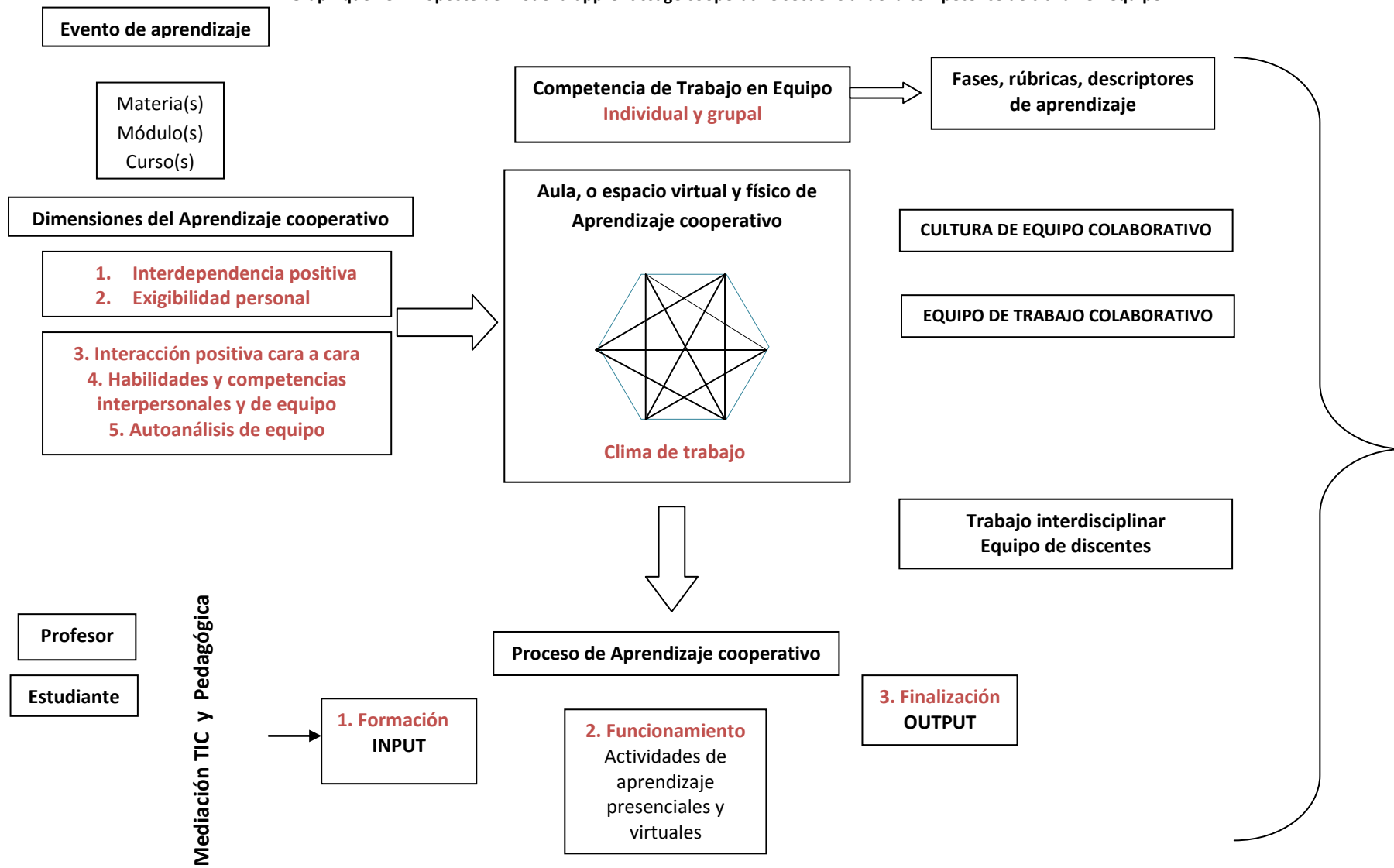
La procédure commencera par la formation des équipes et le diagnostic initial évaluatif des compétences et dans le déroulement de l'expérience évaluation, l'auto-évaluation et l'hétéroévaluation et le feedback seront les éléments qui nous fournissons des preuves sur l'acquisition de compétences génériques.

Les compétences doivent être enseignées et évaluées en vue d'apprendre à intérioriser le concept de l'auto-évaluation (évaluation formative).

L'évaluation des compétences et l'utilisation des outils TIC nécessitent la volonté et l'engagement des acteurs impliqués dans le processus (l'université, les animateurs, les étudiants) et donc un environnement favorable.

Les équipes d'étudiants, en contact et négociation avec une institution travailleront pour développer un diagnostic éducatif et proposer une action spécifique pour l'amélioration. Notez le détail de la proposition dans le graphique ci-dessous.

Graphique 78 - Proposte de model d'apprentissage cooperative secuencial de la compétence de travail en équipe



Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. *PLE*. Entrevista per Josi Sierra per al projecte i blog CC- Conocity (13 Febr. 2011). RecursosTACaISAMC. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PblWWIQbkUQ&list=WL55E97D01DA51B1A7>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Aguado, D. y Arranz, B. (2008). *Trabajo en equipo. Programa de entrenamiento en habilidades. Cuadernos de Apoyo*. Instituto de Ingeniería y Conocimiento. Madrid: Ediciones. UAM.
- Alart, N. y Ruaix, J. (2008). *Recursos TIC per a la tutoria en l'educació secundària: una visió pràctica a partir de la multiplicitat d'intel·ligències dels alumnes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alart, N., Barlam, R. et al. (2010). *Metodologies, eines i estratègies multicultural a l'ESO*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Bs. Aires: Grupo editorial Lumen Humanitas.
- Anguera, M. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra. S.A.
- Archondo, S. (2010). Experiencias en la Blogosfera. Reflexiones en el uso del blog bitácora. *Revista de Ciències de l'Educació, Universitat Tarraconensis*. Diciembre. Any XXXV, pp.75-91.
- Asensio, E., Cerezo, Y., Valbuena. C. y Rodríguez, Y. (2009). El modelo formativo asociado a competencias en el espacio europeo de enseñanza superior (EEES). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 1. Nº3. Grupo Economía Aplicada. Malaga: Editada por Emued.net. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/03/acvr.html>
- Bach, E. y Forés, A. (2007). *E-mociones. Comunicar y educar a través de la red*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Ballenato, G. (2009). *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barberá, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.

- Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. En A. Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, Nº2. UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barbero, J. (2007). Diversidad cultural y convergencia digital (Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Diversidad Cultural organizado por el Ministerio de Cultura de Brasil) Brasilia, 27-29 de junio.
- Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación cultura y hegemonía*. Barcelona: Ediciones G. Gili, S.A. de C.V.
- Barnet, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. 1era ed. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Barrios, Ch., Iranzo, P., Soler, A. y Tierno, J. (2007). La coevaluación y la autoevaluación dentro del sistema evaluativo de una asignatura de la carrera de Pedagogía. *Revista de Ciències de l'Educació*. Universitat de Tarraconensis. III época. Juny, 101-125. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny07/article07.pdf>
- Bartolomé, A. (2002). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Editorial ICE de la Universitat de Barcelona y Graó de IRIF, S.L.
- Bartolomé, A. y Aliaga, F. (2005). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación. Recuperado de <http://www.uv.es/aliaga/curriculum/Aliaga&Bartolome-2005-borrador.pdf>
- Bartolomé, A. (2008). *El Profesor Cibernauta ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Editorial Graó de IRIF, S.L.
- Bartolomé, A. y Cano, E. (2010). Los blogs como instrumentos para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En T. Pagès, A. Cornet y J. Pardo (coords.) *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*, pp.77-85. Barcelona: Educación universitaria. Octaedro /ICE-UB.
- Belbin, R. Roles de equipo. Documento en línea <http://www.belbin.com/rte.asp?id=466>
- Bisbal, M. La relación comunicación y educación: ideas para reubicar una reflexión. *Comunicación y Sociedad*. Nº29, 145-159. Recuperado de http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/a7_21.pdf

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2da ed. Madrid: Editorial La Muralla. S.A.
- Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC ediciones.
- Bolívar, A. (2008). Jornada Competencias básicas: Implicaciones y necesidades. *Competencias básicas y ciudadanía. Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del Cep de Alcalá de Jaén*, Nº1 (pp.4-32). Recuperado de http://revista.cepjaen.es/numero_01/pdf/articulo_01.pdf
- Boluda, P. (2011). *Creación de conocimiento en el aula mediante el uso de las TIC. Un estudio de caso sobre el proceso de aprendizaje*. (Disertación doctoral). Disponible en base de datos TDX. <http://www.tdx.cat/handle/10803/42936>
- Bourdieu, P. (1985). Sistema de enseñanza y sistema de pensamiento. En S. Gimeno y A. Pérez. *La enseñanza su teoría y su práctica*. 2da ed. (pp. 20-36). Madrid: Ediciones Akal.
- Brundtland Informe. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2553283/INFORME-BRUNDTLAND>
- Budd, A., Colliso, S., Davis C., Heilemann, M., Oxton. J. Powers. D. et al. (2007). *Diseño y desarrollo de blogs*. (pp. 23-38). Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.
- Campo, A., Fernández, A., Grisaleña, J. y Zaitegi, N. (2012). *Herramientas para directivos escolares II. Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Campos, M^a. I. (2005). *Relaciones interpersonales. Trabajo en equipo*. Jaén: Editorial Formación Alcalá.
- Canals, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>
- Cano, E. (2006). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'avaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Edición Laertes.
- Carr, N. (2008). *El gran interruptor. El mundo en red de Edison a Google*. Bilbao: Ediciones Deusto.

- Carreras, C. y Munilla, G. (2005). Patrimonio digital. Un nuevo medio al servicio de las instituciones culturales (Grupo Òliba). Recuperado de http://www.academia.edu/1391409/TECNOFILIA_VERSUS_TECNOFOBIA_UNA_DISCUSSION_SUPERADA
- Cascón, R. (2012). *El Coaching de equipo: Herramientas para el Trabajo en equipo. ¿Cómo trabajar en equipo? y... ¿Cómo liderar equipos de trabajo?* Tarragona: Depto. Gestió d'Empreses. URV. Profid 84. ICE.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cebrián, M., Accino J. y Raposo, M. (2007). *Formative evaluation tools within European Space of Higher Education (ESHE): e-portfolio and e-rubric, Innovation for a European ERA*. Eunis Congress. Grenoble: Desnos y Epelboin, Éditeurs. June 26th-29th 2007.
- Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. (2007). E-portafolio en el Practicum: un modelo de rúbrica. *Revista Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos* Nº218, 8-14. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo-?codigo=2282909>
- Cebrián, M., Domínguez, A. et al. (2008). *La supervisión del Practicum con e-portafolio: estudio y análisis de los diarios*. Recuperado de http://agorasur.es/publico/-documentos/Poio_09_Diarios.pdf
- Cedefop. Reporte anual 2008. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/-publications/5063.aspx>
- Cedefop. Rapport Annuel 2008. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/-Files/4085_fr.pdf
- CEICS. Visió Global 2013. Campus d'excel·lència internacional Catalunya Sud. Universitat Rovira i Virgili.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestión del Talento Humano*. D.F, México: Mc Graw Hill.
- Christensen, C., Johnson, C. y Horn, M. (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: Mc. Graw Hill.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. EDUTEKA. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

- Cobo, C. (2010). ¿Y si las nuevas Tecnologías no fueran la respuesta? En A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder. *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 131-145). Barcelona: Fundación Telefónica.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao de IRIF. S.L.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Delors Informe. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Pablos, J. (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Della, W. (2007). *Blogger. Guía Práctica para usuarios*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.
- Descriptores de Dublín. Recuperado de http://viceees.ujaen.es/files_viceees/Dublin_Descriptors_es.pdf
- Díaz, J. (1997). *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf
- Eco, H. (2004). *Cómo se hace una tesis*. Biblioteca de educación. Herramientas universitarias. 5ta reimpresión. Barcelona: Editorial Gedisa.
- EDUTEKA. *La Taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones*. Publicación del documento Septiembre (2010). Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Hernández y M. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*, (pp.167-189). Madrid: Siglo XXI.
- España, F., Luque C., Pacheco, M. y Bracho, R. (2008). *Del Lápiz al ratón. Guía práctica para la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza*. España: Toromítico educativa.
- Esquirol, J. (2001). Tecnología, ética y futuro. *Actas del Primer Congreso Internacional de Tecnoética*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

- Esteve, F., Esteve, V. y Gisbert, M. (2012). Simul@: el uso de mundos virtuales para la adquisición de competencias transversales en la universidad. *Revista de Ciències de l'Educació*. Universitat Tarraconensis, 7-23. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>
- Estévez, M. (2012). *Un aprobado que pasa a conocerse a sí mismo. E rúbrica*. Recuperado de <http://umalaga.diariosur.es/investigacion/2230-un-aprobado-que-pasa-porconocerse-a-si-mismo.html>
- Fandos, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Análisis didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje*. (Disertación doctoral). Disponible en biblioteca URV Tarragona.
- Feliz, T. Validación de cuestionario. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=C7S5ImJZhvo&feature=related>
- Fernández, J., Dalziel, M. et al. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Fortin, M.F. (1999). *El proceso de investigación: de la concepción a la realización*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Informe Horizon. Edició per a l'ensenyament universitari 2012. Informe 2011. Recuperado de <http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE-catalan.pdf>
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. 2 ed. Barcelona: Ariel Educación.
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas. *Revista electrónica internacional Glosas Didácticas*, Nº14, 112-119.
- Gelfand, H., Walker, Ch. y American Psychological Association. (2007). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association: Guía de entrenamiento para el estudiante. 1era Reimpresión. México: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C. V.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. 12 ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, S., Pérez, A. Bordieu, P. et al (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2 ed. Madrid: Ediciones Akal.
- Gil, F. y Alcover de la Hera, C. (2004). *Técnicas grupales en contextos organizacionales*, (pp. 59-79). Madrid: Pirámide.

- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- González, M^a P., Silva, M. y Cornejo, J. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: Psicología y educación. EUB.
- González, Á. (2010). *Garantía de qualitat docent a la universitat. Elements per a l'anàlisi*. Tarragona: Publicacions URV. Garantía de qualitat docent: processos estàndards i indicadors.
- Grup de Competències de la URV. USM-SER. *Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau*. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009. Recuperado de http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/SRE/AVA.%20X%20COMPETENCIES/guia_compet_transversals_1_06_09.pdf
- Guba, E. y Lincoln, J. (1982). *Effective Evaluation*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, S., Pérez, A. Bordieu, P., et al. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2da ed., 148-165. Madrid: Ediciones Akal.
- Guba, E. (1998). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Recuperado de <http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf>. 19/03/2012
- Guitert, M. y Giménez, F. *Strategies favourable to distance co-operative work by using NTIC*. Recuperado de http://campus.uoc.es/grc0_000203_web/documents/strategies.html
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad*, 113-134. Barcelona: Gedisa.
- Guitert, M., Lloret, T., Giménez, F. y Romeu, T. (2005). El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: el cas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) Coneixement i Societat, *Revista d'Universitats, Recerca i Societat De La Informació*. Nº8, 44-77.
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista De Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4. Nº1. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf
- Hassan, Y. (2006). Factores del diseño web orientado a la satisfacción y no-frustración de uso. *Revista española de documentación científica*, 29(2), 239-257. Recuperado

de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewArticle/291>
<http://www.nosolousabilidad.com/articulos/heuristica.htm>

Jiménez, S., y Salvador, B. (2007). Evaluación de blogs con contenidos académicos y de investigación en el área de Documentación. *El profesional de la información*, 16(2), 114-122. [artículo en línea. CINDOC. CSIC. <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/4419/1/R-26.pdf>>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5 ed. México: Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. CD complementario del libro.

Horizon Report 2012-2017. Embajada de Estados Unidos de América. Santo Domingo
Recuperado de
<http://www.bibliotecavirtual.gov.do/docentes/2012/horizonreport-2012-a-2017-tecnologias-y-aprendizaje-en-los-proximos-anos/>

Icart, I. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Bs. Aires: Editorial distribuidora Lumen Humanitas.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. 1 ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique. S. A.
Recuperado de <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-DavidJOHNSON-Roger-Apendice.pdf>

Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Junta de Andalucía. Competencias básicas. Plan Provincial. Huelva. Recuperado de <http://www.competenciasbasicashuelva.net/>

Lara, T. (2006). Presentación sobre el uso educativo de los blogs. Recuperado de <http://tiscar.com/2006/12/01/presentacion-sobre-el-uso-educativo-de-los-blogs/>

Lea, M. y Stieres, B. (2000). The personal in university writing: uses of reflective learning journals. En *Students Writing in Higher Education: Next Contextes*, 98-99. Buckingham: Open University Press. Créme.

Le Boterf. (1999). *L'ingenierie des compétences*. Paris: Edition de l'Organisation.

Le Boterf. (2001). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 4(2)

- Leibrandt, I. (2006). El weblog, un nuevo género de la cultura popular digital. *Culturas Populares. Revista Electrónica* Nº3, 18.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage. Library of Congress Cataloging in Publication DATA. Newbury Park.
- López, M. (2006). *Técnicas de enseñanza en Grupo*. 1 ed. Sevilla: Eduforma.
- Marcelo, C., Yot, C., Sánchez M., Murillo, P. y Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades en Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, (2), 181-198.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la Práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Martín, M. (1977). *La Mediación social*. Madrid: Akal editor.
- Martínez, P. (2006). *Pensamiento y gestión*. Nº20, 165-193. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5 ed. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Michelson, L. Sugai, D. Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamientos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Molina, C. y Domingo, M^a. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Río de la Plata: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Mora, L. Pangea. (2006). *Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo. Un manual de supervivencia en la selva digital*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. 1 ed. Madrid: Editorial Paidós.
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.

- Nadal, J. (2013). *Conclusiones Encuentro Educared*. Tema 5: El rol del profesor. De faro a guía. (Vicepresidente ejecutivo de Telefónica). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?NR=1 y v=qil6_pKfmaw y feature=endscreen
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Published in *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218. Recuperado de http://www.mmiweb.org.uk/hull/site/pt/downloads/nicol_formass.pdf
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de <http://ite.educacion.es/>
- Palmero, F. y Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Parcerisa, A. Alsina, J. Comalat, M. Félez, B. Giné, N. Gros, B. et al. (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Educación universitaria. Octaedro/ICE-UB.
- Pérez-Mateo, M. y Guitert, M. (2007). *La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual*. RED. *Revista de Educación a Distancia*, Nº18. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/18>
- Piscitelli, A. (2005). Educar. *El portal educativo del Estado argentino. Inmigrantes digitales vs. Nativos digitales*. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>
- Piscitelli, A., Adaime, I., y Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Fundación Telefónica.
- PNUD, (2006). Recuperado de <http://www.pnud.cl/publicaciones/IDH-2006.pdf>
- Prades, A., Rodríguez, S., y Gairín, J. (Coords.). (2009). AQU Catalunya. Colección AQU Catalunya: *Guías de evaluación de competencias. Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/biblioteca_fitxa/index.aspx?idioma=es-ES&id=10300

http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

Prendes, M^a P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis*. Informe del Proyecto. EA2009-0133 de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Disponible en http://www.um.es/competenciastic/informe_final_competencias2010.pdf

Prendes, M^a P., y Castañeda, L. (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC. Estrategias de evaluación, investigación e innovación educativas*. Sevilla: Editorial Mad. S.L.

Proyecto EDUCAT 1x1. Recuperado de http://ampaipse.files.wordpress.com/2012/01/informe_escuela20-prof2011.pdf

Ramírez-del-Río, A., y Garrido J. (2011). *Evaluación del impacto del esfuerzo formativo en la empleabilidad de los trabajadores en el contexto del modelo formativo tripartito español*. RELIEVE. 17 (2) art. 4. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_4.htm

Raposo, M., Martínez, M., y Tellado, F. (2009). *El eportafolio como recurso para el Practicum en el Grado de Educación Social*. Comunicación presentada en el X Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra: Poio.

Richardson, W. (2009). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful Web Tools for Classrooms*. 2 ed. United States of America: Corwin Press.

Rifkin, J. (2011). *La tercera revolución industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. España: Editorial Paidós.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. 10 ed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales. Nuevos Espacios Socio-Educativos*. Zaragoza: Mira editores, S.A.

Sádaba, C. (2001). *Comunicación humana a través de la tecnología. Comunidades Virtuales. Tecnología, ética y futuro*. Desclèe.

Sánchez, J. (2006). *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Sangrà, A. (2008). *La integración de les TIC a la Universitat: Models, problemes i reptes*. (Tesis doctoral). Disponible en biblioteca Sescelades URV.
- Sempere, P. (2007). *Mc Luhan en la era de Google. Memorias y profecías de la Aldea Global*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Serrano, M. (1977). *La Mediación social*. Madrid: Akal editor.
- Serrano, J., Pons, R., González-Herrero, M^a., y Calvo, M^a. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. III. Editum.
- Slavin, R. Sharan, Sh. Kagan, S. Hertz-Lazarowitz, R. Webb, Cl. y Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum. New York: Press.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. 2 ed. Boston: Allyn and Bacon, cop.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Bs. Aires: Aique, cop.
- Solanes, Á, Núñez, R., y Rodríguez J. (2008). *Un cuestionario para la evaluación científica en Psicotecnologías*. 26(1), (pp.35-49). Alicante: Universidad Miguel Hernández. Universidad de Sevilla.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red.
- Surdo, E. (1998). *La magia de trabajar en equipo*. Bs. Aires: Granica.
- Tashakkori, A., y Teddlie, Ch. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social y Behavioral Research*. United States of America: Sage publications, Inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chelnelière Education.
- Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado, N^o 12, 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación* 354. Enero-Abril, 731-745.
- TICSE Informe. (2011). Recuperado de <http://imae.wikispaces.com/file/view/Informe+Espiral+20-10-2011.pdf>
- Torrents, R. (2002). *Noves raons de l'Universitat: Un assaig obre l-espai universitari catala*. Editorial Eumo.
- Touriñan, J., y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo, S.L.
- Trechera, J. (2003). *Trabajar en Equipo: Talento y Talante. Técnicas de dinámica de grupos*. 2 ed. Desclée de Brouwer, S.A.
- Uriz, M., Ballester, A. et al. (2006). *Metodología de la investigación. Grado-Posgrado-Doctorado*. España: Ediciones Eunat.
- Valero, M., y Bara, J. (2012). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Taller de formación. Del 16 al 17 de febrero 2012 - URV ICE. Barcelona.
- Valero, M. (2012). *Com dissenyar activitats per al desenvolupament de competències genèriques*. Universitat Politècnica de Catalunya. Taller de formación. Del 27 de octubre de 2011 al 1 de diciembre de 2012. Barcelona.
- Van der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Méthodes en Sciences Humaines*. Belgique: De Boek Université.
- Vásquez, R., y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Villa, A., y Solabarrieta, J. (2000). Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp.599-639). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 8(2), 1-19. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15212/1/rev82ART2.pdf>
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vizcaya: Ediciones Mensajero, S.A.

- Villa, A., y Poblete, M. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones*. Didáctica general para educadores sociales (pp.147-170). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villalobos, E. (2006). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. D.F., México: Editorial Trillas, S. A. de C.
- Zabalza, M. (2003). *La enseñanza universitaria. Los escenarios y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zavala-Trías, S. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA*. 6 ed. Caracas: Biblioteca de la Universidad Metropolitana.
- Zubimendi, J. Ruiz, M., et al. (2010). *El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria. Manual de ayuda al profesorado*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitate.

Abreviaturas, gráficos y tablas

INDICE DE ABREVIATURAS

- ABC:** Aprendizaje Basado en Competencias
- AC:** Aprendizaje cooperativo
- BRICO:** Banco de Recursos para el aprendizaje por competencias (Banc de recursos i instruments per a l'avaluació de l'aprenentatge per competències).
- BRRAC:** Banco de Recursos de Aprendizaje por competencias (Banc de Recursos per l'Aprenentatge per Competències)
- CEICS:** Campus d'exel·lència Internacional Catalunya Sud
- CUAL o QUAL:** Cualitativa
- CUAN o QUAN:** Cuantitativa
- DeSeCo:** Proyecto de Definición y Selección de Competencia
- EEEE:** Espacio Europeo de Educación Superior
- EMA:** Grupo de investigación Entornos y materiales para el aprendizaje
- ECTS:** European Credit Transfer System
- ETSEQ:** Escuela Técnica Superior de Ingeniería Química
- FODA o DAFO (SWOT):** Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas
- FMCS:** Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud
- GIAC:** Grup d'Interès Aprenentatge Cooperatiu
- ICE:** Instituto de Ciencias de Educación
- MAUD:** Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto
- META:** Medible, específico, temporal, alcanzable
- MOOC:** Cursos abiertos masivos *on line*
- OCDE o OECD:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo
- PAT:** Plan de Acción Tutorial
- PISA:** Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (siglas en inglés)
- PLE:** Personal Learning Environment
- RAE:** Real Academia de la lengua Española

RACEV: Red de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales

REDICE: Red ICE proyecto que gestiona la Universidad de Barcelona

TIC: Tecnología de Información y Comunicación

TICE: Tecnología de Información y Comunicación Educativa

TE: Trabajo en equipo

UB: Universidad de Barcelona

UD: Universidad de Deusto

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UPC: Universitat Politècnica de Catalunya

UPM: Universidad Politécnica de Madrid

USM-SER: Servei de Recursos Educatius. Unitat Metodològica

URCA: Université Reims Champagne Ardenne

UOC: Universitat Oberta de Catalunya

URV: Universitat Rovira i Virgili

VLE: Virtual Learning Enviroment

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pilares del marco de referencia	39
Gráfico 2 - Clasificación de roles de equipo de Robbins y Belbin	60
Gráfico 3 - Diferencia entre grupo y equipo de trabajo.....	63
Gráfico 4 - Herramientas y estrategias para la evaluación de competencias utilizadas en Ciencias Sociales.....	67
Gráfico 5 - Taxonomía de Bloom para la era digital de Churches, 2007	82
Gráfico 6 - Dimensiones del aula cooperativa de Hertz-Lazarowitz	90
Gráfico 7 - Pirámide competencial basada en la Pirámide de Miller	93
Gráfico 8 - Duración de la vida de las personas en relación a la vida de las TIC	95
Gráfico 9 - Diseño de la investigación.....	109
Gráfico 10 - Diseño de la investigación.....	112
Gráfico 11 - Fases del estudio de caso	113
Gráfico 12 - Herramientas utilizadas en la investigación.....	120
Gráfico 13 - Ítems cuestionario inicial	124
Gráfico 14 - Ítems cuestionario intermedio	125
Gráfico 15 - Ítems cuestionario final.....	126
Gráfico 16 - Secuencias de análisis de los cuestionarios	128
Gráfico 17 - Secuencia de análisis de los blogs.....	130
Gráfico 18 - Webmix de Symbaloo agrupando los blogs de equipo.....	133
Gráfico 19 - Secuencia de análisis de la sesión evaluativa final.....	134
Gráfico 20 - Fases del grupo de discusión contraste	136
Gráfico 21 - Rigor científico basado en Guba	139
Gráfico 22 - Validez en estudios de caso.....	140
Gráfico 23 - Triangulación de herramientas.....	141
Gráfico 24 - Género de los estudiantes Gráfico 25 - Edad de los estudiantes.....	154
Gráfico 26 - Presencia de habilidades sociales al iniciar la experiencia	155
Gráfico 27 - Habilidades sociales al iniciar la experiencia en función de la escala de Likert	156
Gráfico 28 - Habilidades sociales iniciales al iniciar la experiencia	157
Gráfico 29 - Habilidades sociales avanzadas al iniciar la experiencia.....	158
Gráfico 30 - Habilidades relacionadas con los sentimientos al iniciar la experiencia	158
Gráfico 31 - Habilidades alternativas a la agresión al iniciar la experiencia	159
Gráfico 32 - Habilidades para hacer frente al estrés al iniciar la experiencia	159
Gráfico 33 - Habilidades de planificación al iniciar la experiencia	160
Gráfico 34 - Disposición para trabajar en equipo.....	162
Gráfico 35 - Tiempo que trabajó en Equipo	163
Gráfico 36 - Ámbito de experiencias de trabajo en equipo	164
Gráfico 37 - Afirmaciones referidas al trabajo en equipo.....	166
Gráfico 38 - Roles que se establecieron	167
Gráfico 39 - Experiencia de trabajo con las mismas personas	169
Gráfico 40 - Conflictos en el Trabajo en equipo	170
Gráfico 41 - Presencia de habilidades sociales al finalizar la experiencia	176
Gráfico 42 - Habilidades sociales al finalizar la experiencia en función de la escala de Likert	177
Gráfico 43 - Habilidades sociales iniciales al finalizar la experiencia	179
Gráfico 44 - Habilidades sociales avanzadas al finalizar la experiencia.....	179
Gráfico 45 - Habilidades relacionadas con los sentimientos al finalizar la experiencia	180
Gráfico 46 - Habilidades alternativas a la agresión al finalizar la experiencia	180
Gráfico 47 - Habilidades frente al estrés al finalizar la experiencia	181
Gráfico 48 - Habilidades de planificación al finalizar la experiencia	181
Gráfico 49 - Afirmaciones referidas al trabajo en equipo.....	184
Gráfico 50 - Valoración de la experiencia en relación al trabajo en equipo	185
Gráfico 51 - Establecimiento de liderazgo Gráfico 52 - Rotación de roles.....	186
Gráfico 53 - Características comunicativas entre los miembros del equipo	188
Gráfico 54 - Presencia de conflictos en la experiencia del trabajo en equipo	189
Gráfico 55 - Participación y colaboración activa en las tareas del equipo	191

Gráfico 56 - Contribución a la consolidación y desarrollo del equipo.....	192
Gráfico 57 - Coordinación de grupos de trabajo	193
Gráfico 58 - Dimensión de interdependencia positiva por herramienta	198
Gráfico 59 - Dimensión de responsabilidad Individual por herramienta	200
Gráfico 60 - Dimensión de Interacción estimuladora positiva por grado	201
Gráfico 61 - Dimensión de gestión interna del equipo por herramienta	203
Gráfico 62 - Dimensión de evaluación del equipo por herramienta.....	204
Gráfico 63 - Detección dimensiones del aprendizaje cooperativo en porcentaje	207
Gráfico 64 - Detección de las dimensiones del aprendizaje cooperativo.....	208
Gráfico 65 - Blogs de equipo	212
Gráfico 66 - Cantidad de post	Gráfico 67 - Cantidad de actas
Gráfico 68 - Roles asumidos.....	214
Gráfico 69 - Conexión interblogs inicial.....	215
Gráfico 70 - Conexión interblogs final	217
Gráfico 71 - Análisis cualitativo de un componente del acta	218
Gráfico 72 - Disposición física del aula en diferente momentos de la sesión final de la materia	221
Gráfico 73 - Disposición física del aula en diferente momentos de la sesión final de la materia	231
Gráfico 73 - Conclusiones de la investigación.....	245
Gráfico 74 - Propuesta investigación interdisciplinar.....	271
Gráfico 75 - Propuesta de modelo de aprendizaje cooperativo secuencial de la competencia de trabajo en equipo	272
Graphique 73 - Conclusions de la recherche	273
Graphique 74 - Proposition de recherche interdisciplinaire.....	299
Graphique 75 - Proposte de model d'apprentissage cooperative secuencial de la compétence de travail en équipe	300

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Análisis inicial para determinar los objetivos de investigación	33
Tabla 2 - Objetivos de investigación	34
Tabla 3 - Definiciones de competencia	41
Tabla 4 - Clasificación de competencias.....	43
Tabla 5 - Condiciones para identificar competencias clave DeSeCo	46
Tabla 6 - Criterios y características de las competencias genéricas	47
Tabla 7 - Clasificación de competencias genéricas Proyecto Tuning	48
Tabla 8 - Clasificación de competencias genéricas de la Universidad Rovira i Virgili.....	48
Tabla 9 - Ejemplo de plantilla de competencias URV	49
Tabla 10 - Plantilla para descriptores de acuerdo al nivel de dominio.....	50
Tabla 11 - Componentes de la competencia de equipo: conocimientos, actitudes y habilidades	54
Tabla 12 - Procesos de los equipos cognitivo, afectivo y conductual	55
Tabla 13 - Habilidades sociales.....	56
Tabla 14 - Elementos que configuran un equipo.....	58
Tabla 15 - Procesos en los equipos	61
Tabla 16 - Diferencia entre grupo y equipo de trabajo.....	62
Tabla 17 - Componentes de la evaluación para el desarrollo de competencias	66
Tabla 18 - Métodos de aprendizaje y evaluación de competencias.....	70
Tabla 19 - Comparación entre el aprendizaje cooperativo y dialógico	75
Tabla 20 - Principios y valores del aprendizaje cooperativo.....	76
Tabla 21 - Comparación de los objetivos educativos en concepciones didácticas.....	80
Tabla 22 - Dimensiones básicas y sus indicadores.....	83
Tabla 23 - Estrategias de resolución de conflictos y resultados.....	84
Tabla 24 - Comparación entre enseñanza a distancia y cooperativa	96
Tabla 25 - Comparación entre recursos y materiales	101
Tabla 26 - Técnicas y herramientas de equipo utilizadas por tamaño y equipo	101
Tabla 27 - Tecnologías telemáticas.....	102
Tabla 28 - Relación entre las fases del proceso investigativo y las fases del estudio de caso.....	113
Tabla 29 - Descripción general del caso	115
Tabla 30 - Relación de objetivos con instrumentos, sujetos y productos esperados.....	122
Tabla 31 - Habilidades sociales elegidas para los cuestionarios	123
Tabla 32 - Relación de las preguntas de los cuestionarios para un análisis evolutivo	127
Tabla 33 - Modelo de acta de reunión	130
Tabla 34 - Ficha de recolección de datos morfológicos del blog	132
Tabla 35 - Preguntas iniciales de la observación	135
Tabla 36 - Ficha de observación de la sesión final	135
Tabla 37 - Validación de herramientas utilizadas.....	138
Tabla 38 - Criterios de rigor científico utilizados en la investigación	140
Tabla 39 - Datos de triangulación de preguntas por objetivo y herramientas	142
Tabla 40 - Temporalización de las herramientas de investigación.....	142
Tabla 41 - Codificación de herramientas y de actores	144
Tabla 42 - Actores y momentos de aplicación de las herramientas	145
Tabla 43 - Herramientas fases y tiempos empleados.....	146
Tabla 44 - Análisis FODA de una experiencia significativa de trabajo en equipo	161
Tabla 45 - Medios y herramientas utilizadas en la organización del trabajo en equipo	164
Tabla 46 - Características de la comunicación en las experiencias de trabajo en equipo positivas	167
Tabla 47 - Análisis FODA del primer módulo de la materia	171
Tabla 48 - Percepción de mejoramiento de la competencia de TE	174
Tabla 49 - Datos comparativos y sumatoria de habilidades sociales grado dos, tres y cuatro en el cuestionario final	178
Tabla 50 - Análisis FODA de la experiencia de trabajo en equipo	183
Tabla 51 - Implicación de compañeros de equipo y autoimplicación	189
Tabla 52 - Comparación resultados de aprendizaje en grado tres y cuatro	194

Tabla 53 - Dimensión de interdependencia positiva por grupo de herramientas.....	199
Tabla 54 - Dimensión de responsabilidad individual por grupo de herramientas.....	201
Tabla 55 - Dimensión de interacción estimuladora positiva por grupo de herramientas.....	202
Tabla 56 - Dimensión de gestión interna del equipo por grupo de herramientas.....	203
Tabla 57 - Dimensión de evaluación del equipo por grupo de herramientas	204
Tabla 58 - Sumatoria de herramientas en todas las dimensiones y grados en porcentaje.....	205
Tabla 59 - Herramientas utilizadas en todas las dimensiones grado tres y cuatro	206
Tabla 60 - Sumatoria grado tres y cuatro valoración de la experiencia	208
Tabla 61 - Recolección de datos de los blogs de los estudiantes.....	211
Tabla 62 - Presencia de post y actas en el segundo y tercer bloque de la materia en cantidad	213
Tabla 63 - Actividades realizadas evidenciadas en los blogs	219
Tabla 64 - Datos cuantitativos de las actas de equipo	221
Tabla 65 - Elementos que configuran un equipo y datos evidenciados	222
Tabla 66 - Análisis de datos de acuerdo a las etapas y procesos en los equipos.....	223
Tabla 67 - Categorías respecto a las dimensiones del aprendizaje colaborativo	224
Tabla 68 - Orden del día de la sesión final evaluativa.....	230
Tabla 69 - Ficha de observación de la sesión final evaluativa	232
Tabla 70 - Análisis FODA de la materia y sus herramientas	236
Tabla 71 - Acta de sesión del grupo de discusión contraste de resultados	239
Tabla 72 - Comparación de sumatorias en grados positivos y negativos de las habilidades sociales en el cuestionario inicial y final	249
Tabla 73 - Comparación de cuestionarios afirmaciones y valoraciones sobre el trabajo en equipo.....	249
Tabla 74 - Comparación de las características de la comunicación entre el cuestionario inicial y final.....	252
Tabla 75 - Comparación de la presencia de conflictos en el cuestionario inicial y final	253
Tabla 76 - Dimensiones de aprendizaje cooperativo y herramientas, tareas y/o actividades	257
Tabla 78 - Relación entre objetivos, instrumentos, sujetos y productos o resultados encontrados	261
Tableau 72 - Comparation des totaux entre degrés positifs et négatifs des capacités sociales dans les questionnaires initiaux et finals.....	277
Tableau 73 – Comparation des questionnaires et classement des déclarations sur le travail en équipe	277
Tableau 74 - Comparation de caractéristiques de la communication entre le questionnaire initial et final.....	280
Tableau 75 - Comparation de la présence de conflits dans le questionnaire initial et final	281
Tableau 76 - Dimensions de l'apprentissage coopératif et des outils, des tâches et / ou activités	285
Tableau 78 - Relation entre objectifs, outils, sujets et produits trouvés	289

Anexos

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Nivells de domini competència treballar en equip de forma col•laborativa i responsabilitat compartida URV. 1er nivell de domini, 2on nivell de domini, 3er nivell de domini.	331
Anexo 2 - Rúbrica de la competencia de trabajo en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida (Por niveles de dominio 1, 2 y 3 en REDICE - URV)	334
Anexo 3 - Mapa mental marco de referencia	335
Anexo 4 - Guía docente de la materia	336
Anexo 5 - Resultados de aprendizaje de las competencias esperados en la materia	337
Anexo 6 - Espacio del material específico del caso en el moodle de la materia y plataforma REDICE – URV	341
Anexo 7 - Cuestionario inicial	343
Anexo 8 - Cuestionario intermedio	347
Anexo 9 - Cuestionario final	349
Anexo 10 - Mapa mental bases metodológicas	354
Anexo 11 - Análisis de datos sobre el trabajo en equipo en las actas (Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables)	355
Anexo 12 - Tabla análisis de un equipo y el proceso de trabajo en equipo	376
Anexo 13 - Comparación de resultados de aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo de la URV y de la materia	377
Anexo 14 - Relación entre trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo	378
Anexo 15 - Resumen de los artículos	379

ANEXO 1 - NIVELLS DE DOMINI COMPETÈNCIA TREBALLAR EN EQUIP DE FORMA COL•LABORATIVA I RESPONSABILITAT COMPARTIDA URV

1er nivell de domini

EXEMPLE de rúbrica: B.5. Treballar en equip de forma col•laborativa i responsabilitat compartida

NIVELL DE DOMINI	RESULTATS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR		
		1	2	3
Primer nivell de domini: Participar i col•laborar activament en les tasques de l'equip i fomentar la confiança, la cordialitat i l'orientació a la tasca conjunta	Identifica els objectius col•lectius del grup amb els seus propis	Li costa integrar els seus objectius personals amb els de l'equip	Assumeix com a propis els objectius del grup.	Promou la definició clara d'objectius i la integració del grup en torn als mateixos
	Col•labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup	Es limita a acceptar l'organització del treball proposada per altres membres de l'equip	Participa en la planificació, organització i distribució del treball en equip	Fomenta una organització del treball aprofitant els recursos dels membres de l'equip
	Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències	Intervé poc, normalment a requeriment dels demés	En general es mostra actiu i participatiu	Fomenta la participació i contribueix a la millora de la qualitat dels resultats de l'equip
	Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles.	Compleix parcialment les tasques assignades o es retarda	En el termini establert presenta els resultats corresponents a la tasca assignada	Compleix amb les tasques que li són assignades i a més a més la qualitat de la tasca assignada suposa un aportació interessant a l'equip
	Té en compte els punts de vista dels demés i retroalimenta de forma constructiva	Les seves intervencions són redundants i poc suggeriments	Accepta les opinions dels altres i sap donar el seu punt de vista	Afavoreix el diàleg constructiu i fomenta la participació dels altres membres de l'equip

2on nivell de domini

NIVELL DE DOMINI	RESULTATS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR		
		1	2	3
Segon nivell de domini: Contribuir a la consolidació i desenvolupament de l'equip, afavorint la comunicació, el repartiment equilibrat de tasques, el clima intern i la cohesió	Accepta i compleix les normes del grup	Té dificultats per acceptar i complir les normes del grup	Accepta i compleix les normes del grup	Proposa normes per millorar el funcionament del grup
	Contribueix a l'establiment i aplicació dels processos de treball de l'equip	Desconeix o té dificultats per aplicar els mètodes i procediments de treball acordats per l'equip	Aplica mètodes i procediments adequats per un desenvolupament eficaç del treball de l'equip	Participa activament en el disseny dels processos de treball en l'equip
	Actua constructivament per afrontar els conflictes de l'equip	Evita abordar o provoca conflictes en el grup sense aportar solucions	Actua positivament en la resolució dels conflictes que sorgeixen en l'equip	Capta els primers símptomes de conflicte i actua amb rapidesa aporten sortides constructives als conflictes, evitant la seva prolongació i deteriorament del grup
	Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup	Es mostra passiu i poc comunicatiu amb els membres del grup	Es relaciona amb els demés membres del grup, de manera positiva	Comunica de manera clara i directa les seves idees i opinions a la resta de membres de l'equip
	S'interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup	Participar passivament en activitats comunes	Participa en activitats comunes per iniciativa pròpia	Dóna suport i defensa la utilitat i la importància del treball en equip fent veure als demés que el que estan fent té repercussions en altres grups

3er nivell de domini

NIVELL DE DOMINI	RESULTATS D'APRENTATGE	DESCRIPTORS		
		1	2	3
Tercer nivell de domini: Coordinar grups de treball, assegurant la integració dels membres i la seva orientació a un rendiment elevat	Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits	Improvisa la planificació i els terminis no són realistes	Planifica de manera correcta la distribució de tasques i estableix terminis raonables	Estimula la participació dels demés membres coordinant les seves aportacions
	Dirigeix reunions amb eficàcia	Coordina de manera ineficient la reunió (temps, compromisos, resultats)	Coordina adequadament les reunions	Coordina les reunions amb eficàcia aconseguint els objectius establerts i comprimís dels membres del grup
	Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides	Treballa amb grup sense definir uns objectius	Proposa objectius definits amb claredat	Estimula l'equip formulant objectius que accepten com a propis i proposant metes assolibles amb visió de futur
	Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen a l'equip	No sap reconduir les diferències expressades	Afronta els conflictes tractant les aportacions i diferències que es donen a l'equip	Afronta els conflictes fent veure que les diferències són enriquidores i aconsegueix acords acceptats per tots
	Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l'equip	Li costa aconseguir un compromís bàsic dels membres	Aconsegueix el compromís de cada membre aconseguint que el grup funcioni com a tal	Aconsegueix un compromís personal i col·lectiu de l'equip en tots els aspectes claus

Fuente: Grup de Competències de la URV. USM-SER. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009.

ANEXO 2 - RÚBRICA DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO DE FORMA COLABORATIVA Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA (Por niveles de dominio 1, 2 y 3 en REDICE – URV)



Edició de valoracions i rúbriques

TREBALL EN EQUIP

Participar i col·laborar activament en les tasques de l'equip i fomentar la confiança, la cordialitat i l'orientació a la tasca conjunta.

- 1.1. Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis
- 1.2. Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup
- 1.3. Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències
- 1.4. Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles.
- 1.5. Té en compte els punts de vista dels demés i retroalimenta de forma constructiva

TREBALL EN EQUIP

Contribuir a la consolidació i desenvolupament de l'equip, afavorint la comunicació, el repartiment equilibrat de tasques, el clima intern i la cohesió.

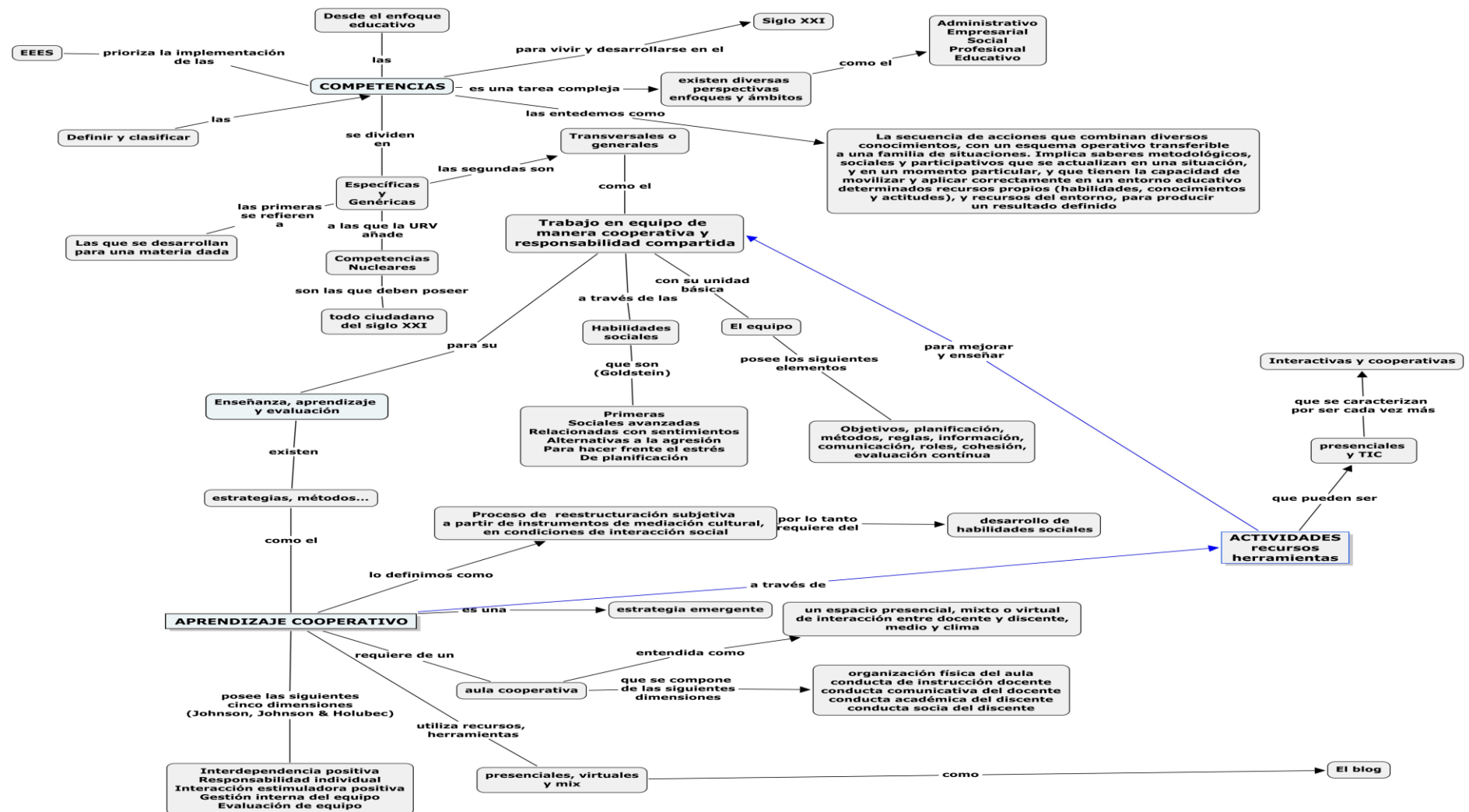
- 2.1. Accepta i compleix les normes del grup.
- 2.2. Contribueix a l'establiment i aplicació dels processos de treball de l'equip.
- 2.3. Actua constructivament per afrontar els conflictes de l'equip.
- 2.4. Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup.
- 2.5. S'interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup

TREBALL EN EQUIP

Coordinar grups de treball, assegurant la integració dels membres i la seva orientació a un rendiment elevat

- 3.1. Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits
- 3.2. Dirigeix reunions amb eficàcia
- 3.3. Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides
- 3.4. Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen a l'equip
- 3.5. Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l'equip

ANEXO 3 - MAPA MENTAL MARCO DE REFERENCIA



ANEXO 4 - GUÍA DOCENTE DE LA MATERIA

arxiu
 entorn virtual de formació
 assignatura del curs 2011-12

MOODLE ► ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ (118053) ► Guia docent (11214110)

DADES IDENTIFICATIVES					2011_12
Assignatura	ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ			Codi	11214110
Ensenyament	Grau de Pedagogia (2009)			Cicle	1r
Descriptors	Crèd.	Tipus	Curs	Període	
	12	Obligatòria	Tercer	Anual	
Competències		Resultats d'aprenentatge		Continguts	
Planificació		Metodologies		Atenció personalitzada	
Avaluació		Fonts d'informació		Recomanacions	
Tipus A	Codi Competències Específiques				
A3	Conèixer les bases teòriques i epistemològiques dels processos educatius i formatius.				
A5	Conèixer els principis i models d'orientació educativa, escolar i professional en contextos educatius diversos.				
A7	Dissenyar i avaluar programes d'intervenció i orientació pedagògica.				
A9	Dissenyar i desenvolupar processos d'investigació aplicats a diferents contextos i amb enfocaments metodològics diversos.				
A12	Assessorar en processos educatius.				
Tipus B	Codi Competències Transversals				
B2	Resoldre problemes complexos de forma efectiva en el camp.				
B4	Treballar de forma autònoma amb responsabilitat i iniciativa.				
B5	Treballar en equip de forma cooperativa i responsabilitat compartida.				
B6	Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públic o en àmbits tècnics concrets.				
Tipus C	Codi Competències Nuclears				
C3	Gestionar la informació i el coneixement.				
C4	Expressar-se correctament de manera oral i escrita en una de les dues llengües oficials de la URV.				
C5	Comprometre's amb l'ètica i la responsabilitat social com a ciutadà/ana i com a professional.				

arxiu
 entorn virtual de formació
 assignatura del curs 2011-12

MOODLE ► ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ (118053) ► Guia docent (11214110)

DADES IDENTIFICATIVES					2011_12
Assignatura	ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ			Codi	11214110
Ensenyament	Grau de Pedagogia (2009)			Cicle	1r
Descriptors	Crèd.	Tipus	Curs	Període	
	12	Obligatòria	Tercer	Anual	
Competències		Resultats d'aprenentatge		Continguts	
Planificació		Metodologies		Atenció personalitzada	
Avaluació		Fonts d'informació		Recomanacions	
Metodologies :: Proves					
			(*)Hores a classe	Hores fora de classe	Hores totals
Activitats Introductòries			6	6	12
Sessió Magistral			20	40	60
Resolució de problemes, exercicis a l'aula ordinària			20	30	50
Fòrums de discussió			20	20	40
Treballs			15	30	45
Presentacions / exposicions			20	30	50
Atenció personalitzada			16	15	31
Proves de desenvolupament			4	8	12

(*)Les dades que apareixen a la taula de planificació són de caràcter orientatiu, considerant l'heterogeneïtat de l'alumnat

axiu
 entorn virtual de formació
 assignatura del curs 2011-12

MOODLE ► ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ (118053) ► Guia docent (11214110)

DADES IDENTIFICATIVES					2011_12
Assignatura	ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ			Codi	11214110
Ensenyament	Grau de Pedagogia (2009)			Cicle	1r
Descriptors	Crèd.	Tipus	Curs	Període	
	12	Obligatòria	Tercer	Anual	
Competències	Resultats d'aprenentatge		Continguts		
Planificació	Metodologies		Atenció personalitzada		
Avaluació	Fonts d'informació		Recomanacions		
Metodologies	Competències	Descripció			Pes
Resolució de problemes, exercicis a l'aula ordinària	A7 A9 A12 B2	Realització de pràctiques guiades - individuals i/o col·lectives- que poden integrar-se en projectes i treballs més globals.			20%
Treballs	A3 A9 A12 B5 C3 C4	Realització de projectes i/o treballs d'investigació per mitjà de treball en equip.			35%
Presentacions / exposicions	B4 B5 B6	Exposició oral i escrita de determinades tasques de forma individual i/o en equip.			15%
Proves de desenvolupament	A3 A5 A12 B2	Prova i/o qüestionari escrit o entrevista personal sobre els continguts bàsics de l'assignatura.			30%
Altres					

Se observa en el tercer gráfico que la competencia B5 referida al trabajo en equipo se evalúa a partir de "Realització de projectes i/o treballs d'investigació per mitjà de treball en equip".

MOODLE ► ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ (118053) ► Guia docent (11214110)

DADES IDENTIFICATIVES					2011_12
Assignatura	ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ			Codi	11214110
Ensenyament	Grau de Pedagogia (2009)			Cicle	1r
Descriptors	Crèd.	Tipus	Curs	Període	
	12	Obligatòria	Tercer	Anual	
Competències	Resultats d'aprenentatge		Continguts		
Planificació	Metodologies		Atenció personalitzada		
Avaluació	Fonts d'informació		Recomanacions		
Metodologies	Descripció				
Activitats Introductòries	Detecció de coneixements previs, interessos i expectatives. Presentació i consens del programa .				
Sessió Magistral	Exposició dels continguts de l'assignatura amb presentacions de la professora, amb presentacions Power Point i/o lectures guiades.				
Resolució de problemes, exercicis a l'aula ordinària	Resolució d'un problema, d'un exercici, d'un cas a l'aula per a posar en pràctica temes relacionats amb l'assignatura. Realització de lectures especialitzades o activitats de recerca sobre continguts de l'assignatura.				
Fòrums de discussió	Espais d'interacció col·lectiva (blog, debats,...) sobre tasques i propostes de la matèria.				
Treballs	Realització de projectes i/o treballs d'investigació on es desenvolupen i amplien els continguts de la matèria.				
Presentacions / exposicions	Exposició oral i presentació en grup de diferents activitats: treball, estudi de casos,...				

MOODLE ► ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ (118053) ► Guia docent (11214110)

DADES IDENTIFICATIVES					2011_12
Assignatura	ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ			Codi	11214110
Ensenyament	Grau de Pedagogia (2009)			Cicle	1r
Descriptors	Crèd.	Tipus	Curs	Període	
	12	Obligatòria	Tercer	Anual	
Competències		Resultats d'aprenentatge		Continguts	
Planificació		Metodologies		Atenció personalitzada	
Avaluació		Fonts d'informació		Recomanacions	
Bàsica		<ul style="list-style-type: none"> ■ Alvarez González, M., Manual de orientación y tutoría, 1996, Praxis ■ Area, M.; Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (Coords.), Materiales y recursos en contextos comunitarios., 2010, Graó ■ Domingo, J. (Coord.), Asesoramiento al centro educativo, 2011, Octaedro-EUB ■ Gómez-Granell; Brullet, C. y Buerba, N. (Coords.), Malestares: infancia, adolescencia y familias. , 2008, Graó ■ Iranzo, P., Innovando en educación. Formarse para cambiar..., 2009, Erasmus Ediciones ■ Kirkpatrick D. L. & Kirkpatrick, J. D., Evaluación de acciones formativas , 2006, Gestión 2000 ■ San, LL. (Coord.), Transtorns de comportament en la infància i adolescència., 2009, Hospital Sant Joan de Déu ■ Santana Vega, L., Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales., 2009, Pirámide ■ Vaillant, D. i Marcelo, C., Las tareas del formador, 2001, Ariel 			
Complementària					

ANEXO 5 - RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS ESPERADOS EN LA MATERIA

DADES IDENTIFICATIVES		2011_12			
Assignatura	ASSESSORAMENT I ORIENTACIÓ EN EDUCACIÓ	Codi	11214110		
Ensenyament	Grau de Pedagogia (2009)	Cicle	1r		
Descriptors	Crèd.	Tipus	Curs	Període	
	12	Obligatòria	Tercer	Anual	

Competències	Continguts	
Planificació	Metodologies	Atenció personalitzada
Avaluació	Fonts d'informació	Recomanacions

Tipus A	Codi	Resultats d'aprenentatge
		Conceptualitza Orientació, Tutoria i Assessorament.
A3		Analitza el PAT (pla d'acció tutorial) com a instrument d'Orientació Educativa. Coneix les claus dels diferents àmbits de la orientació (personal, acadèmica i professional) i del assessorament.
A5		Coneix les claus dels diferents àmbits de la orientació (personal, acadèmica i professional) i del assessorament.
A7		Identifica els agents i rols que intervenen en els processos d'orientació i assessorament. Estableix les fases i estratègies de la orientació escolar i l'assessorament en centres.
A9		Dissenya projectes d'orientació i d'assessorament en centres. Presenta els projectes d'orientació i d'assessorament dissenyats.
A12		Dissenya projectes d'orientació i d'assessorament en centres. Presenta els projectes d'orientació i d'assessorament dissenyats.

Tipus B	Codi	Resultats d'aprenentatge
		Té un mètode d' anàlisis que li permet identificar causes poc evidents i avaluar el seu impacte en els problemes
B2		Elabora una estratègia realista per a resoldre el problema Analitza els problemes i les seves causes des d' un enfocament global i de mitjà i llarg termini
B4		Decideix com gestiona i organitza el treball i el temps que necessita per dur a terme una tasca a partir d'una planificació orientativa Pren decisions encertades en moments compromesos mostrant seguretat, coherència i d' acord amb una sistemàtica
B5		Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup Té en compte els punts de vista dels demés i retroalimenta de forma constructiva Dirigeix reunions amb eficàcia Proposa al grup metes ambiciosos i clarament definides
B6		Redacta documents amb el format, contingut, estructura, correcció lingüística, registre adequats i il·lustra conceptes utilitzant correctament les convencions: formats, títols, peus, llegendes,... Les seves presentacions estan degudament preparades, utilitzant estratègies per presentar i dur a terme les seves presentacions orals (ajuts audiovisuals, mirada, veu, gest, control de temps,...) Fomenta la participació de les seves audiències i pregunta de forma constructiva per aconseguir el diàleg
















Tipus C	Codi	Resultats d'aprenentatge
	C3	Avalua críticament la informació i les seves fonts i la incorpora a la pròpia base de coneixements i al seu sistema de valors
	C4	Produeix un text oral adequat a la situació comunicativa Produeix un text escrit adequat a la situació comunicativa
	C5	Actua des del respecte i promoció dels drets humans i els principis d'accessibilitat universal, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat

Fuente: Guía de evaluación docente de la Materia de Asesoramiento y Orientación en la Educación.

ANEXO 6 - ESPACIO DEL MATERIAL ESPECÍFICO DEL CASO EN EL MOODLE DE LA MATERIA Y PLATAFORMA REDICE - URV


 REDICEfitxer

 Blog de ejemplo - REDICEfitxer


-  INSTRUCTIVO Nº 1 - Taller BlogPDF
-  Acta-2n període (REDICE)fitxer
-  FORO ABIERTO ¿Tienes alguna consulta o duda sobre el blog, o el REDICE?Fòrum
-  RECUERDAREcurs
-  Taller 2 - Trabajo en equipoAdobe Connect (Sala)
-  CUESTIONARIO TICEnquesta
-  CUESTIONARIO TICdocument MS Word
-  Caso 1URVfitxer
-  PRUEBAAdobe Connect (Sala)
-  Blog REDICE de prácticafitxer
-  CUESTIONARIO TRABAJO EN EQUIPOfitxer
-  IMPORTANTE DE LEER Y RESPONDERRecurs
-  Lista de COMPETÈNCIES DE TREBALL EN EQUIPfitxer
-  QÜESTIONARI REDICEdocument MS Word
-  Anexo12c_cuest_final_mayo3.docx

Fuente: Moodle de la materia Asesoramiento y Orientación consulta actualizada el 1ero de marzo de 2013. (<http://Moodle.urv.net/Moodle/course/view.php?id=29590>).

31/01/12
Practicum 2.0



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI



Laura de la Morena García
Escollir altre alumne

Grau de Pedagogia. Assessorament i Orientació en Educació

Anotació no creada
Desar els canvis

1 - **TREBALL EN EQUIP** - Participar i col·laborar activament en les tasques de l'equip i fomentar la confiança, la cordialitat i l'orientació a la tasca conjunta.

2 - **TREBALL EN EQUIP** - Contribuir a la consolidació i desenvolupament de l'equip, afavorint la comunicació, el repartiment equilibrat de tasques, el clima intern i la cohesió.

3 - **TREBALL EN EQUIP** - Coordinar grups de treball, assegurant la integració del membres i la seva orientació a un rendiment elevat.

Desar els canvis

<http://rediceurv05.blogspot.com/?zx=d79e83a9c7008a9f>
(copiar les etiquetes que dia l'alumne)

COPIAR la URL de l'entrada (botó dret del ratolí) i ENGANYEULA en el camp de l'esquerra.

Seguir Compartir Informar sobre mal uso Sigüente blog»

adhyarchondo@gmail.c

martes 31 de enero de 2012

Acta de reunió Nº 16



Laura de la Morena	: Yasmína Díaz
.01.2012	
Aula classe	Abel Díaz Olga Abadías Laura de la Morena
4 hores	
Rosa Ferré, Yasmína Díaz	

- Revisió de l'estat en projecte.
- Recollir tots els dubtes i aclarir aquelles qüestions anteriors a la proposta de planificació.
- Acabar de perfilar els objectius.
- Planificar la resta de sessions, terminis i avaluacions.

Autores

Laura de la Morena
Abel
Rosa Ferré
olga abadías
yasmína

Blogs amics

-  **URV EQUIPO 04**
ACTA 13
Hace 30 minutos
-  **REDICEURVEQUIPO03**
ACTA NUMERO 21 (AR
SE SI LA TINC JO)
Hace 4 horas
-  **REDICEURVEQUIPO05**
ACTA NÚM. 9
Hace 1 semana

161.116.23.180/cgi-bin/2011/urv/redice.cgi?tutor=Pilar&comandament=show_anotacio_x&alumne=delamor...

1/1

02/02/12 Practicum 2.0

UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

olga abadias selma
Escolir altre alumne

[Editar anotacions](#)

Grau de Pedagogia. Assessorament i Orientació en Educació

30 Decem 2011 - 12:52 PM

(copiar les etiquetes que diu l'alumne)

<p>1 - TREBALL EN EQUIP - Participar i col·laborar activament en les tasques de l'equip i fomentar la confiança, la cordialitat i l'orientació a la tasca conjunta.</p>	
<p><u>1.1.</u> Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>1.2.</u> Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>1.3.</u> Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>1.4.</u> Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles.</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>1.5.</u> Té en compte els punts de vista dels demés i retroalimenta de forma constructiva</p>	<input type="checkbox"/>
<p>2 - TREBALL EN EQUIP - Contribuir a la consolidació i desenvolupament de l'equip, afavorint la comunicació, el repartiment equilibrat de tasques, el clima intern i la cohesió.</p>	
<p><u>2.1.</u> Accepta i compleix les normes del grup.</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>2.2.</u> Contribueix a l'establiment i aplicació dels processos de treball de l'equip.</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>2.3.</u> Actua constructivament per afrontar els conflictes de l'equip.</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>2.4.</u> Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup.</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>2.5.</u> S'interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup</p>	<input type="checkbox"/>
<p>3 - TREBALL EN EQUIP - Coordinar grups de treball, assegurant la integració del membres i la seva orientació a un rendiment elevat</p>	
<p><u>3.1.</u> Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>3.2.</u> Dirigeix reunions amb eficàcia</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>3.3.</u> Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>3.4.</u> Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen a l'equip</p>	<input type="checkbox"/>
<p><u>3.5.</u> Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l'equip</p>	<input type="checkbox"/>

redice - practicum 2.0

Fuente: Plataforma REDICE - URV

El Moodle de la materia evidencia las sesiones de encuentro de la investigadora con los estudiantes, la conformación de equipos, el diseño y elaboración de los blogs y la sesión final evaluativa. Además se encuentran un cuestionario TIC y los cuestionarios inicial y final para los estudiantes, su presencia en dicho espacio tenía la intencionalidad de posibilitar su llenado y envío virtual (el llenado de los cuestionarios era opcional).

ANEXO 7 - CUESTIONARIO INICIAL

El presente cuestionario pretende analizar la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios de la URV. Te agradecemos tu participación respondiendo de manera precisa y completa a las siguientes preguntas.

Fecha: Sexo: Femenino.... Masculino.... Edad..... NºAOE
 Nombre.....

(Habilidades de Trabajo en equipo para ser comparadas con el 2do cuestionario)

1. Valora las siguientes habilidades atendiendo al grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
a. Actúo con asertividad.	1	2	3	4
b. Actúo con empatía.	1	2	3	4
c. Actúo con tacto.	1	2	3	4
d. Inicio una conversación.	1	2	3	4
e. Mantengo una conversación.	1	2	3	4
f. Me relaciono con compañeros.	1	2	3	4
g. Inspiro confianza.	1	2	3	4
h. Coopero con compañeros.	1	2	3	4
i. Participo activamente.	1	2	3	4
j. Doy instrucciones claras.	1	2	3	4
k. Sigo instrucciones de los demás.	1	2	3	4
l. Convenzo a los demás.	1	2	3	4
m. Me enfrento bien a los problemas.	1	2	3	4
n. Comparto.	1	2	3	4
ñ. Ayudo.	1	2	3	4
o. Negocio.	1	2	3	4
p. Tomo iniciativas.	1	2	3	4
q. Tomo decisiones.	1	2	3	4
r. Afronto bien las presiones del grupo.	1	2	3	4
s. Afronto mensajes contradictorios.	1	2	3	4

(Conceptualización de trabajo en equipo)

2 ¿Qué entiendes por trabajo en equipo?

.....

(FODA del trabajo en equipo inicial)

3. Valora fortalezas y debilidades que puede tener el trabajo en equipo.

.....

(Conceptualización inicial del trabajo en equipo)

4. Globalmente tu disposición hacia el trabajo en equipo es (Marca con una X):

- a. Positiva b. Negativa..... c. Indiferente.....

(Contextualización y opinión del trabajo en equipo desarrollada en una experiencia previa)

5. Contextualiza y describe brevemente una **experiencia de trabajo en equipo en la que hayas participado** y que consideres que ha sido positiva.

.....

(Caracterización de la experiencia previa respecto a la temporalidad, ámbito, medios utilizados y sensación)

6. A partir de **esa experiencia** contesta las siguientes preguntas.

6.1. ¿Cuánto tiempo has trabajado en equipo? (Marca con una X).

- a. Un año..... b. Un semestre..... c. Un trimestre..... d. Un mes..... e. Otro.....

6.2. En qué ámbito se desarrolló esa experiencia.

- a. En primaria..... b. En secundaria..... c. En la Universidad..... d. En la empresa.....
 d. En el voluntariado..... e. Otro(s)espacio(s).....

¿Cuál(es)?.....

...

6.3. ¿Qué medios se utilizaron para organizar ese trabajo en equipo? (Marca los cuatro principales).

- a. Reuniones presenciales b. Email
 c. Facebook d. Blog
 e. Google Groups f. Móvil
 g. Acta de reunión h. Moodle
 i. Foros J. Lluvia de ideas

Otro(s) ¿Cuál(es)?

.....

6.4. Explica cómo te sentiste en esa experiencia de trabajo en equipo.

.....

(Afirmaciones referidas al trabajo en equipo)

6.5. A continuación presentamos una serie de afirmaciones referidas al trabajo en equipo. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas pensando en la experiencia en equipo en la que participaste.

	Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
a. Los objetivos del equipo eran claros.	1	2	3	4
b. Existía una planificación de actividades.	1	2	3	4
c. Existía un cronograma de actividades.	1	2	3	4
d. Existía un método definido de trabajo.	1	2	3	4
e. Los roles estaban definidos.	1	2	3	4
f. Se estableció un liderazgo.	1	2	3	4
g. El equipo estaba cohesionado.	1	2	3	4
h. Durante la experiencia se evaluó el proceso de trabajo.	1	2	3	4

i. Al final se evaluó el trabajo en equipo.

1	2	3	4
---	---	---	---

j. Se cumplieron los objetivos.

1	2	3	4
---	---	---	---

(Presencia del liderazgo y roles en la experiencia previa)

6.6. Si se estableció un liderazgo explica de qué tipo ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Por qué?

.....

6.7 Si se establecieron roles diferentes entre los miembros de un grupo ¿Explica cuáles?

.....

(Valoración de la comunicación de la experiencia previa)

6.8. Valora del 1 al 4 atendiendo el grado la comunicación entre los miembros del equipo.

a. Lenta	1	2	3	4	Ágil
b. Complicada	1	2	3	4	Fácil
c. Vertical	1	2	3	4	Horizontal

(Presencia de implicación en la experiencia previa)

6.9. Valora el nivel de implicación de los diferentes miembros del equipo.

.....
 ...

(Experiencia de trabajo con las mismas personas en la experiencia previa)

7. ¿Existía alguna experiencia previa de trabajo en equipo con las mismas personas? Sí....

No....

Explica hasta qué punto influyó el conocimiento previo del grupo o no

.....
 ..

(Presencia de conflictos en la experiencia previa)

8. ¿En algún momento de esa experiencia de trabajo en equipo se presentó algún conflicto? Sí.... No....

¿De qué tipo? ¿Cómo se resolvió?

.....

(Análisis FODA primera parte de la materia)

9. Respecto al trabajo en equipo que has realizado en esta materia de **Assessorament i Orientació en Educació** durante el primer mes señala tres fortalezas y tres debilidades que hayas detectado.

.....
...
.....
....

Muchas gracias por tu participación

6. Consideras que has mejorado tu nivel de competencia de trabajo en equipo.

Sí..... No.....

Si tu respuesta es afirmativa califica del 5 al 1 cuánto has mejorado.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

Justifica

tu

elección

.....

.....

...

.....

...

.....

.....

.....

.....

Gracias por la colaboración

ANEXO 9 - CUESTIONARIO FINAL

Pretendemos analizar el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios de la URV. Te agradecemos nuevamente tu participación respondiendo de manera precisa y completa a las siguientes preguntas.

Fecha: Sexo: Femenino.... Masculino.... Edad: N°1_2
Nombre:

(Habilidades de Trabajo en equipo para ser comparadas con el 1er cuestionario)

1. Valora las siguientes **habilidades** atendiendo al grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo		
a. Actúo con asertividad.	1	2	3	4
b. Actúo con empatía.	1	2	3	4
c. Actúo con tacto.	1	2	3	4
d. Inicio una conversación.	1	2	3	4
e. Mantengo una conversación.	1	2	3	4
f. Me relaciono con compañeros.	1	2	3	4
g. Inspiro confianza.	1	2	3	4
h. Coopero con compañeros.	1	2	3	4
i. Participo activamente.	1	2	3	4
j. Doy instrucciones claras.	1	2	3	4
k. Sigo instrucciones de los demás.	1	2	3	4
l. Convenzo a los demás.	1	2	3	4
m. Me enfrento bien a los problemas.	1	2	3	4
n. Comparto.	1	2	3	4
ñ. Ayudo.	1	2	3	4
o. Negocio.	1	2	3	4
p. Tomo iniciativas.	1	2	3	4
q. Tomo decisiones.	1	2	3	4
r. Afronto bien las presiones del grupo.	1	2	3	4
s. Afronto mensajes contradictorios.	1	2	3	4

(FODA de la experiencia en equipo desarrollada en la materia)

2. Describe brevemente las fortalezas y debilidades de tu **experiencia de trabajo en equipo** desarrollada en la materia.

.....
.....
.....
.....
.....

(Afirmaciones referidas al trabajo en equipo para ser comparadas con el 1er cuestionario)

3. A continuación presentamos una serie de **afirmaciones referidas al Trabajo en equipo**. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas pensando en la experiencia del trabajo en equipo de la materia de Assesorament.

Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo				
a. Los objetivos del equipo eran claros.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
b. Existía una planificación de actividades.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
c. Existía un cronograma de actividades.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
d. Existía un método definido de trabajo.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
e. Los roles estaban definidos.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
f. Se estableció un liderazgo.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
g. El equipo estaba cohesionado.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
h. Durante la experiencia se evaluó el proceso de trabajo.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
i. Al final se evaluó el trabajo en equipo.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		
j. Se cumplieron los objetivos.	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4		

(Establecimiento de liderazgo y rotación de roles)

4. Se estableció un **liderazgo** por alguno de los miembros del equipo. Explica.

.....

5. ¿Rotaron equitativamente los **roles de equipo** en las reuniones de trabajo?

Si la respuesta es:

- **Si** Explica de qué forma clasificaron sus roles en cada reunión.
- **No** Explica por qué no rotaron

.....

6. Valora del 1 al 4 atendiendo el grado la **comunicación** entre los miembros del equipo.

a. Lenta	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4	Ágil
1	2	3	4			
b. Complicada	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4	Fácil
1	2	3	4			
c. Vertical	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; text-align: center;">4</td></tr></table>	1	2	3	4	Horizontal
1	2	3	4			

(Nivel de implicación propio y de los compañeros)

7. Valora el nivel de **implicación** tuyo y de tus compañeros en el trabajo de equipo desarrollado en la materia atendiendo el grado.

	Baja implicación	Alta implicación		
Compañero.....	1	2	3	4
Compañero.....	1	2	3	4
Compañero.....	1	2	3	4
Compañero.....	1	2	3	4
Compañero.....	1	2	3	4

(Presencia de conflictos en la experiencia de trabajo en equipo)

8. ¿En algún momento de esa experiencia de trabajo en equipo se presentó algún **conflicto**? Sí.... No....
 ¿De qué tipo?
 ¿Cómo se resolvió?

(Resultados de aprendizaje de la competencia de Trabajo en equipo esperados / autoevaluación)

9. Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas pensando en la experiencia en equipo en la que participaste de acuerdo a los **resultados de aprendizaje** esperados.

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Participaste y colaboraste activamente en las tareas del equipo, fomentaste la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.			
a. Identificaste los objetivos colectivos del equipo como propios.	1	2	3 4
b. Colaboraste en la definición, organización y distribución de las tareas del equipo.	1	2	3 4
c. Participaste de forma activa y compartiste información, conocimiento y experiencias.	1	2	3 4
d. Terminaste con tu aportación individual en los términos previstos con los recursos disponibles.	1	2	3 4
e. Tuviste en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimentaste de forma constructiva.	1	2	3 4
2. Contribuiste a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento de tareas, el clima interno, y la cohesión.			
a. Aceptaste y cumpliste las normas del equipo.	1	2	3 4
b. Contribuiste al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo en equipo.	1	2	3 4
c. Actuaste constructivamente enfrentando conflictos en el equipo.	1	2	3 4
d. Con tu forma de comunicar y relacionarte contribuiste a la cohesión del equipo.	1	2	3 4
e. Te interesaste por la importancia de las actividad que se desarrolla en el equipo.	1	2	3 4
3. Coordinaste grupos de trabajo asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado.			
a. Colaboraste activamente en la planificación del trabajo en equipo en la distribución de tareas y términos requeridos.	1	2	3 4
b. Dirigiste reuniones con eficacia.	1	2	3 4
c. Propusiste al equipo metas ambiciosas y definidas.	1	2	3 4
d. Facilitaste la gestión positiva de los diferentes desacuerdos y conflictos que se produjeron en el equipo.	1	2	3 4
e. Fomentaste que todos los miembros se comprometieran con la gestión y funcionamiento del equipo.	1	2	3 4

Comentarios:

(Evaluación del blog/ feedback / comunicación)

10. El **blog** te permite ser receptor de información pero también convertirte en emisor; con tus compañeros de equipo, entre los diferentes equipos (y blogs) y con los profesores.

a. ¿En qué medida crees que se ha cumplido o no la anterior sentencia? Explica.

.....

b. ¿Te has comunicado con los compañeros de los blogs (proceso de ida y vuelta)? Explica.

.....

c. ¿y con los profesores? Explica.

.....

(Evidenciar la relación entre las dimensiones del aprendizaje cooperativo a partir de actividades y las herramientas utilizadas en la materia)

11. ¿Las herramientas utilizadas en la materia te han permitido evidenciar los siguientes componentes?

Si la respuesta es positiva señala el grado.

	Logro conjunto del éxito	Responsabilidad individual	Interacción con el equipo												
a. El blog	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
b. Clase magistral	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
c. Mesa redonda	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
d. Juego de roles	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
e. Puesta en común de artículos	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
f. Proyecto de asesoramiento	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
g. Reuniones de grupo	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
h. Actas de reuniones	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
i. Discusión sobre teoría	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
j. Trabajo en equipo	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
k. Prueba de desarrollo	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
l. Charlas con especialistas	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												
m. Rompecabezas/Jigsaw	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4												
1	2	3	4												
1	2	3	4												

	Gestión interna del equipo	Evaluación del equipo								
a. El blog	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
b. Clase magistral	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
c. Mesa redonda	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
d. Juego de roles	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
e. Puesta en común de artículos	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
f. Proyecto de asesoramiento	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
g. Reuniones de grupo	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
h. Actas de reuniones	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
i. Discusión sobre teoría	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
j. Trabajo en equipo	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
k. Prueba de desarrollo	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
l. Charlas con especialistas	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							
m. Rompecabezas/Jigsaw	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4
1	2	3	4							
1	2	3	4							

(Evaluación del trabajo en equipo realizado en la materia a partir de siete aspectos de un equipo cooperativo)

12. Valora en relación al grado si la experiencia en la materia te ha permitido:

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

a. Motivación por la tarea.

1	2	3	4
---	---	---	---

b. Actitudes de implicación y de iniciativa.

1	2	3	4
---	---	---	---

c. Grado de comprensión del qué se hace, y del porqué se lo hace.

1	2	3	4
---	---	---	---

d. Volumen del trabajo realizado.

1	2	3	4
---	---	---	---

e. Calidad del trabajo.

1	2	3	4
---	---	---	---

f. Grado de dominio de los procedimientos y conceptos.

1	2	3	4
---	---	---	---

g. Relación social en el aprendizaje

1	2	3	4
---	---	---	---

(Evaluación del trabajo en equipo en relación a las dimensiones básicas de un equipo cooperativo, pregunta de control).

13. En el desarrollo de la materia se han evidenciado los siguientes elementos. Marca en relación al grado valorado.

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

a. Interdependencia positiva, relación de dependencia entre participantes.

1	2	3	4
---	---	---	---

b. Responsabilidad individual y de equipo.

1	2	3	4
---	---	---	---

c. Interacción estimuladora.

1	2	3	4
---	---	---	---

d. Gestión interna del equipo.

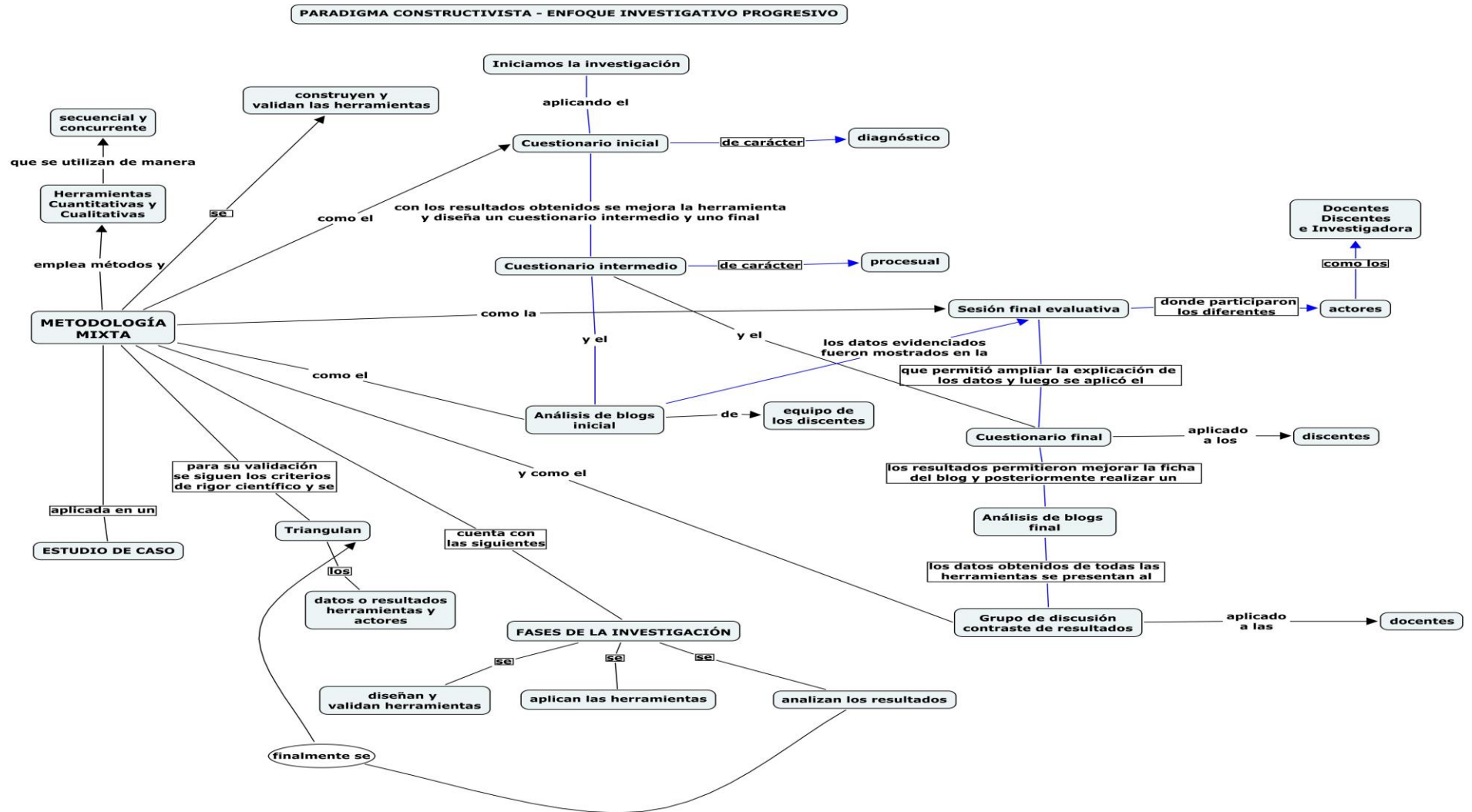
1	2	3	4
---	---	---	---

e. Evaluación interna del equipo.

1	2	3	4
---	---	---	---


Muchas gracias por tu participación

ANEXO 10 - MAPA MENTAL DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN



ANEXO 11 - ANÁLISIS DE DATOS SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS ACTAS

(Reflexiones sobre el trabajo en equipo y consideraciones remarcables)

Nº	REDICE Grup 01	Los URVeños	Equip 3	URV Equipo 4	Finestra al Mon	RediceURV_ Equipo06
1	<p>La primera trobada com a nou grup va ser força interessant, sobretot tenint en compte que <u>mai abans havíem treballat junts</u> (E1_1)</p> <p>PROCESO INICIAL TE</p>	<p>Va haver <u>bon clima</u> entre els membres que van assistir (E2_1).</p>  <p>CLIMA DE TE</p>	<p>Existe el acta pero no hay comentario (E3_1).</p>	<p>La <u>trobada</u> amb el grup va ser <u>bona</u>, ja que <u>havíem treballat junts</u> en altres ocasions (E4_1).</p> <p>PROCESO INICIAL TE GESTIÓN DE TE</p>	<p>Considerem aquesta futura activitat com un repte molt interessant. D'una banda el fet d'<u>apropar les TIC a la nostra metodologia de treball</u> i com avaluació d'una competència, ens sembla una innovació i una actualització a les noves necessitats.</p> <p>A més, pensem que és essencial el fet d'<u>avaluar la nostra competència de treball en equip</u>, ja que serà de vital importància de cara a la nostra professió i hem de saber cap a on l'hem de desenvolupar.</p> <p>Serà una experiència engrescadora i molt útil (E5_1).</p> <p>PROCESO INICIAL TE, EVALUACIÓN, TIC</p>	<p>Considerem que aquest <u>bloc fomentarà d'una manera positiva el treball en grup</u>. És una manera més de treballar i saber treballar en equip, per una part ens recolzarem els uns als altres però també ens adonarem de la dificultat que comporta treballar d'aquesta manera. <u>Haurem de ser capaços de saber resoldre els conflictes</u> si és que n'hi han (E6_1).</p> <p>PROCESO INICIAL TE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS REFLEXIÓN TE</p>
2	<p>Aquesta sessió ens va servir per <u>conèixer millor al nostre grup de treball</u> i per començar a <u>intercanviar opinions</u> (E1_2).</p> <p>PROCESO INICIAL TE</p>	<p><u>Bones impressions sobre el primer contacte</u>.</p> <p>Totes les <u>tasques assignades estan a l'ordre del dia</u>.</p> <p>La realització de la primer part del treball s'ha dut a</p>	<p><u>Ens hem coordinat i hem intercanviat opinions</u> (E3_2).</p> <p>COMUNICACIÓN COORDINACIÓN</p>	<p><u>Bon clima de treball i participació de tots els membres que vam assistir</u> (E4_2).</p> <p>BUEN CLIMA TE PARTICIPACIÓN DE TODOS</p>	<p>Reflexionant sobre el treball en equip, ens hem adonat de que una coodirecció, com la que hem tingut avui l'Abel i jo, és una situació ideal pel que fa a <u>l'aportació d'idees i el consens</u>: tendeix a resultar més <u>fàcil</u> la</p>	<p>Hay acta pero no hay comentarios (E6_2).</p> <p>PROCESO DE TE</p>

	<p>COMUNICACIÓN</p>	<p><i>terme sense cap problema i amb la participació activa de tots (E2_2).</i></p> <p>BUEN TE TAREAS ACTUALIZADAS PARTICIPACIÓN ACTIVA IMPLICACION DE TODOS</p>			<p><u>comunicación, no hi ha tanta dificultat a l'hora d'assumir tasques i el treball es fa més facilitador. Però, d'altra banda, tot i que el grup més ampli sigui més complicat a l'hora de consensuar i cohesionar, l'enriquiment es multiplica per cinc i les aportacions i el treball pot ser molt més competent. Tenim <u>ganes doncs, de començar a treballar tots plegats</u> i estem convençuts que, tot i que no sera un camí fàcil, farem el possible per cohesionar-nos el màxim, <u>fer rotacions de rols reals</u> per experimentar les funcions de cada paper i adonar-nos realment del que ens manca, del que podem potenciar encara més i del que podríem considerar punts forts i punts febles. Tenim una <u>visió molt positiva de l'equip</u> i creiem que, tot i les dificultats, podrem abordar els objectius que se'ns presenten i <u>aprendre i millorar molt.</u> Endavant! (E5_2).</u></p> <p>DIMENSIONES DE TE</p>	
--	----------------------------	---	--	--	--	--

					ASUMIR TAREAS PROCESOS DE TE ROTACIÓN DE ROLES VISIÓN POSITIVA AUTOMOTIVACIÓN	
3	Aquesta reunió ens va servir per tractar amb més profunditat el model escollit i <u>per intercanviar opinions</u> entre el grup (E1_3).	<u>Vam respectar l'opinió de tots els membres per decidir la manera de fer el buidatge.</u> <u>Tots vam aportar idees.</u> <u>Bon clima de treball</u> (E2_3).	Hem <u>intercanviat opinions</u> i hem <u>elaborat conjuntament</u> el disseny d'una presentació (E3_3).	Els dos grups de treball, ens hem coordinat de manera favorable i hem aconseguit els objectius d'aquesta reunió, <u>participant entre tots amb les decisions</u> (E4_3).	Aquesta primera reunió ha estat molt profitosa, en quan els membres que formem part del grup, <u>no havíem treballat mai junts</u> , raó que valorem molt positivament. <i>Alhora, el fet que <u>els nostres companys hagin explicat a la resta els continguts i el treball que s'ha de realitzar, ha fet que fóssim conscients de les diferents competències assolides per part de tots els membres del grup, com l'escolta activa, empatia, habilitats comunicatives, entre d'altres.</u></i> <u>Veiem unes expectatives elevades per part del grup, molta implicació i ganes de presentar a la resta de companys el treball realitzat</u> (E5_3).	Aquesta pràctica ens ha servit de molt, ja <u>que hem sabut treballar amb 4 persones més</u> i hem pogut posar-nos d'acord en els <u>rols</u> i quin tema tractaríem sobre les <u>noves tecnologies</u> (E6_3).
	COMUNICACIÓN INFORMACIÓN	BUEN CLIMA RESPECTO PROCESO TE ROLES COMUNICACIÓN OBJETIVOS COMUNES	PROCESO DE TRABAJO EN EQUIPO COMUNICACIÓN	OBJETIVOS COMUNES INTERDEPENDENCIA POSITIVA GESTIÓN DE EQUIPO COORDINACIÓN	ESCUCHA ACTIVA EMPATÍA HABILIDADES COMUNICATIVAS IMPLICACIÓN PROCESO DE TE	GESTIÓN DE EQUIPO COMUNICACIÓN NEGOCIACIÓN ROLES TIC

					EXPECTATIVAS ELEVADAS	
4	<p>Aquesta sessió va servir per poder clarificar els tres models de assessorament i poder distingir-los els uns dels altres (E1_4).</p> <p>PROCESO TE</p>	<p><u>Vam saber coordinar-nos correcta i eficaçment a l'hora de treballar en grup.</u></p> <p>Tots els membres del grup van ser actius a l'hora d'aportar idees i diferents punts de vista, donant lloc d'aquesta manera a un debat productiu per a desenvolupar correctament el nostre treball (E2_4).</p> <p>PROCESO TE COMUNICACIÓN ROLES COORDINACIÓN MIEMBROS ACTIVOS</p>	<p>Hem <u>intercanviat opinions</u> i hem <u>elaborat conjuntament</u> el disseny d'una presentació (E3_4).</p> <p>COMUNICACIÓN TRABAJO EN EQUIPO</p>	<p><u>Va haver-hi un petit conflicte alhora de fer la representació</u> ja que uns membres del grup volien fer participar a tota la classe mentre altres, volien fer la representació com la resta per tal que es pogués veure millor com era el nostre model i fer més còmode l'exposició (E4_4).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO CONFLICTO MENOR OPINIONES ENCONTRADAS</p>	<p>En aquesta ocasió, el nostre grup ha de treballar amb d'altres per <u>realitzar un role play</u>, en conseqüència s'ha ampliat el grup.</p> <p>El fet de ser tants membres al grup, lluny d'esdevenir una dificultat, ha estat una bona oportunitat per <u>ampliar els diferents punts de vista i conèixer diverses maneres de treballar, entre d'altres.</u></p> <p>Tot i que l'any passat vam tenir una experiència similar, al realitzar un treball en gran grup, al dissenyar i dur a terme un vídeo clip.</p> <p>Amb aquella experiència, vam aprendre a treballar amb moltes i diverses persones i aquest és el record que s'ha despertat en nosaltres al realitzar aquesta pràctica, que tot i que sigui diferent en quan a contingut, <u>treballem competències similars que les anteriors</u> (E5_4).</p> <p>EMPATÍA RESPETO AL OTRO AMPLIAR CONOCIMIENTO GESTIÓN DEL TE</p>	<p>Aquesta classe ha estat molt productiva no només a nivell de grup REDICE sinó a nivell de grup classe. L'orientació de la classe, la distribució de l'espai fa que hi hagi un caliu especial per part de tots. <i>A la classe d'avui hem descobert molts aprenentatges que "suposadament se saben" però que potser mai te'ls expliquen tan naturalment com s'han explicat a la classe d'avui. Creiem que moltes vegades ens han parlat o hem sentit a parlar de treball en equip, però mai havien aconseguit "guiar-nos" per a saber treballar.</i> Avui em enfortit no només la relació alumne/aprenentatges sinó la <u>tasca que tenim com a grup</u> i com a persones responsables que treballarem amb altres persones (E6_4)</p> <p>APRENDER A TE AUTOREFLEXIÓN RESPONSABILIDAD APRENDIZAJE DEL TE</p>

5	<p>Destacar que gràcies a la <u>coordinació</u> i la <u>participació de manera conjunta</u> hem pogut realitzar una tasca amb molta més qualitat, per tant, podríem afirmar que gracies al treball en equip que s'ha dut a terme, primer amb el grup més reduït de treball i posteriorment amb la resta de grups hem realitzat un millor treball d'anàlisi i selecció d'informació (E1_5).</p> <p>PEQUEÑOS EQUIPOS GRAN EQUIPO CURSO PENSAMIENTO SISTÉMICO COORDINACIÓN PARTICIPACIÓN</p>	<p><i>Tots els membres, tant del gran grup com del nostre grup habitual de treball ens hem coordinat de manera correcta, assolint els objectius i expectatives marcades al començament de la reunió, i participant activament en el muntatge de l'escena (E2_5).</i></p> <p>COORDINACIÓN TE PARTICIPACIÓN ACTIVA CUMPLIMIENTO OBJETIVOS PARTICIPACIÓN ACTIVA</p>	<p>Aquesta sessió ens ha permès <u>aprendre de manera pràctica</u> els tipus d'assessorament que existeixen i les diferències que podem observar entre aquests (E3_5).</p> <p>APRENDER HACIENDO</p>	<p><i>La participació del grup ha estat activa i hem participat tots el components de l'equip. Ens hem respectat els torns de paraula, hem arribat als acords de forma ordenada i coherent (E4_5).</i></p> <p>PARTICIPACIÓN ACTIVA COMUNICACIÓN ORGANIZACIÓN PROCESO DE TE</p>	<p>Com l'altre dia hem treballat conjuntament per a preparar l'activitat amb el grup 2. Sent un grup gran, de 9 persones, ens ha sorprès la facilitat que hem tingut per a <u>arribar a acords molt ràpidament</u>. Tots hem donat un punt de vista, tots hem opinat però sense cap dificultat ens hem posat d'acord. Prèviament teníem una idea de com desenvolupar l'activitat del dimarts 15/11, però a mesura que hem anat analitzant el nostre model d'assessorament, comparant-lo amb <u>el model de col·laboració</u>, han anat sorgint noves idees que mica en mica s'han anat concretat. El grup en relativament poc temps ha treballat com un engranatge perfecte com si portéssim molt de temps fent-ho junts.</p> <p><i>Una de les sensacions que ens queda es que <u>cada vegada es més fàcil treballar en grup i sabem adaptar-nos millor i més ràpidament a qualsevol ambient de treball (E5_5).</u></i></p>	<p>Aquest projecte va prenent forma i contingut. Serà profitós per nosaltres, ja que mai hem realitzat un assessorament i és una experiència completament nova (E6_5).</p> <p>APRENDIZAJE</p>
---	---	---	---	---	---	---

					NEGOCIACIÓN COMUNICACIÓN OBJETIVOS CLAROS APRENDIZAJE CONJUNTO MODELO COLABORACIÓN	
6	<p>Aquesta reunió ens ha servit per determinar de manera concreta el nostre projecte que treballarem fins a finals del bloc de l'assignatura (E1_6).</p> <p>COORDINACIÓN PROCESO DE TE</p>	<p><i>Tots els membres de l'equip ens hem coordinat i hem participat de manera conjunta.</i> Després, ha passat el mateix amb el grup gran. Hem intercanviat opinions i hem elaborat conjuntament un resum de totes les idees principals (E2_6).</p> <p>COORDINACIÓN PARTICIPACIÓN PROCESO DE TE</p>	<p>La sessió d'avui ens ha permès <u>compartir informació</u> i diversos punts <u>de vista</u> sobre un mateix tema. Això ens proporciona un major aprofundiment de les lectures i una millor assimilació dels continguts de les mateixes (E3_6).</p> <p>COMUNICACIÓN APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>	<p>La tria de l'àmbit d'actuació ha sigut fàcil. Els tres components que vam assistir ens vam <u>ficar ràpidament d'acord</u> i <u>ho vam escollir d'una forma consensuada</u>. Tots hem <u>participat</u> i hem aportat idees. <i>En conclusió un bon clima de treball (E4_6).</i></p> <p>COORDINACIÓN PARTICIPACIÓN CONSENSO BUEN CLIMA TRABAJO</p>	<p>Gràcies a la <u>interpretació de cada equip</u> amb el rol-playing ens hem adonat de les diferències claus entre els diferents models d'assessorament. També hem vist que hi ha molts condicionants que poden intervenir en la nostra feina.</p> <p>El <u>treball conjunt</u> amb un altre equip ha sigut molt fàcil, no se'ns han presentat inconvenients de cap tipus i a l'hora d'arribar a consens ha sigut de forma molt natural. Tothom és <u>participant</u> i <u>s'implica</u> amb moltes ganes (E5_6).</p> <p>REFLEXIÓN Y GESTIÓN TE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARTICIPACIÓN IMPLICACIÓN</p>	<p>El projecte avança i cada cop la cosa es complica una mica més. Observem que traurem molt de profit d'aquest treball ja que és un tema dels quals encara no havíem treballat (E6_6).</p> <p>PROCESO TE APRENDIZAJE REFLEXIÓN EN EQUIPO</p>
7	<p>Aquesta sessió ens ha servit per començar a treballar en el projecte que hem de desenvolupar i per <u>intercanviar opinions</u> al respecte (E1_7).</p>	<p><i>Tots es membres hem participat</i> en la tria de la temàtica del projecte d'assessorament, aportant idees de forma ordenada i assertiva.</p>	<p>No hay acta.</p>	<p>No ha resultat complicat arribar al <u>consens entre tots</u>, ja que s'ha <u>participat de manera ordenada</u> i <u>respectant el torn de paraula</u> de cadascú (E4_7).</p>	<p><i>Després de la sessió d'avui, creiem que <u>la implicació i la participació de tots el membres que conformen l'equip és essencial per a la presa de decisions grupals</u> i</i></p>	<p>Durant la classe d'avui hem après la importància que té la fase de sensibilització en els assessoraments. Ens hem adonat que no teníem suficientment estructurada</p>

	<p>PROCESO TE INTERCAMBIO OPINIONES</p>	<p>Hem arribat a un consens a l'hora d'elegir una temàtica i una hora de reunió per a continuar amb l'elaboració del projecte. <u>El treball en equip cada cop és més organitzat i predomina una bona comunicació a nivell de grup (E2_7).</u></p> <p>PARTICIPACIÓN ACTIVA COORDINACIÓN COOPERACIÓN PROCESO TE BUENA COMUNICACIÓN</p>		<p>BUENA COMUNICACIÓN GESTIÓN TE CONSENSO PARTICIPACIÓN</p>	<p><u>l'evolució de l'equip. Hem reflexionat sobre la concepció de conflicte i discussió.</u> Ara ens plantejem una nova visió i és que, <u>la diversitat de idees i les confrontacions entre els membres del grup són necessàries, si més no, beneficioses per a potenciar la reflexió, la resolució de conflictes i la innovació.</u> El grup s'alimenta dels interessos dels seus membres i així <u>evitem la manipulació i el pensament únic.</u> El fet que els membres del grup, a la mateixa vegada també formin part d'altres grups de treball és enriquidor i crea una xarxa enriquidora en intervencions. Per a la propera tasca de lectura d'articles i "jo ressaltó" cal que analitzem amb més agudesia i aconseguim una visió global i sintetitzada de la informació que rebem (E5_7).</p> <p>REFLEXIÓN PROFUNDA TE IMPLICACIÓN PARTICIPACIÓN GESTIÓN Y RESOLUCIÓN DE</p>	<p>aquesta fase i en algun moment hem patit algun neguit que ens ha fet dubtar. Hem considerat costosa la part de definició de continguts, competències i propòsits, ja que ens hem trobat que no tenim el suficientment domini encara sobre els fonaments teòrics i això fa que no poguem aprofundir en alguns aspectes, com per exemple, els continguts que treballarem. És per això que hem decidit que a mesura que anem coneixent el marc teòric en profunditat anirem fent les modificacions necessàries per a ajustar el nostre projecte al màxim a la realitat possible (E6_7).</p> <p>REFLEXIÓN DE EQUIPO PENSAMIENTO CONJUNTO APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>
--	--	---	--	--	---	---

					CONFLICTO PENSAMIENTO ÚNICO	
8	<p><u>Com a grup som capaços d'escoltar totes les propostes dels diferents membres, valorar-les i extreure'n un resultat comú i vàlid per a tots i totes de forma cooperativa (E1_8).</u></p> <p>COMUNICACIÓN EMPATÍA TRABAJO COOPERATIVO</p>	<p><u>Tots els membres del grup hem participat activament durant tota la reunió.</u> <u>S'ha tornat a confirmar que al grup hi ha una bona comunicació, factor clau per a un bon desenvolupament de qualsevol projecte (E2_8).</u></p> <p>PARTICIPACIÓN ACTIVA BUENA COMUNICACIÓN</p>	<p>En aquesta sessió hem pogut intercanviar les nostres opinions sobre un tema d'interès educatiu comú. En aquesta sessió ja hem vist reflectit tot el treball previ que cada un de nosaltres ha realitzat de forma individual. Hem pogut fer una sessió molt interessant (E3_8).</p> <p>COMUNICACIÓN TRABAJO INDIVIDUAL INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p>	<p>Per tal d'escollir els aspectes de l'assessorament la participació i col·laboració de tots els membres del grup ha estat positiva. Per tant, durant el desenvolupament de l'activitat hi ha hagut un bon clima de treball (E4_8).</p> <p>COMUNICACIÓN GESTIÓN DE EQUIPO PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN BUEN CLIMA DE TRABAJO</p>	<p>La segona part de la classe ens ha fet llum i ens ha aclarit els dubtes que teníem sobre com enfocar el nostre treball. No havíem pogut trobar el que volíem fer. Teníem moltes idees però no concretàvem cap d'elles perquè no sabíem com desenvolupar-les. L'expressió que mes bé defineix el com hem pogut arribar a veure clar el que podíem fer, amb l'ajuda de Pilar Irazzo, ha sigut "fer-nos llum". La sensació era d'estar a les fosques caminant però sense saber cap a on. Necessitàvem que algú ens aclarís tots els dubtes que teníem i finalment s'ha aconseguit. Probablement hem travessat el primer petit forat que ens hem trobat en el camí. Ho hem fet amb ajuda però junts. Realment avui ha començat el projecte. Tenim a favor la nostra fortalesa com a grup. Treballant junts podem fer que aquesta experiència sigui un aprenentatge molt</p> <p>REFLEXIÓN TE GESTIÓN DE EQUIPO COMPETENCIAS A DESARROLLAR RESOLUCIÓN CONFLICTOS APRENDIZAJE CONJUNTO</p>	<p><u>Podem veure que el treball en equip és complicat i requereix molta dedicació, però, d'aquest fet podem treure molt de profit ja que en un futur quan sortim al món laboral ens trobarem en moltes situacions d'aquest tipus. Estem aprenent les competències que no teníem adquirides i ens ajuda a resoldre tots els conflictes que poden sorgir a mesura que avancem en el treball (E6_8).</u></p>

					<i>significatiu</i> en quant a treballar en equip i en quant al propi projecte (E5_8). REFLEXIÓN TRABAJO EN EQUIPO FEEDBACK (P2) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL TE	
9	La reunió d'avui ens ha servit per ubicar-nos de nou després de les vacances i poder posar al dia la feina pendent (E1_9) GESTIÓN DE EQUIPO ORGANIZACIÓN	<i>Tots els membres del grup hem participat activament durant tota la reunió. Hi ha una bona comunicació. Tots els membres del grup ens impliquem en les tasques acordades i complim amb els termes "d'entrega" que fixem per a una millor organització (E2_9). PARTICIPACIÓN ACTIVA BUENA COMUNICACIÓN ORGANIZACIÓN IMPLICACIÓN INTERDEPENDENCIA "+"</i>	Hem <u>intercanviat opinions i hem elaborat conjuntament</u> el disseny d'una presentació (E3_9). COMUNICACIÓN TRABAJO EN EQUIPO	Hem de ser honestos i tot s'ha de dir que fent referència a les dates en la que ens trobem, <u>hem tingut dificultats per emprar tota la nostra concentració</u> en el projecte. Bones Festes! (E4_9). GESTIÓN DE EQUIPO DIFICULTADES TE	<i>Dia llarg, però fluït. Quan tenim clares on volem arribar, que volem fer i les fites immediates a assolir <u>treballem com un engranatge quasi perfecte</u>. Hem de seguir treballant, això no ha fet més que començar (E5_9).</i> REFLEXIÓN TE OBJETIVOS CLAROS EMPATÍA CONSENSO DIÁLOGO	La sessió d'avui, ens ha aportat una certa tranquil·litat ja que, hem pogut ensenyar el nostre projecte a Pilar Irazo. A més, ens hem adonat de que no el portem <u>gens malament i que com a grup funcionem prou bé</u> . Ens entenem i sabem arribar a acords, <i>estem aprenent a treballar en equip (E6_9).</i> REFLEXIÓN TE APRENDIZAJE DE TE FEEDBACK (P2)
10	La reunió d'avui ens ha servit per <u>posar-nos amb la feina</u> que teníem pendent i poder <u>centrar-nos amb els altres punts</u> del projecte (E1_10). GESTIÓN DE EQUIPO ORGANIZACIÓN	<i>Hi ha una <u>participació activa per part de tots els membres de grup. A més a més, d'un clima de treball còmode on la comunicació és essencial. Tots els membres del grup ens impliquem en les tasques acordades</u></i>	Aquesta reunió ens ha servit de <u>guia respecte el treball a realitzar</u> . Tots els <u>membres del grup ens hem ficta d'acord per començar un treball</u> i iniciar un projecte. Aquest meeting ens ha servit per centrar-nos i veure tot el treball d'una manera clara i concisa	La veritat, es que les fetes ens han sentat mol bé a tots, tot i així tornem amb moltes ganes de treball i tirar endavant el nostre projecte (E4_10). REFLEXIÓN MOTIVACIÓN INTERACCIÓN	<i>Reunió molt profitosa, ja que entre tots hem solucionat dubtes i definit conceptes necessaris per a poder avançar en el nostre projecte. Tot a l'espera però, de confrontar-ho amb la professora en la següent sessió magistral</i>	Les correccions de la professora ens han donat tranquil·litat, ja que ara sabem com està el nostre projecte d'assessorament i sabem què és allò que hem de millorar, revisar i profunditzar. Veiem que no el portem tan malament i seguim amb ell amb moltes

		(E2_10). PARTICIPACIÓN ACTIVA BUENA COMUNICACIÓN IMPLICACIÓN EN TAREAS BUEN CLIMA DE TRABAJO	que hem de realitzar. La trobada amb Pilar Iranzo ens ha servit per clarificar idees. Ens ha motivat a realitzar tot el projecte de manera conjunta i cooperativa (E3_10). REFLEXIÓN MOTIVACIÓN FEEDBACK (P2) INTERACCIÓN ESTIMULADORA GESTIÓN INTERNA EQUIPO	ESTIMULADORA COMUNICACIÓN	(E5_10). FEED BACK (P2) COMUNICACIÓN	ganes (E6_10). FEED BACK (P2) REFLEXIÓN
11	La reunió d'avui ens ha servit per complementar la informació i els coneixements que hem extret de la lectura dels llibres i per posar al dia el projecte d'assessorament (E1_11). GESTIÓN INTERNA EQUIPO ORGANIZACIÓN	El grup continua <u>essent participatiu i productiu</u> . Existeixen debats a l'hora d'organitzar i estructurar els diferents punts, sempre des de la crítica constructiva, de forma que de manera consensuada elaborem tots els punts del treball tenint en compte les opinions i intervencions de tots (E2_11). NEGOCIACIÓN EQUIPO PARTICIPATIVO COMUNICACIÓN	Hay acta pero no hay comentario (E3_11).	Ha resultat una sessió bastant profitosa, ja que hem pogut escoltar diferents postures dels membres de classe i hem pogut resoldre dubtes (E4_11). COMUNICACIÓN EMPATÍA CONSENSO	A priori ja tenim una gran part solucionada, no sabem com acotar o com enfocar ben bé la <u>nostra idea i sembla que amb les aportacions del grup i l'ajuda i assessorament de la professora, tot va més fluid i en una direcció comuna. A més, el fet de comentar les <u>nostres febleses i forteses detectades en l'autoavaluació de competències en el treball en equip ens han permès consolidar-nos més com a grup, coneixe'ns amb més deteniment i compartir més experiències que ens faciliten el treball conjunt. Tot i així, ara per ara, la nostra màxima preocupació és el temps ja</u></u>	Hem après a utilitzar una eina nova "dropbox". Realment aquest recurs és molt útil per a <u>realitzar treballs en grup</u> . Et descarregues el programa (3 min), i al marge inferior de l'ordinador se't col·loca una icona que posa "dropbox", "cliques" damunt i se't obra un document Word (amb la mateixa versió que tens tu a l'ordinador) i allà pots continuar el projecte. Quan hakis acabat, el guardes com un document normal a la icona de guardar, i a la resta de membres del grup, justament a la icona del dropbox surt un cartellet que posa "última actualització del document" Recomanem la

					<p>que el volum de feina que hem de realitzar és considerable (E5_11).</p> <p>REFLEXIÓN TE Y FODA FODA DETECTADO GESTIÓN INTERNA EQUIPO AUTOEVALUACIÓN</p>	<p>utilització d'aquest recurs a tothom ja que agilitza el procés de comunicació, ja que de l'altre manera hauries d'estar enviant correus cada dos per tres. Ara d'aquesta manera, sols cal que obris el document i pots veure totes les actualitzacions que s'han fet. Interessantíssim, de debò! (E6_11).</p> <p>APRENDIZAJE CONJUNTO GESTIÓN DE EQUIPO TIC, DROPBOX</p>
12	<p>Aquesta sessió va servir per resoldre els dubtes sobre la <u>formulació dels objectius, els continguts i les competències</u>. També per clarificar aquests conceptes (E1_12).</p> <p>REFLEXIÓN FORMULACIÓN OBJETIVOS COMUNES</p>	<p>Continua havent un <u>clima de treball, participació activa</u> i companyerisme dins del grup, cosa <u>que facilita el treball i la comunicació entre els diferents membres</u> (E2_12).</p> <p>BUEN CLIMA DE TE PARTICIPACIÓN ACTIVA FACILITA EL TE PROCESO Y GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p>L'última hora de classe només estavem al grup el Josep lluís i l'Alba Jansà i tot i <u>estar la meitat del grup, vam compartir idees sobre el projecte i vam realitzar la mateixa feina marcada per aquell dia</u> (E3_12).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO PRESENCIA DE LA MITAD DEL EQUIPO</p>	<p>La reunió d'avui, ens ha servit per tenir les idees més clares i resoldre aquells dubtes que teníem dels diversos apartats. També, per començar a realitzar les sessions pràctiques del projecte i saber que ficar en cada apartat de la taula. Encara que hem tingut dificultats per aconseguir informació del centre penitenciari, hem intentat extreure informació d'altres fons per tal de completar diversos apartats del projecte. <u>Tot i tenir aquesta dificultat, l'equip està fent un bon treball i així, continuarem</u></p>	<p>No ha sigut el dia més productiu de tots, però s'ha de tenir en compte que estem en vacances i ficar-nos de ple no ha sigut fàcil. Lo important es que <u>seguim treballant, que treballem molt be també de forma virtual utilitzant eines com el correu, el google docs o el facebook, en definitiva que som un equip que te clar l'objectiu i tots volem aconseguir-ho</u> (E5_12).</p> <p>OBJETIVOS COMUNES INTERDEPENDENCIA POSITIVA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL</p>	<p>Durant aquesta sessió ens hem adonat que <u>com a grup funcionem</u> però que, <u>encara hem de continuar treballant molts aspectes</u> per tal de que el projecte pugui desenvolupar-se com a nosaltres ens agradaria (E6_12).</p> <p>REFLEXIÓN TE GESTIÓN DE EQUIPO EVALUACIÓN INTERNA EQUIPO</p>

				(E4_12). REFLEXIÓN DE TE GESTIÓN DE TE RESPONSABILIDAD EQUIPO		
13	<p>La formulació d'objectius del projecte general ens està costant. En aquesta sessió s'ha donat quasi acabada la part del marcs teòrics. A partir d'ara ens centrarem en les sessions del procés d'assessorament que ja hem començat (E1_13).</p> <p>REFLEXIÓN SOBRE TE GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p><i>Bona participació per part de tots els membres. Implicació total de tots els membres del grup i bona coordinació (E2_13.)</i></p> <p>BUENA PARTICIPACIÓN IMPLICACIÓN TOTAL BUENA COORDINACIÓN</p>	<p>Hay acta pero no hay comentario (E3_13).</p>	<p>Ha estat fàcil <u>posar-nos d'acord</u> en les dues tasques d'avui. Però com que només érem tres, hem deixat algunes decisions per a demà, que ja estarem tots els membres del grup (E4_13).</p> <p>NEGOCIACIÓN INTERACCIÓN ESTIMULADORA IMPLICACIÓN INTERDEPENDENCIA</p>	<p>Tot i que s'ha generat un <u>debat al grup que tenim creat els alumnes de pedagogia al facebook</u> sobre com realitzar aquesta pràctica (si s'havia de realitzar de manera individual o col·lectiva) nosaltres hem optat per realitzar un <u>debat grupal</u>. Aquest debat ha estat preparat a partir dels coneixements assolits no només a partir del llibre que estem llegint, ja que en el nostre cas no és tan enfocat a l'àmbit educatiu formal, si no a la diferent bibliografia que hem anat llegint en aquesta i d'altres assignatures al llarg de la carrera i que ja ens ha donat una base per obtenir un criteri per opinar sobre les qüestions plantejades (E5_13).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO RESPONSABILIDAD</p>	<p>Ens hem entès molt bé, sabem <u>escoltar les opinions de cadascuna</u> per tal de que sortís una bona presentació i una bona realització de projecte. <i>La veritat és que ens <u>sabem coordinar molt bé, formem un bon equip de treball</u> (E6_13).</i></p> <p>REFLEXIÓN COMUNICACIÓN BUENA COORDINACIÓN BUEN EQUIPO TRABAJO INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p>
14	<p>Tot i les dificultats per gestionar i aplicar els nous coneixements a nivell teòric, continuem</p>	<p>Hi ha un <u>clima de treball favorable</u>. Intentem que tots els membres contribueixin amb el</p>	<p>Ha estat molt gratificant el contacte amb el personal del PIJ de Tarragona, hem vist que el projecte que</p>	<p>No ha estat complicat <u>posar-nos d'acord</u> en la sessió d'avui. Encara que faltaven dos integrants del</p>	<p>La <u>reunió s'ha desenvolupat amb una fluïdesa natural</u> que ha donat <u>peu a retrobar-se</u></p>	<p>Comencem nou blog, però, <u>mantenim l'equip</u>. Trobem que és un punt positiu per a continuar coneixent-nos i</p>

	<p>treballant per obtenir millors resultats i fer-ho de la millor manera (E1_14).</p> <p>REFLEXIÓN APRENDIZAJE GESTIÓN DE EQUIPO EVALUACIÓN INTERNA</p>	<p>mateix nombre d'activitats. Hi ha <u>bona implicació</u> general (E2_14).</p> <p>BUENA IMPLICACIÓN CLIMA DE TRABAJO FAVORABLE</p>	<p>plantejem és d'interès (E3_14).</p> <p>GESTIÓN DE TE</p>	<p>grup que no han pogut assistir, <u>via online</u> hem pogut resoldre <u>certs dubtes de manera conjunta</u> (E4_14).</p> <p>NEGOCIACIÓN PARTICIPACIÓN GESTIÓN DE EQUIPO TIC</p>	<p><u>com a grup i a recobrar la il·lusió pel projecte. Tot i que s'ha intentat deixar de banda la part personal i emocional dels individus del grup, en una ocasió s'ha derivat inevitablement cap aquesta banda.</u></p> <p>Al finalitzar la reunió ens hem trobat tots amb una sensació <u>d'alleujament vers la comunicació del grup.</u> Per fi tenim la <u>sensació de retrobada</u> i una visió positiva del camí que seguim en el nostre projecte (E5_14).</p> <p>GESTIÓN DE CONFLICTO EVIDENCIADO MALA COMUNICACIÓN REFLEXIÓN PARA CONTINUAR</p>	<p>millorant el nostre treball en equip (E6_1-14).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO INTERDEPENDENCIA Y CONOCIMIENTO DEL TE</p>
15	<p>Aquesta reunió ens va servir per <u>comentar en grup quins tipus d'activitats havia pensat cadascú</u> i fer una <u>pluja d'idees</u>. El grup ha estat molt d'acord en realitzar una activitat dinàmica, de tipus debat i un altre de treball per equips, que el pròxim dia servirà per acabar de definir-la. <u>Ens va ajudar a veure la diversitat d'opinions de</u></p>	<p><u>Cada cop existeix un vincle més gran entre els membres del grup i d'igual manera es veu potenciada la nostra capacitat per arribar a desenvolupar idees comuns i acords d'organització i estructuració de tasques</u> (E2_15).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO DESARROLLO IDEAS</p>	<p><u>L'equip ja comença a funcionar correctament. El compromís de tots els membres ja es percep.</u> A més, hi ha un gran entusiasme amb el projecte que estem plantejant ja que el tenim força definit i aquest és un punt que ens motiva molt a tots. <u>La implicació al llarg d'aquesta sessió ha estat molt bona i la coordinació i el treball en equip també.</u> Ens hem</p>	<p>Mentre passa el temps i es desenvolupa el projecte, es veu com els component de l'equip s'apliquen més o menys en les diverses tasques acordades i cada persona veu i sap quina és la seva participació. S'ha de dir que en les diverses sessions que hem realitzat i les persones que hem assistit, no hi ha hagut cap conflicte per posar-se d'acord en realitzar les</p>	<p>La reflexió d'aquesta setmana és que creiem que, <u>com a grup, comencem a entendre'ns de manera molt positiva.</u> Coneixem una mica més la situació individual i personal de cada membre i podem comprendre'ns els uns als altres. <u>Creiem que som persones molt potents amb molta energia, i ens trobem en un moment en que hem</u></p>	<p><u>Hem sabut coordinar-nos per dur la feina i sense cap problema. Sabem parlar les coses i posar-nos d'acord sense inconvenients</u> (E6_2 - 15).</p> <p>COORDINACIÓN</p>

	<p><u>tots i a treballar les habilitats de treball col·laboratiu (E1_15).</u> GESTIÓN DE EQUIPO TRABAJO GRAN EQUIPO APRENDIZAJE COOPERATIVO HABILIDADES DE TE DIVERSIDAD OPINIONES</p>	<p>COMUNES ACUERDOS ORGANIZACIÓN VINCULO MIEMBROS APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>	<p>consultat moltes coses i cadascú ha aportat allò que sap. <u>Cada cop ens sentim millor treballant junts i això es comença a notar en l'efectivitat de la feina i els resultats d'aquesta (E3_15).</u> COMPROMISO EQUIPO INTERDEPENDENCIA POSITIVA COORDINACIÓN IMPLICACIÓN GESTIÓN INTERNA</p>	<p>activitats, posar límits, dates, acordar definicions (E4_15). INTERDEPENDENCIA POSITIVA PARTICIPACIÓN ACTIVA EMPATÍA INTERACCIÓN ESTIMULADORA</p>	<p>aclarit dubtes i tensions i treballem de manera molt fluïda (E5_15). GESTIÓN DE EQUIPO COORDINACIÓN RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL BUENA ENERGÍA</p>	
16	<p>La reunió d'avui ens ha servit per conèixer els projectes d'assessorament de la resta de companys. També per aclarir dubtes sobre les citacions (E1_16). GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p><i>El grup està molt implicat. Entre tots <u>aportem idees i ens ajudem per aconseguir una millor organització i eficàcia en el desenvolupament del projecte (E2_16).</u></i> IMPLICACIÓN INTERDEPENDENCIA POSITIVA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p><i>Ens hem <u>coordinat i hem intercanviat opinions (E3_16).</u></i> COORDINACIÓN COMUNICACIÓN</p>	<p>Ha estat una bona sessió, amb la <u>participació activa</u> de tots els components del grup i la <u>predisposició de tot l'equip en realitzar l'activitat (E4_16).</u> PARTICIPACIÓN ACTIVA PREDISPOSICIÓN INTERACCIÓN ESTIMULADORA</p>	<p>Comença la recta final del projecte i del bloc. Pel que fa al projecte, tenim molt clar la direcció que prenem, la problemàtica que abordem i cal acabar de definir-la i planificar les sessions. La fase de sensibilització és la que ens està comportant més complexitat a l'hora de començar a dissenyar. Ja ens hem planificat i definit totes aquelles accions que necessitem fer per tal de realitzar totes les tasques pendents i programades. Tenim un volum de feina important i en som conscients. Hem creat un Planning conjunt per tal de poder articular tot allò que tenim per tancar i</p>	<p><i><u>Sabem parlar les coses, som un grup força entenedor dels quals ens hi coordinem molt bé.</u></i> A més, utilitzem el "DropBox", per tal de penjar la feina que fa cadascuna des de casa seva i que totes la puguin veure sense cap problema (E6_3-16). RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL COORDINACIÓN COMUNICACIÓN TIC</p>

					remodelar i tot allò que ens hem de començar a plantejar (E5_16). GESTIÓN DE EQUIPO PESE AL CONFLICTO	
17	Aquesta sessió va servir per dissenyar l'activitat que realitzarem en la presentació i per aclarir els dubtes que teníem respecte el treball. A més, vam poder pensar com seria la presentació oral i de quina manera la organitzariem (E1_17). GESTIÓN DE EQUIPO	<u>L'estat d'ànim del grup ha millorat ja que el final del projecte es veu més a prop. El ritme de treball continua sent correcte i adequat (E2_17).</u> MOTIVACIÓN GESTIÓN DE EQUIPO	Aquesta sessió ens ha permès realitzar un <u>intercanvi d'idees</u> sobre un aspecte molt concret del treball, es a dir, la Introducció (E3_17). COMUNICACIÓN	Ha estat una sessió molt profitosa, on ens em posat les piles i em avançat prou (E4_17). GESTIÓN DE EQUIPO MOTIVACIÓN	<u>Hay acta pero no comentarios (E5_17).</u>	El treball està casi finalitzat i <u>estem molt contents amb la feina realitzada (E6_4-17).</u> INTERACCIÓN ESTIMULADORA GESTIÓN DE EQUIPO EVALUACIÓN
18	Comencem un nou bloc de contingut <u>mantenint el mateix equip</u> , i amb una pràctica inicial que serveix d'introducció al tema (E1_18). EVALUACIÓN INTERNA GESTIÓN DE EQUIPO	Tots els <u>membres continuem treballant de manera activa. Hi ha una bona comunicació, la qual cosa permet que el treball en equip es pugui desenvolupar de manera correcta i eficaç (E2_18).</u> GESTIÓN EQUIPO BUENA COMUNICACIÓN INTERACCIÓN ESTIMULADORA	Un aspecte a remarcar d'avui és que <u>no hi ha hagut cap de nosaltres que no hagi arribat tard</u> . Per les properes quedades hem d'intentar arribar tots a l'hora establerta (E3_18). NEGOCIACIÓN GESTIÓN INTERNA EQUIPO	<u>Les persones participants hem coincidit bastant en l'opinió de les exposicions i per tant ha sigut fàcil posar-nos d'acord i valorar-les (E4_18).</u> GESTIÓN INTERNA EQUIPO	<u>Varem començar la reunió amb un objectiu clar: Definir la dinàmica per la presentació. I podem dir, a falta de confirmació, que ho hem aconseguit. Els quatre membres que ens hem reunit sortim amb una conclusió que es que quan treballem de manera conjunta i de forma presencial, aportant cadascú una idea podem crear i construir el projecte amb més facilitat. Però es necessari, i en aquest punt més que mai, ser-hi tots i reunir-nos (E5_18).</u> GESTIÓN DE EQUIPO REFLEXIÓN BENEFICIO TE	Hem arribat a la meta, esperem que la presentació surti molt bé. Estem molt contents i hem après molt sobre orientació (E6_5-18). EVALUACIÓN DE EQUIPO

19	<p>Aquesta sessió ha servit per centrar el tema del projecte i començar a treballar en el marc teòric. També hem pensat com realitzar la part pràctica del treball, a la propera sessió seguirem treballant en el projecte (E1_1-19).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO</p>		<p>No hay acta (E3_19).</p>	<p>Hem estat fàcil <u>posar-nos d'acord</u> en el disseny de les activitats i en els altres apartats treballats (E4_19).</p> <p>NEGOCIACION GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p>Gràcies a les reunions del grup hem extret la idea d'aquesta dinàmica. <i>Una idea diferent a totes les demés activitats típiques i creiem que es fruit de la connexió i la <u>motivació</u> que ha sorgit això (E5_19).</i></p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO INTERACCIÓN ESTIMULADORA MOTIVACIÓN</p>	
20	<p>Aquesta reunió ens va servir per comentar en grup com hauria de ser l'entrevista que efectuarem al dia següent i què ens agradaria veure de la part pràctica. Cadascú va fer la seva <u>part individual del treball</u> i <u>consensuar-les per l'equip present</u>. A més vam començar a suggerir idees per a les presentacions del treball (E1_2-20).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO INTERDEPENDENCIA +</p>		<p>No hay acta (E3_20).</p>	<p>Ens ha costat posar-nos d'acord al principi ja que <u>hi han hagut conflictes interns que s'han pogut solucionar parlant</u>. Implicació és la paraula clau en aquesta sessió (E4_20).</p> <p>NEGOCIACIÓN CONFLICTOS IMPLICACIÓN</p>	<p>Hay acta pero no comentarios (E5_20).</p>	
21	<p>La visita ens ha servit per conèixer de primera mà com treballen els professionals de l'escola amb els nens amb trets autistes o amb altres trastorns. També ens ha servit per</p>		<p>Una sessió molt productiva, hem finalitzat alguns punts i només ens queda revisar-los demà per poder-los enviar (E3_21).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p>Aquesta ha sigut una de les sessions més fluides com equip i que hem estat <u>ben cohesionats</u>. A més, tots el components hem tingut clares les idees pel projecte com també d'aquells dubtes que ens ha sorgit i</p>	<p>Som un grup que ens hem de sobreposar en tot moment a <u>situacions personals complicades</u>. <u>Te molt mèrit que encara tinguem forces per treballar en grup</u>. El que estem aprenent en aquest</p>	

	<p>començar a perfilar el projecte d'orientació que hem de realitzar. A partir d'aquesta visita podrem començar a treballar la part pràctica del projecte d'orientació a famílies amb nens autistes (E1_3-21).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO</p>			<p>la presa de decisions (E4_21).</p> <p>BUENA COHESIÓN COMUNICACIÓN GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p>grup es a <u>tirar cap endavant a pesar dels imprevistos.</u> Que ja son molts. Podem dir i sense por a pecar de rondinaires que tenim mala sort. Tot i així continuem caminant. Veiem el final sabem el camí i això ens motiva i ens dona força. Creiem que si totes aquestes situacions s'haguessin donat al començament del projecte no ho haguérem tirat amunt. <u>Volem terminar-ho (E5_21).</u></p> <p>GESTIÓN DE CONFLICTOS AUTOMOTIVACIÓN EVALUACIÓN DE EQUIPO GESTIÓN DE EQUIPO</p>	
22			<p>Aquesta sessió ha estat més dura del que és habitua'l, l'estrès a flor de pell, les rectificacions de les errades (E3_22).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p>Ha sigut un <u>treball en equip i conjunt, ja que tothom ha treballat pel seu compte, però s'ha treballat molt bé, el grup ha estat cohesionat</u> i seguim amb el nostre objectiu de fer un molt bon treball i la nostra <u>motivació</u> i il·lusió no para (E4_22).</p> <p>MOTIVACIÓN OBJETIVO COMÚN COHESIÓN DE EQUIPO IMPLICACIÓN INTERDEPENDENCIA (+)</p>	<p>La sessió s'ha dut a terme amb la finalitat de conèixer els diferents projectes d'assessorament i enriquir l'aprenentatge de la nostra professió. Ens ha proporcionat coneixement d'àmbits on el Pedagoga/a pot realitzar intervencions d'assessorament.</p> <p>A més, hem desenvolupat la capacitat de valorar les diferents maneres de veure una situació i com els fenòmens multicausals fan que costi decidir. Com a</p>	

					<p>futurs Pedagogs hem de tenir coneixements de les diferents visions però no posicionar-nos. Existeixen en l'entorn moltes situacions que condicionen la nostra resposta professional (televisor, la família, etc.) i hem d'aprendre a estar al marge de totes elles (E5_22).</p> <p>AUTOREFLEXIÓN GESTIÓN DE EQUIPO</p>	
23				<p>Aquesta ha sigut una de les <u>sessions més fluides com equip</u> i que hem <u>estat ben cohesionats</u>. La sensació a l'hora d'imprimir el treball ha sigut bona donat a que pensem que la feina ens ha sortit molt bé (E4_23).</p> <p>COHESIÓN DE EQUIPO GESTIÓN DE EQUIPO EVALUACIÓN</p>	<p>Hay <u>acta pero no comentarios</u> (E5_23).</p>	
24				<p>Tenint en compte que acabàvem de fer un examen, la sessió va resultar prou profitosa, <u>vam arribar fàcilment a un consens en els diferents acords a prendre i vam treballar de manera adequada</u> (E4_24).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO</p>	<p>Després dels <u>successos ocorreguts</u>, em treballat en un ambient distès, on s'ha pogut destacar <u>la responsabilitat dels components</u> i la tranquil·litat dels mateixos. Estem molt <u>motivats</u> per <u>emprendre aquest nou camí plegats</u>, i realitzar aquest projecte sense la</p>	

				NEGOCIACIÓN	<p>tensió que s'ha generat aquest últims temps. Comencem amb força i il·lusió des de zero (E5_1-24).</p> <p>GESTIÓN CONFLICTO MOTIVACIÓN RESPONSABILIDAD INTERACCIÓN GESTIÓN DE EQUIPO</p>	
25					<p>Ara ja sabem per on encaminar el treball tot i que falta concretar. Tot el que se'ns plantejava té certa dificultat però preferim la curiositat i l'interès a la practicitat.</p> <p><i>Hem corroborat que els interessos de l'equip van en una mateixa direcció ja que a tots ens atrau més els temes que tenen a veure amb la orientació personal (E5_2-25).</i></p> <p>OBJETIVOS COMUNES INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p>	
26					<p>No ha sigut el dia més productiu del grup. Però s'ha de tindre en compte que estàvem en plena Setmana Santa. Era dijous sant i tots estàvem pensant més en els viatges del cap de setmana. No estàvem immersos, al principi, en la</p>	

					<p>dinàmica de treball. Considerem que es lògic en les dades que estem. Però tot i així el grup ha avançat moltíssim. Hem treballat al 50% de les nostres possibilitats però avancem (E5_3-26).</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO EVALUACIÓN</p>	
27					<p>Després d'haver trobat un tema que ens motiva a tots els membres de l'equip realitzar aquesta segona part més pràctica del treball ens endinsa en un moment de <u>motivació, interès</u> i possiblement en un petit viatge personal degut a que el tema a tractar és molt personal, vivencial i tots l'hem viscut d'aprop i <u>ens ha afectat d'alguna manera o altra.</u></p> <p><u>D'altra banda pensem que aquest tipus d'orientació, moltes vegades per tabús o per desconeixement i pors no es tracta i el considerem essencial de treballar (E5_4-27).</u></p> <p>GESTIÓN DE EQUIPO GESTIÓN CONFLICTO MOTIVACIÓN INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p>	

					INTERACCIÓN ESTIMULADORA POSITIVA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA DE TE	
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Datos extractados de la sección de *"Reflexiones sobre el trabajo de equipo y consideraciones remarquables"* ubicada en las actas de reunión subidas a los blogs de equipo

ANEXO 12 - TABLA PARA ANALIZAR UN EQUIPO Y EL PROCESO DE TRABAJO EN EQUIPO

CARACTERÍSTICAS DE E	COMPOSICIÓN	CONTEXTO	HABILIDADES DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO
Objetivos Tipo de equipo Tamaño relativo Normas Cohesión Confianza Cooperación	Liderazgo Roles o funciones (diversidad) Capacidad de miembros Personalidad Flexibilidad Preferencia por el TE	Recursos adecuados Formación Clima de confianza Evaluación del desempeño y recompensas Cooperación/comunicación entre equipos Coordinación	
Competencias de los miembros del equipo (Sánchez, 2006, p.40 adelante), (profesional, social y psicológico).			
El primero tiene que ver con la formación del individuo que no necesariamente se relaciona con la competencia de TE, el segundo se refiere a la asertividad, comunicación, flexibilidad, empatía, solidaridad, creatividad, solución de conflictos, etc. Sánchez introduce el término de “empowerment” entendido como facultar al equipo y a todos sus miembros en las tareas que el proyecto, procesos o problema asignado contempla, los roles se ven entendidos como parte de una dinámica de construcción de relaciones sinérgicas con los demás componentes del equipo.			
Diseño del trabajo o tarea	Proceso	Competencias del equipo (en Sánchez Pérez, 2006, p.29)	
Autonomía autogestión Variedad de habilidades tareas Identidad de la tarea Significado de la tarea Participación	Propósito común Espíritu de equipo Objetivos específicos Carga de trabajo equitativa.	Eficacia del grupo Conflicto social Ocio social Ayuda de los otros	El equipo como tal posee competencias propias que debe cumplir y se relacionan con los conocimientos (modelos mentales compartidos, comprensión de las naturaleza y de las habilidades de equipo, conocimiento de los límites del equipo, de las responsabilidades y roles de los otros, identificación de señales estratégicas), actitudes (hacia el TE, concepto de equipo, orientación colectiva, cohesión, confianza mutua, visión compartida) y habilidades (adaptabilidad, sentido compartido de situaciones, supervisar rendimiento y retroalimentación, liderazgo/dirección del equipo, relaciones interpersonales, coordinación, comunicación, toma de decisiones).
Factores TE (Eje tarea)		Competencias del TE en el EC	
1. Organización del TE 2.Indicadores de actuación 3.Liderazgo 4.Vivencia y proyección como E 5.Implicación en la toma de decisiones 6.Consistencia del E 7.Responsabilidad compartida	1. Participa y colabora activamente en las tareas de equipo y fomenta la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea. 1.1. Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis 1.2. Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup 1.3. Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències 1.4. Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles. 1.5. Té en compte els punts de vista dels altres i retroalimenta de forma constructiva 2. Contribuye a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión. 2.1. Accepta i compleix les normes del grup. 2.2. Contribueix a l' establiment i aplicació dels processos de treball de l' equip. 2.3. Actúa constructivament per afrontar els conflictes de l' equip. 2.4. Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup. 2.5. S' interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup. 3. Coordina grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento elevado. 3.1. Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits. 3.2. Dirigeix reunions amb eficàcia. 3.3. Proposa al grup metes ambiciosos i clarament definides. 3.4. Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen a l' equip. 3.5. Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l' equip.		
Interdependencia			
De la tarea			
De las metas			
De feedback			
De reconocimiento			

Fuente: Elaboración propia en base a Villa y Solabarrieta (2000).

ANEXO 13 - COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO DE LA URV Y DE LA MATERIA

Resultats d'aprenentatge:

NIVELL DE DOMINI	RESULTATS D'APRENTATGE
Primer Nivell de domini	Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis
	Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup
	Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències
	Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles. Té en compte els punts de vista dels demés i retroalimenta de forma constructiva
Segon Nivell de domini	Accepta i compleix les normes del grup
	Contribueix a l'establiment i aplicació dels processos de treball de l'equip
	Actua constructivament per afrontar els conflictes de l'equip
	Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup
	S'interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup
Tercer Nivell de domini	Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits
	Dirigeix reunions amb eficàcia
	Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides
	Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen a l'equip
	Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l'equip

Grup de Competències
 Servei de Recursos Educatius. Unitat Metodològica

29

Fuente: Grup de Competències de la URV. USM-SER. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau. Universitat Rovira i Virgili. Versió 1.0 Juny de 2009.

NIVELL DE DOMINI	RESULTATS D'APRENTATGE COMPETENCIA TREBALL EN EQUIP DE LA MATERIA
Primer Nivell de domini	Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup Té en compte els punts de vista dels demés i retroalimenta de forma constructiva
Segon Nivell de domini	Dirigeix reunions amb eficàcia
Tercer Nivell de domini	Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides

Fuente: Extractado de la Guía de evaluación docente de la Materia de Asesoramiento y Orientación en la Educación.

ANEXO 14 - RELACIÓN ENTRE TRABAJO EN EQUIPO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

RESULTADOS APRENDIZAJE COOPERATIVO DIMENSIONES BÁSICAS DEL AC	1.INTERDEPENDEN-CIA POSITIVA	2.RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL DE EQUIPO	3. INTERACCIÓN ESTIMULADORA POSITIVA CARA A CARA	4. GESTIÓN INTERNA DE EQUIPO	5. EVALUACIÓN DEL EQUIPO, AUTOANÁLISIS (GROUP PROCESSING)
	Logro conjunto del éxito, recompensa colectiva		Explicar, discutir, enseñar, compartir, apreciar...	Habilidades interpersonales y de equipo. Comunicarse, enseñar, criticar, crear confianza, gestión de conflictos	Asignación de tiempo, identificación de puntos fuertes y débiles. Propuesta de mejora)
1.1. Identifica els objectius col·lectius del grup amb els seus propis	X		X	X	X
1.2. 1.2. Col·labora en la definició, organització i distribució de les tasques del grup	X	X	X	X	X
1.3 Participa de forma activa i comparteix informació, coneixement i experiències	X	X	X	X	X
1,4 Porta a terme la seva aportació individual en el temps previst i amb els recursos disponibles.		X	X	X	X
1.5 Té en compte els punts de vista dels altres i retroalimenta de forma constructiva	X	X	X	X	X
2.1. Accepta i compleix les normes del grup.	X	X	X	X	X
2.2 Contribueix a l' establiment i aplicació dels processos de treball de l' equip.	X	X	X	X	X
2.3 Actua consturctivament per afrontar els conflictes de l'equip.	X	X	X	X	X
2.4 Amb la seva forma de comunicar i relacionar-se contribueix a la cohesió del grup.	X	X	X	X	X
2.5 interessa per la importància de l'activitat que es desenvolupa en el grup.	X	X	X	X	X
3.1. Col·labora activament en la planificació del treball en equip, en la distribució de les tasques i terminis requerits.	X	X	X	X	X
3.2. Dirigeix reunions amb eficàcia.		X	X	X	X
3.3. Proposa al grup metes ambicioses i clarament definides.		X	X	X	X
3.4. Facilita la gestió positiva de les diferències, desacords i conflictes que es produeixen a l' equip.	X	X	X	X	X
3.5. Fomenta que tots els membres es comprometin amb la gestió i funcionament de l' equip.	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes consultadas

ANEXO 15 - RESUMEN DE LOS ARTÍCULOS

Artículo 1 - Experiencias en la blogosfera. Reflexiones en el uso del blog bitácora. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació. Desembre. Any XXXV. Págs. 75-91 (publicado).

La investigación presenta dos experiencias en las cuales se incorpora el blog como herramienta de comunicación y como una bitácora de enseñanza e investigación. Estos blogs surgen como respuesta a las necesidades institucionales y como bitácora del investigador.

Las instituciones participantes han sido la Creu Roja de Tarragona ONG internacional y le Groupement d'Interet Public Education et Formation Tout a Long de la Vie (GIP EFTLV) dependiente del Ministerio de Educación de Francia.

La pregunta de investigación descriptiva pretendía observar *"in situ"* que sucedía en la relación formador/investigador/estudiante y tecnología. Para lo cual se partió del supuesto de que el formador/investigador debe enseñar las competencias de aprender a aprender y la competencia TIC.

El blog, se ha utilizado como herramienta TIC y como herramienta de investigación. Es decir, el blog como tecnología autoreflexiva, intracomunicacional y de relacionamiento consigo mismo y con los tutores de las prácticas. La investigación finalmente pretende relevar las TIC en la educación pudiendo ser utilizadas como herramientas para almacenar, difundir, compartir, e investigar.

Si bien la investigación cuenta con un esquema metodológico inicial, ésta se reconstruye y ajusta en el devenir investigativo. Es por lo tanto *"un proceso y un constructo"* subjetivo en evolución y construcción. Que responde al criterio investigativo del investigador porque *"Il n'existe pas de réalité absolue, mais seulement des conceptions subjectives et souvent contradictoires de la réalité"* (Paul Watzlawick 1978, p8).

Artículo 2 - Reflexiones sobre el diseño y utilización del enfoque mixto de investigación en el aula universitaria 2.0 - EDUTEC 2012 (publicado).

El artículo enfatiza en las reflexiones y las decisiones epistemológicas efectuadas que han permitido un dinamismo en la creación del constructo investigativo, el mismo que se recrea y ajusta a partir de la obtención de los primeros resultados.

Presentando un estudio de caso desde un paradigma pragmático y una metodología mixta (cuanti/cuali) secuencial (cuyos resultados permiten el desarrollo y ajustes en las herramientas a ser utilizadas) y concurrente (mostrando resultados de manera paralela).

Forma parte de la investigación doctoral en curso que pretende reflejar la progresión y evaluación de la Competencia de Trabajo en equipo y del Aprendizaje cooperativo en el aula universitaria. Se circunscribe además en el proyecto REDICE de evaluación de competencias de la Universidad de Barcelona (UB).

Artículo 3 - Aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia de trabajo en equipo en aulas universitarias a partir de mediadores pedagógicos y tecnológicos (en elaboración).

El texto presenta los sustentos teóricos enfocados en el caso de estudio. Donde se mencionan las habilidades que poseen los equipos destacando la capacidad de aprendizaje (Aguado, Arranz y Lucia, 2008, p.14), entendida como “...un proceso de reestructuración (reconstrucción) subjetiva (internalizada), a partir de instrumentos de mediación cultural en condiciones de interacción social (intersubjetividad). Por lo tanto el aprendizaje requiere aptitudes personales pero también condiciones sociales” (Suarez, 2010, p.24).

Es decir un estadio procesual del TE donde a partir de un relacionamiento entre pares (estudiante-estudiante), entre profesor-estudiante(s) y mediante las diferentes mediaciones culturales, tecnológicas, etc. (estudiante-TIC/blog), se desarrolla un aprendizaje cooperativo.

La investigación introduce al blog en el aula universitaria con la intencionalidad de emplearlo como una herramienta que permita reflejar la progresión y evaluación de la competencia de trabajo en equipo, posibilitando finalmente un aprendizaje cooperativo.

El blog por sus características intrínsecas permite resguardar y consultar la experiencia como parte de una huella digital. Algo así como la gestión del conocimiento entendida como la transmisión de la experiencia “*a posteriori*”.

El blog ha sido seleccionado dentro de la diversidad de herramientas para medir el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. La elección se debió a sus características y a la existencia de experiencias previas.

Palabras clave: Trabajo en equipo. Competencia de trabajo en equipo. Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Competencia de trabajo en equipo. Mediadores pedagógicos. Mediadores TIC. El blog. Entorno personal de aprendizaje (PLE).

<http://adhymundusfor.blogspot.com.es/>
<http://ticaprendizajecolaborativo.blogspot.com.es/>
susana.archondo@yahoo.fr
@AdhySusana