

Universidad Católica de la Santísima Concepción

---



“Estrategia de trabajo en equipo para estudiantes de octavo semestre de la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico”

**Autor del Trabajo:** Por Karen Jara Araya

Informe presentado a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Educación Superior

**Directora de Tesis :** María Eugenia Soto Muñoz  
**Comisión Informante :** Alejandra Nocetti De la barra  
Paulina Sepúlveda Escobar

- Santiago, Septiembre 2018 -

Dedico este logro a mi mamá, quien siempre destacó mi vocación por la docencia y me motivó a estudiar al respecto. Gracias por apoyarme en este desafío y en tantos otros, y tengo la esperanza que desde arriba me acompañaste en esta etapa final que no alcanzaste a vivir conmigo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mis papás y hermanos, quienes siempre han sido mi pilar para todos los desafíos que he emprendido en mi vida. Y en esta meta académica, me apoyaron constantemente a seguir adelante, principalmente en el momento más difícil para todos. ¡¡¡Querida familia, sin ustedes no hubiese alcanzado este logro!!!

Agradezco a mi docente guía Ma. Eugenia Soto, por su constante preocupación y apoyo para que continuara en el proceso, y por su empatía, para reorganizar las entregas de los avances todas las veces que fueron necesario.

Y agradezco a todos quienes me motivaron constantemente a no abandonar el proceso y a creer en mí, especialmente a Gustavo Rivera y Cristian Rojas.

## ÍNDICE

### Índice de Contenido:

Página de Dedicatoria

Página de Agradecimientos

Resumen

Introducción ..... Pág. 3

Capítulo 1. Diagnóstico del Problema ..... Pág. 5

1.1. Presentación del Problema

1.2. Justificación del Problema

1.3. Antecedentes Bibliográficos y Contextuales

1.4. Antecedentes Metodológicos

1.4.1. Informantes claves

1.4.2. Características de los instrumentos de recolección de datos

1.4.3. Proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

1.5. Resultados del Diagnóstico

Capítulo 2. Diseño del Plan de Intervención ..... Pág. 44

2.1. Presentación de los objetivos de intervención

2.2. Definición de acciones de intervención

2.3. Plan de evaluación del plan de intervención

Capítulo 3. Resultados alcanzados	..... Pág. 51
3.1. Análisis de los resultados a partir de los indicadores propuestos en la intervención	
3.2. Análisis de los condicionantes de los resultados del proyecto	
Capítulo 4. Conclusiones y Proyecciones	..... Pág. 65
Referencias	..... Pág. 69
Informe de los profesores revisores	..... Pág. 76
Anexos	..... Pág. 83

**Índice de Tablas:**

Tabla 1: Procesos del aprendizaje observacional

Tabla 2: Factores que afectan el aprendizaje y el desempeño por observación

Tabla 3: Tabla de códigos de focus group y entrevista del Diagnóstico.

Tabla 4: Sistema de categorías y subcategorías del Diagnóstico

Tabla 5: Tabla de códigos de focus group y entrevista de los Resultados.

Tabla 6: Sistema de categorías y subcategorías de los Resultados

## INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha modificado la estructura de su modelo, trasladándose de uno centrado en el docente como actor principal y responsable del aprendizaje que obtienen los estudiantes, a un modelo en el cual es el estudiante quien se transforma en el autor de su aprendizaje, mientras el docente se vuelve en un facilitador de éste.

Para esta transformación existen diversas metodologías, siendo el aprendizaje colaborativo uno que pudiera generar mayores impactos, en especial, en el ámbito de la formación profesional, pues permite que los alumnos fortalezcan competencias y habilidades que son claves para su desempeño en la vida laboral, tales como el trabajo en equipo, las competencias de liderazgo, la reflexión crítica y la planificación, como lo indica Carrió (citado en Martín, Tadeo, Álvarez y Peláez, 2009) quien explica que el aprendizaje colaborativo se caracteriza “por rechazar la observación pasiva, la repetición y la memorización para promover la confrontación de opiniones, el compartir conocimientos, el liderazgo múltiple, y la multidisciplinariedad” (p. 32) y porque por medio de éste, como lo indica Gros (citado en Calzadilla, 2002) “los alumnos desarrollan su propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender” (p. 4).

El proyecto de intervención que se presenta a continuación desarrollado en la carrera de Administrador de Programas Sociales (APS) del Instituto Tecnológico (IT) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) es en respuesta a un diagnóstico realizado a los profesores, quienes

buscaban implementar una metodología de aprendizaje colaborativo con el fin de que sus estudiantes desarrollarán y fortalecieran la adquisición de competencias laborales y habilidades ligadas al trabajo en equipo.

De esta manera, la intervención consta de tres etapas. En una primera etapa de diagnóstico se levantó información buscando conocer desde la perspectiva de los profesores, las necesidades formativas que tienen los estudiantes de la carrera. En una segunda y tercera etapa, a partir de los resultados obtenidos se realizó el diseño e implementación de la propuesta de intervención, determinándose para ello la generación de estrategias pedagógicas para la asignatura de Proyecto de Título que se imparte en el octavo semestre de la carrera, las que se centraron en el aprendizaje colaborativo como medio para potenciar la adquisición de estas competencias.

# **CAPÍTULO 1**

---

## **DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA**

### **1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA:**

La carrera de APS comenzó a impartirse el año 2008 en el IT-UCSC y según se declara en el perfil de egreso, se orienta a formar profesionales capacitados para “la administración y elaboración de Programas Sociales a nivel regional y comunal, tarea que ejecutarán a través de equipos ínter y multidisciplinarios, requiriendo, por lo tanto, el desarrollo de habilidades y competencias de trabajo en equipo”<sup>1</sup>.

Orientada a lo anterior, la asignatura de “Proyecto de Título” que se imparte en el octavo semestre, es de carácter teórico-práctico y se desarrolla a través de la ejecución de trabajos que deben ser realizados de manera grupal, existiendo, además la solicitud explícita de la Coordinación Académica del IT-UCSC, de que esta asignatura se desarrolle como una antesala e insumo de preparación para el proceso de la Tesis de la Carrera.

Se opta trabajar con esta asignatura, ya que no tiene declarada de manera explícita e implícita en el diseño de su programa, el cómo los estudiantes deben desarrollar el proyecto de título y cuál es la metodología de trabajo. Lo cual dificulta el logro del objetivo de la asignatura y la incorporación de los aprendizajes, lo que se evidencia, según el Coordinador de Carrera, en el hecho de que los trabajos realizados en los semestres anteriores es una suma de partes realizadas individualmente, carentes de reflexiones y análisis compartidos, como también falta de comprensión holística de los aprendizajes<sup>2</sup>.

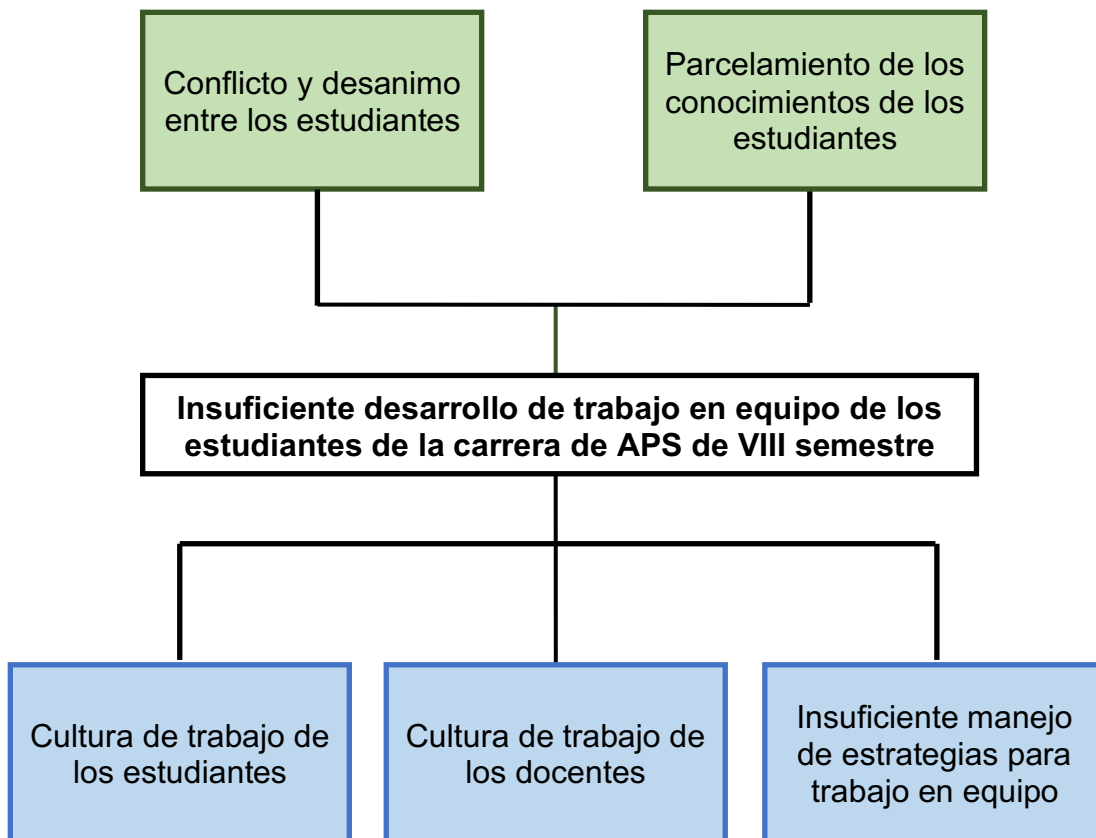
---

<sup>1</sup> Perfil de Egreso de la Carrera de Administrador de Programa Sociales (APS) año 2008.

<sup>2</sup> Entrevista realizada al Coordinador Académico del IT-UCSC Osvaldo Castillo el 11 de julio de 2011.

Como primer paso antes de realizar la intervención se desarrolló el Árbol de problema, analizando las causas y efectos de la siguiente situación.

**Figura 1:** Árbol del Problema



Allí, en el centro del esquema se indica el problema a abordar -Insuficiente desarrollo de trabajo en equipo de los estudiantes de la carrera de APS de VIII semestre-; en la parte inferior las causas, mientras que en la parte superior los efectos que esta ocasiona. Respecto de las causas se definieron tres, una de las cuales tiene relación directa con los estudiantes y dos, con los docentes.

La primera causa habla del perfil de los estudiantes -Cultura de trabajo-. Esta es una carrera dirigida en su totalidad a funcionarios de gendarmería como producto de un convenio entre el IT-UCSC y Gendarmería Regional del Biobío. Esto explica la existencia de una estructura jerárquica para el ejercicio de sus funciones laborales, lo que incide en la incorporación de comportamientos rígidos, altamente formalizados y de relación de subordinación estrictamente vertical.<sup>3</sup>

En el caso de los estudiantes de la carrera de APS, esta cultura de trabajo se traslada al proceso de aprendizaje, observándose la mantención de una relación de obediencia y sujeción entre los integrantes del grupo según el grado jerárquico, generándose ausencia de discusión reflexiva, mirada parcial del trabajo, y excesiva dependencia al detalle de las directrices y orientaciones que entrega el docente, lo que conlleva a una actitud pasiva respecto del aprendizaje.

A esta particularidad, se suman otras características del perfil y que son las siguientes: Primero, el promedio de años de estudios es de 13 años, es decir, han cursado la educación media completa más un año de estudio técnico, y además presentan un promedio de 11 años sin estudiar al momento de inscribirse en la carrera de APS. Segundo, existe un alto sentido de

---

<sup>3</sup> Como se aborda en las teorías de comportamiento organizacional, existe una correspondencia entre las formas de organizar el trabajo y la adquisición de ciertos comportamientos asociados y propio de esa forma. Esto es lo que los autores denominan "Cultura Organizacional" la cual según Chiavenato. I (2009) comprende valores compartidos, usos y costumbres, códigos de conducta, políticas de trabajo, entre otras, lo que se transmiten de generación en generación. Esto define subconscientemente ciertas normas de comportamiento.

responsabilidad personal y familiar al estar estudiando en la Educación Superior, lo que implica una tensión por alcanzar logro y satisfacción en el proceso de título. Y tercero, sus capacidades cognitivas de aprendizaje son según el Coordinador Académico del IT-UCSC<sup>4</sup> y siguiendo lo que proponen Biggs y Tang (2011) de “bajo nivel”, ya que se caracterizan por la memorización o repetición, presentando ausencia de habilidades cognitivas superiores como “explicar” o “aplicar”.

La segunda causa es la Cultura de trabajo de los docentes, la que se caracteriza por apegarse a lineamientos académicos tradicionales, es decir, al ejercicio de una docencia basada en el modelo de cátedra de clases teóricas-expositivas, teniendo el docente el mayor protagonismo, por lo que los estudiantes recibían escasos estímulos para manifestarse de manera participativa en sus procesos de aprendizaje. Hernández et al., refuerzan este punto al indicar que los alumnos tienen un rol más pasivo y receptivo cuando impera los modelos centrados en el profesor (p. 31). En tanto, que en los casos concretos en el que los docentes recurrían al uso de trabajo grupales como técnica pedagógica, no se observa intención de implementar un debido seguimiento a estos, asegurando que todos los participantes del grupo posean una mirada integral del trabajo y aporten a la construcción de este, lo que a su vez genera desmotivación de los estudiantes por percibirlo que se trata de una complicación más que un aporte a la adquisición de competencias.

La tercera causa es el Insuficiente manejo de estrategias para trabajo en equipo de parte de los docentes, que como lo indican Pozo y Mateos (2009) la

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada al Coordinador Académico del IT-UCSC Osvaldo Castillo el 11 de julio de 2011.

enseñanza universitaria, tradicionalmente se ha centrado en la formación teórica y la formación práctica o procedimental se ha usado habitualmente en la realización de ejercicios (p. 26), por ello, los docentes de la carrera de APS se limitan a la entrega de indicaciones sobre las formalidades e instrucciones del trabajo, pero con escasa atención al desarrollo de este. Esto pudiera deberse al hecho de que los docentes son profesionales que dictan cátedras respecto de las competencias de su carrera de formación, pero sin contar con conocimientos para la práctica pedagógica.

Estas tres causas conllevan a que emerja el problema de un Insuficiente desarrollo del trabajo en equipo de los estudiantes al momento de cambiar desde un trabajo individual a uno grupal. Y en cuanto se desarrollan estos trabajos grupales surgen distintos efectos, los cuales son: Primero, el conflicto entre estudiantes. Esto, debido a que la estructura de mando en el que se insertaban en la vida laboral trasladada al ámbito académico, implicaba que al momento de desarrollar trabajos que requerían la participación grupal, cualquier discrepancia era entendida como desobediencia al orden de mando y el lugar que cada uno ocupaba en la estructura jerárquica, se la asociaba de manera directa a un mayor o menor desarrollo cognitivo provocando frustración.

El segundo efecto, es el parcelamiento de conocimientos de los estudiantes. Esto porque como ya se indicó en las causas en la ejecución de un trabajo se opta por dividir este en sus diferentes partes, para luego juntarlas y presentar, conociendo cada integrante solo “la parte” desarrollada, quedando fuera la co-construcción de aprendizaje y colaboración mutua.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:**

Es pertinente intervenir esta problemática, ya que las competencias de trabajar en equipo hoy se vuelven inherente no solo en las nuevas formas de aprendizaje, sino que también en el ámbito laboral. Un equipo de trabajo es sin duda un grupo, pero no todo grupo de trabajo forma un equipo, por ello, trabajar en grupo es muy distinto a trabajar en equipo. Como indica Porret (2010) “un grupo es aquel conjunto de personas relacionadas entre sí que interactúan para conseguir unos objetivos o metas, en tanto que un equipo de trabajo, es un grupo en el que los esfuerzos individuales dan como resultado un desempeño mayor que la suma de las aportaciones por individuo, puesto que es la consecuencia de la capacidad organizativa que tiene un grupo autónomo”. Y es este desempeño y autonomía lo que contribuirá al desarrollo del proyecto de título.

Puntualmente respecto al proceso de aprendizaje que debe potenciarse en un equipo y en las cátedras, diversos autores (Calzadilla, 2002; Gavilán, 2008; Lucero, 2000) explican que “los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje requieren de un docente facilitador de los conocimientos como también de un gestor del proceso reflexivo de los estudiantes”. Ambos requerimientos se pueden desarrollar en el aula de manera simultánea y complementaria cuando se establecen espacios de discusión y cooperación con otros, ya sea en el desarrollo de una asignatura o entre diversas asignaturas que tienen contenido que se imparten en paralelo y se integran, como también en la ejecución de trabajos desde una menor complejidad (ejemplo: trabajar en equipo en una tarea en clase) a otros de mayor complejidad, y como es el desarrollo de un proyecto de título.

Por tanto, se vuelve importante generar espacios de aprendizaje a través del trabajo colaborativo, ya que como señala Lucero (2000):

El aprendizaje en ambientes colaborativos, busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje. (p. 3)

En el marco del desarrollo de habilidades individuales y grupales, estas pueden ser muy diversas, Tomasello, Savage-Rumbaugh y Kruger (citados en Cárdenas y Pino-Pasternak, 2012) indican que se puede propiciar “la posibilidad de imitar estrategias de otros, ya que el resolver problemas en forma colaborativa el estudiante tiene la posibilidad de observar la forma en que otros se aproximan, piensan y resuelven problemas” (p. 84). Y en cuanto a lo que puede generar la discusión entre los estudiantes de un grupo que aprende a través del modelo de trabajo colaborativo, Webb y Palincsar (citados en Cárdenas y Pino-Pasternak, 2012) señalan que esta permitiría “un procesamiento más profundo de la información, al tener que explicitar ideas y formas de razonar” (p. 84). Por ende, diversos autores y teorías explican que el trabajo colaborativo, han evidenciado que hay competencias que el estudiante no puede desarrollar a través de un trabajo que lleva a cabo de manera independiente, sino que las adquiere, desarrolla y/o potencia, a través de un trabajo junto con otros.

Además, estos autores explican que el trabajo colaborativo no nace ni se ejecuta con el solo surgimiento de grupos de trabajo, sino que este requiere de ciertas claridades y lineamientos, para evitar que al llevar a cabo una tarea

de grupo este quede constituido por los pasos que hoy como docentes hemos evidenciado y vivido: primero, los estudiantes una vez revisada la tarea, dividen los puntos de esta conforme al número de integrantes del grupo; segundo, asignan uno o máximo dos responsables por punto que deben desarrollar; tercero, establecen un plazo de entrega; cuarto, definen un responsable que una todas las partes que cada integrantes realizó; y quinto, entregan un trabajo al docente que se dice fue desarrollado en grupo.

Considerando que esta situación se puede dar tanto en trabajos de grupo de tareas que son pequeñas como en aquellas que requieren de mayor tiempo y dedicación, los docentes en su rol de guiar y orientar a los estudiantes que en grupo realicen un trabajo, deberán conocer y manejar correctamente este modelo de trabajo colaborativo, para que junto con su adecuada implementación, puedan además, alcanzar las ventajas que los diversos autores señalan que trae consigo a nivel individual y grupal, el colaborar y aprender en grupo.

Así mismo, resolver esta problemática permitirá que los docentes del IT-UCSC de la carrera de APS incorporen el trabajo en equipo para potenciar el desarrollo de habilidades blandas inherente al perfil de egreso, contribuir a mejorar el rendimiento e incluso apoyar el egreso de la carrera.

Por último, cabe señalar que, para asegurar la ejecución de esta intervención, se cuenta con elementos que lo hacen viable y factible como es el apoyo del Coordinador Académico del IT-UCSC y el cuerpo Docente que impartirá la asignatura de Proyecto de Título que es el ramo en el que se incorporará el modelo de trabajo colaborativo.

### **1.3. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES:**

Toda acción que desarrolla un docente, debe apuntar a lograr el aprendizaje en los estudiantes. Y ¿qué se entiende por aprendizaje? Si bien existen distintas miradas entre autores y las diversas teorías de lo que implica este concepto, para explicarla tomaremos la definición de Schunk (2012) quien indica que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3)

En este proceso, distintas teorías intentan explicar cómo aprende el estudiante y cuáles son los factores o escenarios que más lo favorecen. Schunk (2012) señala que “las teorías conductuales destacan el papel que desempeña el ambiente, específicamente la disposición y la presentación de los estímulos, como la manera en que se refuerzan las respuestas” (p. 22). Opinión que luego se refuerza con las teorías cognoscitivas, indicando que éstas “reconocen la influencia de las condiciones ambientales sobre el aprendizaje... La práctica de habilidades del estudiante, combinada con la retroalimentación correctiva necesaria, promueve el aprendizaje” (p. 22).

De esta última línea teórica mencionada, en la década de los 50' y 60' nace la teoría cognoscitiva social, la cual señala que el proceso de aprendizaje surge en gran medida al ser parte de un entorno social. Esto significa que las personas adquirimos conocimientos, actitudes y habilidades, al relacionarnos con otros, y también aprendemos a través de la observación, es decir, imitando el aprendizaje de otros.

Entre los distintos autores que se enmarcan en la teoría cognoscitiva social, se encuentra Albert Bandura, quien construyó la teoría del aprendizaje social recogiendo aspectos del aprendizaje conductual y del aprendizaje cognitivo. Rescató del aprendizaje conductual que el entorno de las personas, causan que éstas se comporten de una manera determinada. E incorporó del aprendizaje cognitivo, que hay factores psicológicos que son influencia importante en las conductas de las personas. Llegó a estas conclusiones después de la implementación de un método experimental con el muñeco bobo en 1961, el cual fue un procedimiento estándar de manipular una variable y luego medir sus efectos sobre otra.

Este experimento consistió principalmente en mostrar a un grupo de niños, una película en la cual una joven le pegaba a un muñeco bobo. Luego, se les dejó a los niños jugar en un salón en el que había un muñeco bobo y ocurrió que imitaron a la joven de la película y de una manera bastante precisa.

En definitiva, Bandura (citado en Schunk, 2012) indica que desde la teoría cognoscitiva social “el aprendizaje es principalmente una actividad de procesamiento de información, en la que la información acerca de la estructura de la conducta y acerca de acontecimientos ambientales se transforma en representaciones simbólicas que guían la acción”. Llamó a este fenómeno, aprendizaje por la observación o modelado. Schunk (2012) explica este fenómeno con la siguiente tabla:

Tabla 1: *Procesos del aprendizaje observacional:*

Proceso	Actividades
Atención	La atención del estudiante se dirige al hacer énfasis físicamente en los aspectos relevantes de la tarea, al dividir en partes las actividades complejas, usando modelos competentes y demostrando la utilidad de las conductas modeladas.
Retención	La retención aumenta al repasar la información que se va a aprender, al codificarla en forma visual y simbólica, y al relacionar el material nuevo con la información ya almacenada en la memoria.
Producción	Las conductas emitidas se comparan con la propia representación conceptual (mental). La retroalimentación ayuda a corregir las deficiencias.
Motivación	Las consecuencias de las conductas modeladas informan a los observadores de su valor funcional y de su pertinencia. Las consecuencias tienen un efecto motivador al formar expectativas de los resultados y al incrementar la autoeficacia.

Fuente: Schunk (2012)

Por ende, si este modelo de observación es llevado a cabo en una clase educativa común, el docente explica y demuestra las habilidades por aprender y luego los estudiantes practican mientras el profesor verifica su comprensión. Si tuviesen dificultades, el docente les enseña otra vez la habilidad. Pero cuando el profesor considera que los estudiantes ya aprendieron, al menos lo

básico, deberá potenciar la independiente del estudiante, supervisando solo en algunas ocasiones.

No obstante, la implementación del aprendizaje por la observación no está ajeno a diversos factores que pueden influir en el logro de este o en el tiempo que implica la adquisición del aprendizaje. Según Wigfield y Eccles (citados en Schunk, 2012) presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 2: *Factores que afectan el aprendizaje y el desempeño por observación*

Características	Efectos en el modelamiento
Estado del desarrollo	Las mejoras que conlleva el desarrollo incluyen periodos de atención más largos y mayor capacidad para procesar información, utilizar estrategias, comparar el desempeño con las representaciones de la memoria y utilizar motivadores intrínsecos.
Prestigio y competencia del modelo	Los observadores prestan mayor atención a los modelos competentes y con un alto estatus. Las consecuencias de las conductas modeladas transmiten información acerca del valor funcional. Los observadores buscan aprender las acciones que consideran necesitarán realizar.

Consecuencias vicarias	Las consecuencias de los modelos comunican información acerca de lo apropiado de la conducta y de los probables resultados de las acciones. Las consecuencias valoradas motivan a los observadores. La similitud en atributos o en competencia indica hasta qué grado la conducta es apropiada e incrementa la motivación.
Expectativas del resultado	Es más probable que los observadores ejecuten las acciones modeladas que consideran apropiadas y las que tendrán resultados reforzantes.
Establecimiento de metas	Es más probable que los observadores atiendan a los modelos que demuestran conductas que los ayudarán a alcanzar sus metas.
Valores	Es más probable que los observadores atiendan a los modelos que demuestran conductas que consideran importantes y autosatisfactorias.
Autoeficacia	Los observadores prestan atención a los modelos si creen que son capaces de aprender o de ejecutar la conducta modelada. La observación de modelos semejantes influye en la autoeficacia (“si ellos pueden hacerlo, yo también”).

Fuente: Schunk (2012)

El aprendizaje por observación o modelamiento, es considerado por Schunk (2012) como la base o la antesala del proceso de aprendizaje que se da en grupos, ya que el modelamiento u observación, que inicialmente se estudiaba

solo de alumnos a docente, también se puede observar entre pares, es decir, se puede aprender conforme a cómo se comporta un otro similar.

Esto implica que, en el desarrollo de trabajo en equipo la interacción a través de la observación, es una herramienta que contribuye al aprendizaje por medio de la interacción social. Vigotsky recogiendo los principios del aprendizaje cooperativo y colaborativo, desarrolló el modelo del constructivismo social el que considera que el aprendizaje no es una actividad individual, sino más bien social. Por ello, se puede aprender no solo desde la observación hacia el docente, sino que también la observación hacia los pares, dado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace de forma cooperativa o colaborativa, porque el docente por el hecho de ser experto en su disciplina hace su enseñanza como experto en ella, por tanto, para el estudiante puede no ser significativo lo que se le enseña por la forma en que el docente lo presenta, sin embargo, si se puede lograr esa significación a través de los pares, ya que ellos interpretan lo que escuchan y comunican este aprendizaje según como lo entienden.

No obstante, esto es más profundo de desarrollar, según Dillenbourg y cols (citados en Coll y Monereo, 2008) proponen distinguir tres paradigmas en la evolución de las investigaciones empíricas sobre la interacción entre estudiantes en el desarrollo de trabajo en grupo, señala que surgen “en contextos presenciales: el paradigma del efecto, el paradigma de las condiciones y el paradigma de la interacción” (p. 234).

Respecto del paradigma del efecto, Dillenbourg y Cols explican que existen determinadas formas de organización social en el aula y cuando estas son

cooperativas y organizadas, dan lugar a un mayor rendimiento de los alumnos. Lo cual se complementa con el paradigma de las condiciones, que Coll y Monereo (2008) explican señalando que se debe:

Identificar las características de las situaciones cooperativas que pueden asociarse a un mejor rendimiento y aprendizaje por parte de los alumnos... destacan tres grupos de factores: la composición del grupo (tamaño, edad, género y heterogeneidad) las características de la tarea o contenido del aprendizaje, y la actuación del profesor. (p. 234)

Por último, para lograr el aprendizaje grupal se debe lograr el paradigma de la interacción, que Coll y Monereo (2008) mencionan que:

Emerge a partir de la toma de conciencia de que estas variables, factores o condiciones no tienen efectos simples en el aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, sino que interactúan unas con otras de forma compleja... se trata, por ejemplo, de aumentar la frecuencia de los conflictos cognitivos; de fomentar las explicaciones elaboradas; de apoyar la creación, mantenimiento y progreso de la comprensión mutua; de promover la toma de decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista; de impulsar la coordinación de roles y el centro mutuo de trabajo; o de asegurar la motivación necesaria para que los alumnos se impliquen en actuaciones realmente compartidas. (p. 234)

Estos paradigmas se complementan con lo indicado por Jonhson, R. y Jonhsons, E. (2006) quienes mencionaron que es factible como docentes potenciar el aprendizaje cooperativo en cualquier asignatura y en cualquier tipo de tarea. Y para lograrlo y manera formal, el docente debe:

(a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. (P. 15-16)

Sin embargo, Férrez, P. C., y Cutillas, P. M. (2015) explican que existe el riesgo de convertir una tarea concreta en un simple trabajo con varios participantes, donde los miembros trabajan por separado -y no de forma colaborativa- para alcanzar un mismo objetivo. Para ello, Álvarez Teruel y Gómez Lucas (citados en Férrez, P. C., y Cutillas, P. M., 2015) proponen un decálogo con el que aseguran no solo que se dé un trabajo cooperativo dentro del grupo, sino que este alcance el éxito esperado:

(i) Fomentar una comunicación fluida entre sus miembros; (ii) Realizar una exposición clara y concreta de las ideas, los principios, y las acciones del equipo; (iii) Justificar las aportaciones realizadas, que todos los miembros del equipo deberán tratar de forma crítica y constructiva; (iv) Aportar ideas y argumentaciones; (v) Facilitar el acceso a toda la información; (vi) Consensuar todas las actividades llevadas a cabo para que el resultado final del trabajo sea producto de la cohesión y no de la suma del trabajo individual de cada miembro del equipo; (vii) Tener claro los recursos que se necesitan para desarrollar el proyecto de trabajo y aquellos con los que cuenta; de este modo se recrear un contexto real y se da practicidad al trabajo; (viii) Elaborar un plan de acción; conocer y aceptar las reglas de funcionamiento; (ix) Asumir una responsabilidad

individual para el desarrollo del proyecto, lo que conlleva asumir también parte de responsabilidad en el producto final; (x) Establecer relaciones afectivas positivas entre los miembros del equipo. (P. 25)

Collazos, C.A., y Mendoza. J. (2016) también refuerzan la importancia de alcanzar una colaboración efectiva en el desarrollo de un trabajo en equipo. Para ello, mencionan un modelo en el que señalan que “se integran tres elementos: actividades, roles de las personas que intervienen en el proceso (profesores, estudiantes) y herramientas disponibles para su ejecución”.

El primer elemento, los autores la denominan actividades colaborativas. Y explican que “las actividades de los grupos son colaborativas cuando ellas estructuran la interdependencia positiva entre sus integrantes”, es decir, “el éxito de una persona está relacionado con éxito de los demás” (P. 65)

Respecto al segundo elemento, los roles, los autores lo explican diferenciando cual será el de los estudiantes y cuál del docente. Collazos, C.A., y Mendoza. J. (2016) indican que los estudiantes comprometidos con su aprendizaje, presentan las siguientes características:

(a) Ser responsable con el aprendizaje. Se hacen cargo de su propio aprendizaje y se autorregulan... (b) Estar motivados por aprender... el aprendizaje es intrínsecamente motivante. (c) Ser colaborativos. Entienden que el aprendizaje es social. Están “abiertos” a escuchar las ideas de los demás y a articularlas efectivamente... (d) Ser estratégicos. Continuamente desarrollan y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. (P. 66 y 67)

Y respecto al docente, Collazos, C.A., y Mendoza. J. (2016) explican que existen tres roles a ejecutar para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje colaborativo y estos son: diseñador instruccional, mediador cognitivo, e instructor.

Como diseñador instruccional, el profesor tiene el rol de “definir las condiciones iniciales del trabajo. Se debe planear los objetivos académicos y determinar claramente las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de enseñanza de cada una de ellas”.

Barrow (citado por Collazos, C.A., y Mendoza. J., 2016) afirma que, en el rol de mediador cognitivo, el docente a de convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje logrando en los alumnos “1) desarrollar el pensamiento de los estudiantes o habilidades de razonamiento... y 2) a volverlos más independientes, a convertirlos, en aprendices autodirigidos” Y para alcanzar estos logros, el profesor debe:

a) Modelar pensamientos de orden mayor haciendo preguntas que verifiquen el conocimiento profundo de los estudiantes. Para hacer esto, el mediador cognitivo frecuentemente pregunta ¿por qué?, ¿qué significa?, ¿cómo sabes que es cierto?... b) Cambiar el pensamiento del estudiante... el pensamiento superficial y las nociones vagas no cambiarán. Por eso, hay que dar pistas o ayudas, proveer retroalimentación, redirigir el esfuerzo de los estudiantes y ayudarlos a usar una estrategia”. (P. 68 y 69)

Finalmente, en el rol de instructor, el docente desarrolla un actuar más parecido a los modelos educacionales tradicionales, puesto que el trabajo en grupo se desarrolla de la siguiente forma: “1) Explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas; 2) monitorear e intervenir; 3) y evaluar y procesar”. Por lo tanto, Collazos, C.A., y Mendoza. J., (2016) afirman que “una de las tareas que debe cumplir el profesor como instructor es la de enseñarles a los estudiantes habilidades de colaboración” ya que “los conflictos interpersonales – que usualmente tienen que ver con diferencias entre los integrantes con respecto a habilidad, sentido de responsabilidad, ética – inevitablemente se acrecientan en el trabajo en grupo y pueden interferir seriamente con su efectividad” (P. 70)

Y en cuanto al tercer elemento para la colaboración en el trabajo en equipo, Collazos, C.A., y Mendoza. J., (2016) indican que es necesario “contar con herramientas adecuadas que permitan soportar el proceso” y definen como herramienta esencial la capacitación profesoral. Y al capacitarlo, indican que se debe:

- (i) Familiarizarlos con varias definiciones del aprendizaje colaborativo; (ii) explicar y dar ejemplos de los conceptos clave en el aprendizaje colaborativo; (iii) considerar varias teorías de aprendizaje y las filosofía de la educación en relación con el aprendizaje colaborativo; (iv) analizar las fortalezas y debilidades del aprendizaje colaborativo; (v) anticipar problemas que puedan surgir con la implementación de estos modelos y prever posibles planes de solución; (vi) experimentar una gran gama de técnicas de aprendizaje colaborativo; (vii) considerar las diferentes habilidades colaborativas que pueden ser utilizadas; (viii) considerar como los principios del aprendizaje colaborativo se pueden aplicar a la

interacción social fuera de la sala de clases; (x) y familiarizarse con los recursos disponibles para lograr un aprendizaje continuo basado en el aprendizaje colaborativo. (P. 71)

Por tanto, el aprendizaje cooperativo constituye una metodología eficaz para desarrollar el sentido crítico y de tolerancia, trascendiendo lo estrictamente académico y facilitando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo. Colás (citado en Amador, J. A., Navarro, H. J. A., Párraga, M. Eugenia Andrade, y Ávila Alcaraz, J. C., 2014) indica que “entre un 70% y 80% de los trabajos requieren una compleja coordinación de ideas y esfuerzos, capacidad que sólo pueden vivenciarse y aprenderse a través de situaciones de aprendizaje cooperativo”. Lo cual puede ser entendido como una habilidad social, que según Rico, Sánchez-Manzanares, Gil, Alcover y Tabernero (citados en Del Barco, B. L., Castaño, E. F., Lázaro, S. M., & Gallego, D. I., 2015) es un “mecanismos básicos, junto a la planificación, de la coordinación explícita que ordena las interdependencias existentes entre los miembros del equipo”.

Como indican Hernández, N., González, M., & Muñoz, P. (2014) el trabajo colaborativo tiene como beneficios también la mejora de las competencias transversales del trabajo en equipo, remarcando su doble efecto: colaborar para aprender y aprender a colaborar. (p. 26) Y para lograr la relación colaboración-aprendizaje, señalan Hernández, N., González, M., & Muñoz, P. (2014) es importante preparar un entorno para ello, que prepare el aprendizaje tanto a nivel institucional como en el ámbito del diseño y desarrollo curricular de una materia. (p. 31)

En definitiva, el aprendizaje colaborativo, buscan que el estudiante interactúe con los pares y a partir de esa interacción, aumente su aprendizaje. Entonces es fundamental mencionar que para que esto se logre, los docentes juegan un rol imprescindible, ya que deben promover a los estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje como lo indican Hernández. N, González. M y Muñoz. P (2014) “abandonando el rol más pasivo y receptivo que impera en los modelos centrados en el profesor, y hacer frente a un trabajo cuya responsabilidad recae fundamentalmente en sus habilidades para colaborar con un grupo en tareas” (p. 31) y para ello, las actividades las actividades deben planificarse procurando generar esta interacción, deben ser muy bien diseñadas, planificándolas de forma rigurosa y anticipada.

Y para lograr este desafío, también los alumnos requieren conocer cómo hacerlo, porque según Scardamalia, M. & Bereiter, C. (citados en Lucero, 2000):

Los estudiantes necesitan aprender profundamente y aprender cómo aprender, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que ellos puedan construir nuevo conocimiento a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en grupo, motiva la construcción de nuevo conocimiento (p. 4)

### **Antecedentes Contextuales:**

En la resolución de esta problemática, es necesario comprender el contexto en el cual se llevará a cabo. El 29 de abril de 2002, la Contraloría General de la República a través del dictamen Número: 015783N02 entrega el Documento N° 15.783 29-IV-2002, en el que habilita a la Universidad Católica de la Santísima Concepción para dictar la carrera de Administrador de Programas

Sociales (APS), el cual una vez adquirido les permite a los funcionarios de Gendarmería de Chile, Dirección Regional del Biobío a percibir el beneficio de asignación profesional y desempeñarse en un cargo de profesional grado/7.

Por su parte, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través de su Oficio N° R12-2002 acompañó diversos antecedentes relativos a la descripción de la carrera, sus objetivos, el plan de estudios y su malla curricular, documentación de la cual aparece que la carrera de Administrador de Programas Sociales, conducente al título de igual denominación, equivalente a un plan de estudios de 8 semestres con un total de 4.497 horas de clases.

El perfil de egreso de los futuros Administradores de Programas Sociales, indica que este contará con las competencias de análisis para diseñar y ejecutar programas acordes a las necesidades del servicio y del país, al mismo tiempo, es capaz de participar en proyectos de desarrollo social en conjunto con otros profesionales.

El campo laboral dependerá de su naturaleza, pudiendo realizarla en el mismo servicio público de origen (Gendarmería) o en áreas con enfoque de Desarrollo Social, de Gestión y Administración, o de Investigación.

La primera generación que ingresó a estudiar esta carrera en el IT-UCSC fue en 2008. No obstante, al entrar en el proceso final de la elaboración de su Proyecto de Título en 2011, se evidenció que en esta asignatura existía ausencia de la declaración de su metodología. Esto se evidencia porque en entrevista con el Coordinador Académico del IT-UCSC declaró que la única

información pedagógica existente para el desarrollo del curso era el programa de la asignatura (Nombre: Proyecto de Título; Código: PPE-600) en la cual se explicaba en su fundamentación que esta era:

Una actividad curricular por medio de la cual el futuro profesional en Administración de Programas Sociales mostrará los conocimientos y las habilidades adquiridas en su formación universitaria a través de la elaboración de un proyecto en que integra dichos conocimientos y le permita, una vez aprobado el curso, rendir su Examen de Título Profesional. (P. 1)

Y junto con esta información, en el programa se detallaba los objetivos (general y específicos), los contenidos, y en la descripción de la metodología, se explicaban solo siete actividades, careciendo de una real descripción de cómo se ejecutaría la asignatura, como se evidenciarían el cumplimiento de los objetivos, y como se desarrollaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se describe la evaluación dividiéndola en tres calificaciones, evaluando las dos primeras solo avance y la última, un informe final.

Esta situación dio paso al surgimiento de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la experiencia que existe respecto a los trabajos en equipo en la carrera de APS?
- ¿Cómo han desarrollado los trabajos en equipo con los estudiantes de APS?
- ¿Cuáles son los factores que facilitan el desarrollo de trabajos en equipo en la carrera de APS?
- ¿Cuáles son los obstaculizadores en el desarrollo de trabajos en equipo en la carrera de APS?

- Desde la estructura y administración del IT-UCSC ¿Cómo influye en el desarrollo de la carrera de APS?

Preguntas que, al ser respondidas, permitirán especificar el diagnóstico al contexto puntual de la carrera de Administrador de Programas Sociales de IT-UCSC.

Finalmente, para comprender el problema se plantean el siguiente objetivo general y los siguientes objetivos específicos:

**Objetivo General:**

Describir los factores que permiten o dificultan el trabajo en equipo en la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar los obstaculizadores que tienen los estudiantes y docentes para desarrollar trabajos en equipo.
- Identificar los facilitadores que tienen los estudiantes y docentes puedan desarrollar trabajos en equipo.

#### **1.4. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS:**

El diagnóstico se llevó a través de una Metodología Cualitativa utilizando primero, la técnica de grupos de enfoque (focus groups) para captar el significado y la percepción de los docentes que han impartido clases en la carrera de APS del IT-UCSC, respecto de la metodología de trabajo en equipo. Y una segunda técnica fue la entrevista semiestructurada, ya que se buscaba conocer de manera más específica la opinión que tiene el Coordinador Académico del IT-UCSC respecto de los trabajos en equipo desde su visión de los estudiantes a través de la percepción que transmiten los docentes, como también, desde su rol de dar cumplimiento al perfil de egreso y del desarrollo de las competencias asociadas al mismo.

#### **Informantes Claves:**

Si bien son 28 profesores que dictan clases en la carrera de APS del IT-UCSC, se trabajará con una muestra de 5 profesores, que son quienes impartirán la asignatura de Proyecto de Título. Además, se suma el Coordinador Académico del IT-UCSC. Esta selección habla de un muestreo intencional – opinático que, según Ruiz, J.I. (2012) son escogidos por su conocimiento de la situación o del problema a investigar siendo los más idóneos y representativos de la población a estudiar (p. 64)

Por lo tanto, los informantes claves cumplen las siguientes características:

- Docentes que han realizado clases en la Carrera de Administrador de Programas Sociales
- Docentes Guías de Proyecto de Título
- Coordinador Académico del IT-UCSC

### **Características de los Instrumentos de Recolección de Datos:**

La primera herramienta es la técnica de grupos de enfoque (focus groups) es considerada por algunos autores como una especie de entrevistas grupales, las que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas con el objeto de generar y analizar la interacción entre ellos (Barbour, R, 2007).

Una segunda herramienta es la entrevista semiestructurada, la cual es una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas (Grinnell y Unrau, 2007).

Y la tercera herramienta es la observación cualitativa en la cual se definen las unidades y categorías conforme va emergiendo las observaciones. (Hernández Sampieri, R. et al., 2010, p. 417)

Considerando que existen varias fuentes de información es posible aplicar una triangulación de datos. La triangulación que se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación (Denzin y Lincoln, 1998).

### **Proceso de aplicación de los Instrumentos de Recolección de Datos:**

En la aplicación del focus groups, se acordó (en consenso con los entrevistados) conservar el anonimato de las respuestas entregadas

reemplazándola por el uso de iniciales, sin descuidar la debida identificación. Y en la aplicación de la entrevista semiestructura, se contó con una pauta para guiar el objetivo de la información a rescatar.

Luego de la recolección de datos, como indica Willig se les dio estructura a aquellos datos no estructurados a través de organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones”.

Para definir esta estructura, se realizó reflexiones y análisis de datos a través del Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos, el cuál según Hernández Sampieri, R. et alt., (2010) se desarrolla en el siguiente orden:

1. Recolección de datos a través de distintas técnicas.
2. Organización de los datos e información, determinando criterios de organización y organizando los datos de acuerdo con los criterios.
3. Preparación de los datos para el análisis (En este caso se limpiaron las grabaciones de ruidos y se transcribieron datos verbales en texto).
4. Revisión de los datos (lectura y observación), para obtener un panorama general de los materiales.
5. Descubrir las unidades de análisis, eligiendo cuál es la unidad de análisis o significado adecuada, a la luz de la revisión de los datos.
6. Codificación de las unidades, estableciendo las categorías codificadas que emergieron del primer nivel (Conceptualizaciones, definiciones, entre otras) y codificación de las categorías segundo nivel (como agrupar categorías codificadas en temas y patrones, y relacionar categorías).
7. Generar teorías, hipótesis, explicaciones

### 1.5. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO:

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron diferentes categorías atendiendo a los dos temas principales planteados para comprender el problema. En la siguiente tabla se observa la denominación de los códigos y su descripción conceptual respectiva. Para el análisis de los códigos se optó por incluir aquellos cuya frecuencia es igual o mayor a 6.

Tabla 3: *Tabla de códigos de focus group y entrevista del Diagnóstico.*

<b>Código</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Frecuencia</b>
OTE	Obstaculizadores para el desarrollo de trabajos en equipo	36
FTE	Facilitadores para el desarrollo de trabajos en equipo	23

Fuente: Elaboración propia en base a 5 casos

En cada categoría se establecieron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos informantes. En la Tabla 4 se detalla.

Tabla 4: *Sistema de categorías y subcategorías del Diagnóstico*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Ejemplo de citas</b>
C1. Obstaculizadores para el desarrollo de trabajos en equipo	Insuficiente manejo del trabajo en equipo	<i>“Pero específicamente en el trabajo de grupo, el tema es que haya profesores además de comprometidos, que estén preparados, porque varios de ellos la metodología la debieron adaptar”</i> <i>“El trabajo en grupo te permite en el fondo ir elevando el nivel de análisis, lamentablemente como que esto no ocurre acá”</i>

---

*“El concepto trabajo de equipo, colaboración, no hay mucho. Entonces, finalmente sale, tienes un producto que es un trabajo, pero la forma de hacerlo, de llegar a ese producto es, no es de colaboración, generalmente son trabajos personales”*

*“Los chicos no saben o los docentes no saben cuál es, que hace bien trabajar en grupo, que hace que se conecten, que todos de alguna manera (hhh) manejen el mismo idioma”*

*“Cuando te manejas por correo siempre es el mismo quien te manda el correo, quien te hace la pregunta y claramente ahí se nota un liderazgo”*

*“A mí me ha pasado todo lo contrario, de repente he tenido jóvenes, alumnos que claro me han escrito, me han hecho la pregunta y yo veo cero cooperación, a él lo mandan sabes: ¡ya (!) ya llama tu a la profe!”*

*“Lo otro complicado es como tu evalúas, como evalúas el aporte (!) para mí lo complicadísimo es como hacer distinción porque es una dinámica interna en la que tú no estás, no estás presente”*

*“Los profes no saben bien como generar trabajos en equipo y a veces, siente que se les vuelve un cacho (0.5) así que prefieren hacer sus clases e irse y yo quiero que los hagan trabajar, ojalá en clases”*

---

*“Yo siempre digo, no funciona, para mí un trabajo en grupo no es más de 4 o 3, después multitud. Uno es el que lee, el otro es el que tipea y el otro es el que habla y el cuarto es el que siempre hace otra cosa, cualquier cosa menos lo que corresponde al trabajo”*

Planificación de los trabajos

*“Cuando tu trabajas en grupo hay de repente gente que se acopla (0.3) yo no lo estoy haciendo total hay otros que lo hagan”*

*“Profesora esto lo tuve que hacer yo, porque o sino esta cosa no iba a resultar o no tuvimos tiempo para juntarnos”*

---

	<p><i>“Es difícil avanzar si es que alguien en el fondo siempre va a tener la razón, independiente que no la tenga”</i></p> <p><i>“Cuando hay un jefe y no olvida. Se supone que el trabajo de grupo todos son parte, todos tienen que cooperar, entonces si hay uno que se impone y todos se dejan llevar por ese que se impone”</i></p> <p><i>“Uno que no esté de acuerdo comienza a remar para el otro lado y eso empieza a tirar todo para atrás. O el negativo que encuentra todo malo”</i></p> <p><i>“Hay hartos de eso, hay harto de esa crítica destructiva, que te encuentra peros, pero al momento de proponer (.) nada”</i></p>
	<p><i>“Acá esa cosa valórica que tienen ellos de no manchar al otro lo tienen como súper arraigado, o sea, ellos van a jurarte de guata que todos trabajaron, y tú sabes que no”</i></p> <p><i>“También esta, esa cosa cultural de no sapear, ese como compañerismo mal entendido”</i></p>
Relación entre pares (estudiantes)	<p><i>“A parte son valores un poco que salen de la cultura carcelaria, de no acusar porque es una de las cosas más fea que hay en la cárcel”</i></p> <p><i>“La estructura de ellos, la cultura es muy jerárquica y eso marca la rigidez de la dinámica grupal”</i></p> <p><i>“Hubo un momento en que dije, aquí no hay ningún capitán, ningún sargento, no hay ningún teniente, no hay ningún cabo, ningún gendarme, aquí somos todos alumnos de la universidad”</i></p>
Estructura Administrativa del IT-UCSC	<p><i>“Que no haya coordinador hace que la carrera parezca una suma de asignatura, de ramos”</i></p> <p><i>“Pasa que se cruzan temáticas, no hay coordinación entre las áreas de competencias de cada ramo, profesor. Entonces te genera una dualidad de información, contradictoria y::: obviamente que no haya un coordinador te complica harto”</i></p>

---

	<p><i>“Tú le decías vayan a la biblioteca y no tenían idea, lo mismo que por ejemplo trabajemos en el EVA”</i></p> <p><i>“Tienen solo dos días para clases, están copados de clases de seis y media hasta las diez, no había mucho espacio para que hicieran una actividad, y la disposición extra no está”</i></p>
	<p><i>“Pero si se realiza un buen trabajo en grupo te permite llegar a un nivel de análisis mucho mayor”</i></p> <p><i>“Otros empezaron a ser dirigentes de sus juntas de vecino y fijate que ahora con el tema de los proyectos están súper motivados, motivados no solo para ganar solo lucas, sino que para hacer algo por el otro”</i></p> <p><i>“Esto era exclusivamente para tener más lucas y no les interesaba nada más, no les interesaba aprender, no les interesaba nada, pero ahora se les ve distinto”</i></p>
<p>C2. Facilitadores para el desarrollo de trabajos en equipo</p> <p>Desarrollo de competencias blandas</p>	<p><i>“Te aporta hartos elementos, el respeto, sobre todo, empatía, asertividad, todas esas competencias que la universidad no te enseña”</i></p> <p><i>“Aprender a trabajar con el otro, que otro que no es igual a ti, que no tienen el mismo pensamiento, la misma ideología y tení que hacer no más”</i></p> <p><i>“Todas las competencias blandas del trabajo en equipo, todo el tema de planificación, todo ese tipo de cosas (hhh) cosas bastante útiles para el mundo del trabajo”</i></p> <p><i>“Aquí lo pones a trabajar en un grupo donde va a tener que quedarse callado, va a tener que ser menos agresivo en su lenguaje (hhh) igual puede servir para, sentirse menos complicado en otras áreas”</i></p> <p><i>“Yo creo que les ha servido mucho para su tema personal, para su autoestima fijate, la autoestima”</i></p> <p><i>“Qué si yo lo logré, tú también”</i></p>

	<i>“Para demostrarle a los otros, a sus compañeros que están estudiando o que pueden empezar a estudiar, que con esta cuestión yo cambie”</i>
	<i>“Lo que si favorece es que el compromiso de los docentes del IT es súper fuertes, yo te digo que todos los docentes que están en el IT, por lo menos los que yo conozco”</i>
Motivación por la Interdependencia Positiva	<i>“La mayoría quiere aprender y los que aún no están convencidos, estoy seguro que se van a sumar”</i>
	<i>“Lo haríamos por los alumnos, a ellos les va a servir mucho”</i>

Fuente: Elaboración propia en base a 5 casos

Para presentar los resultados, se realizó el análisis de cada herramienta de levantamiento de información, desde las diferentes categorías e introduciéndolo en las respectivas subcategorías.

### **Obstaculizadores para el desarrollo de trabajos en equipo (OTE)**

Insuficiente manejo del trabajo en equipo: Según Collazos, C.A., y Mendoza. J., (2016) esto se genera porque el docente presenta como temores “la pérdida de control de la clase, falta de preparación, miedo a perder el cubrimiento del contenido, falta de materiales preparados para usar en la clase, resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo, y falta de familiaridad con algunas técnicas...” (P. 67)

Cuando se les consultó respecto a la experiencia y desarrollo del trabajo en equipo, se pudo observar que los docentes no cuentan con los conocimientos para desarrollar correctamente una estrategia al respecto: *“Pero específicamente en el trabajo de grupo, el tema es que haya profesores*

*además de comprometidos, que estén preparados, porque varios de ellos la metodología la debieron adaptar”*

Y esta adaptación se entiende por diversos motivos. Primero, porque los docentes no cuentan con herramientas para involucrar y motivar a sus estudiantes en esta metodología de trabajo, sino que se amparan en la convicción de que ellos no cuentan con las capacidades cognitivas ni con las capacidades para trabajar conjuntamente: *“El concepto trabajo de equipo, colaboración, no hay mucho. Entonces, finalmente sale, tienes un producto que es un trabajo, pero la forma de hacerlo, de llegar a ese producto es, no es de colaboración, generalmente son trabajos personales”*

Segundo, se observa una autocrítica y crítica a los docentes respecto a las dificultades que tienen para darle sentido al trabajo en equipo y para generar seguimiento y evaluación de este: *“Lo otro complicado es como tu evalúas, como evalúas el aporte (.) para mí lo complicadísimo es como hacer distinción porque es una dinámica interna en la que tú no estás, no estás presente”*

Planificación de los trabajos: Según Johnson, R. & Johnson, E., (citados por Collazos, C.A., y Mendoza. J. 2016) el docente debe “definir los objetivos, el tamaño del grupo, la composición del grupo, la distribución del salón de clase y los materiales del trabajo”. (P. 68)

Debido a la falta de manejo del trabajo en equipo, también existe dificultad al momento de dar las instrucciones y planificarlo correctamente, sosteniendo estas dificultades en la responsabilidad del estudiante y escasamente asumiendo responsabilidad el docente. Indicaron que ellos como docentes

establece el número de integrantes, pero declaran que en los estudiantes no existe disposición a trabajar en equipo, sino que dividir el trabajo, o bien, si trabajan no lo hacen todos los integrantes: *“Profesora esto lo tuve que hacer yo, porque o sino esta cosa no iba a resultar o no tuvimos tiempo para juntarnos”*

En el punto de la composición de los grupos, los docentes hacen hincapié en la relación jerárquica que existe entre los estudiantes – se detalla en el siguiente punto – lo que no permite el dialogo, diferencia de opinión y con ello, también la reflexión: *“Cuando hay un jefe y no olvida. Se supone que el trabajo de grupo todos son parte, todos tienen que cooperar, entonces si hay uno que se impone y todos se dejan llevar por ese que se impone”*

Entonces, al llegar al punto de construir, este se logra recogiendo la opinión y decisión de la mayoría, no por co-construcción y dialogo.

Relación entre pares (estudiantes): Según Collazos, C.A., y Mendoza. J., (2016) implica que los estudiantes deben relacionarse colaborativamente y esto se logra cuando “entienden que el aprendizaje es social... tienen empatía con los otros y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas” (P. 67)

La relación que se da entre los estudiantes de esta carrera, presenta dos puntos de vista que dificultan el aprendizaje colaborativo. Uno es valórico, el que se fundamenta en valores de la cultura carcelaria que, consciente o inconscientemente, lo hacen propio y lo manifiestan en todas sus áreas de desarrollo: *“Acá esa cosa valórica que tienen ellos de no manchar al otro lo*

*tienen como súper arraigado, o sea, ellos van a jurarte de guata que todos trabajaron, y tú sabes que no”*

Y un segundo punto de vista, es el rol jerárquico existente en el ámbito laboral, que extrapolan al ámbito académico tanto en el sentido de orden y obediencia, como también en el lenguaje de comunicación que se da entre ellos: *“La estructura de ellos, la cultura es muy jerárquica y eso marca la rigidez de la dinámica grupal”*

Este aspecto genera dos desafíos a los docentes, primero estar atentos a la existencia de esta relación al momento en que se desarrollan los trabajos, y segundo, una vez evidenciado, romper esta barrera.

Estructura Administrativa del IT-UCSC: Según Criado, I. (2009) la estructura administrativa “es un esquema formal que representa las relaciones, las comunicaciones, los procesos de decisión y los procedimientos que articulan a un conjunto de personas, unidades, factores materiales y funciones, que están orientados a la consecución de unos objetivos determinados” (P. 1) que este caso apunta al IT-UCSC.

Los docentes entrevistados consideran que, en desarrollo del trabajo en equipo, es necesaria la coordinación entre los docentes para así vincular las asignaturas a través de un coordinador o director de carrera: *“Pasa que se cruzan temáticas, no hay coordinación entre las áreas de competencias de cada ramo, profesor. Entonces te genera una dualidad de información, contradictoria y:::: obviamente que no haya un coordinador te complica harto”*

Si bien, esto no se vuelve un factor tan decisor al momento de desarrollar los trabajos en equipo, son los docentes quienes lo ven como una necesidad a resolver para así lograr el enriquecimiento de los conocimientos y análisis que los estudiantes reflejarían en los trabajos de cada ramo.

Ausencia de participación activa: Según Collazos, C.A., y Mendoza. J., (2016) la participación activa de los estudiantes implica que “son responsables con el aprendizaje... y están motivados por aprender”. (P. 67)

Los docentes evidencian que, una vez iniciado los estudios, los alumnos limitan su compromiso en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a la asistencia de las clases, dejando fuera los espacios de aprendizaje virtual y uso de biblioteca: *“Tú le decías vayan a la biblioteca y no tenían idea, lo mismo que por ejemplo trabajemos en el EVA<sup>5</sup>”*

### **Facilitadores para el desarrollo de trabajos en equipo (FTE)**

Desarrollo de conocimientos teóricos-prácticos: Según Clemente (citado por Álvarez, C. 2012) la “teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación (...) En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer” (P. 385)

---

<sup>5</sup> Espacio Virtual de Aprendizaje de la UCSC

Los docentes que han desarrollado trabajos en equipo, declaran que desean continuar haciéndolo, ya que han observado desde la experiencia que esto conlleva a un desarrollo de los niveles cognitivos, fortalecimiento de la teoría a través de la práctica y reforzamiento del interés por aprender: *“Pero si se realiza un buen trabajo en grupo te permite llegar a un nivel de análisis mucho mayor”*

De la mano del desarrollo de las competencias teóricas-prácticas, se desarrollan además competencias blandas, las cuales son más significativas para los estudiantes.

Desarrollo de competencias blandas: Según Silva, M. (2013) “son aquellas orientadas al desarrollo de aptitudes sociales... Se trata de capacidades comunicativas, de trabajo en equipo, flexibilidad y adaptabilidad frente a un determinado trabajo” (P. 22)

Los docentes destacan las habilidades que los estudiantes adquieren al realizar trabajos en equipo como también, el impacto que tendrá en un futuro al trabajar con otros profesionales y otras áreas: *“Aprender a trabajar con el otro, que otro que no es igual a ti, que no tienen el mismo pensamiento, la misma ideología y tení que hacer no más”*

Por otra parte, los docentes enfatizan en la autoestima que ha generado el estudiar, pero vinculado el trabajo en equipo, ya que al trabajar con otros se entregan mutuamente confianza, seguridad y refuerzo positivo: *“Para demostrarle a los otros, a sus compañeros que están estudiando o que pueden empezar a estudiar, que con esta cuestión yo cambie”*

Motivación por la Interdependencia Positiva: Según Collazos, C.A., y Mendoza. J., (2016) “La interdependencia es el mecanismo que logra e incentiva la colaboración dentro de los grupos de trabajo”. (P. 65)

Si bien los docentes declaran no conocer la metodología correctamente e incluso evitarla, ante la consulta si estarían dispuestos a aprender a ejecutar la Interdependencia Positiva, se observa disposición al respecto: *“La mayoría quiere aprender y los que aún no están convencidos, estoy seguro que se van a sumar”*

Para derribar los obstáculos que se presentan al momento de realizar trabajos, es importante que los docentes se involucren desde el adquirir e implementar conocimientos en estrategias y metodologías respecto del trabajo en equipo, como también, procurar que estas le sean significativas a los estudiantes.

En este desafío, los docentes deben también trabajar para romper los actuales paradigmas que se evidencian en los alumnos, logrando el entendimiento de que todos pueden aportar de igual forma con sus conocimientos, opiniones y críticas. Que no hay superioridades al respecto ni obediencia en la tarea de construir y consensuar. Y que la ausencia de un integrante genera trabajos parcelados, en tanto, que el aporte de cada uno y de todos, será mayor que la suma de las partes.

Por tanto, se vuelve indispensable que los docentes se involucren activamente en el trabajo en equipo, es decir, no solo entreguen instrucciones y luego, reciban los trabajos, sino que se hagan partícipes del escenario en el

cual este se desarrolla, minimizando y posiblemente también, desarraigando las dificultades, a través de potenciar los facilitadores ya existentes.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN**

De acuerdo a los resultados obtenidos, se logró establecer que es necesario potenciar el trabajo en equipo. Si bien, los docentes señalaron que han tratado de implementar esta estrategia de aprendizaje, esto no se ha logrado debido a los obstáculos antes indicados. No obstante, se observa en ellos la voluntad de aprender y ejecutar estrategias de trabajo en equipo, como también, el requerimiento del Coordinador Académico del IT-UCSC de que los docentes adquieran esta competencia.

Esta solicitud es levantada desde la necesidad puntual del proceso de la elaboración del Proyecto de Título, en el cual, los estudiantes deberán trabajar en equipo y, por ende, mejorar aquellos factores que imposibilitan su desarrollo.

## **2.1. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN:**

**Objetivo General:** “Desarrollar competencias de cooperación a través de la estrategia de trabajo en equipo, para afianzar el logro de aprendizaje colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título”

### **Objetivos Específicos:**

- 1) Diseñar el método de construcción del proyecto social basado en estrategias de trabajo en equipo para los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título.
- 2) Capacitar a los docentes en la ejecución del proyecto social basado en estrategias de trabajo en equipo vinculado a la asignatura de Proyecto de Título, a través de actividades programadas.

- 3) Evaluar el efecto de la implementación de las estrategias de trabajo en equipo sobre el aprendizaje y trabajo colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título.

## **2.2. DEFINICIÓN DE ACCIONES DE INTERVENCIÓN:**

A continuación, se detallan las actividades específicas que se consideraron claves para resolver la problemática de acuerdo a cada objetivo específico. Esto se presenta a través del eje vertical del marco lógico.

## **2.3. PLAN DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN:**

Este punto corresponde a la descripción de los elementos claves que permitirán evaluar el nivel de impacto de las actividades desarrolladas en el contexto de la problemática abordada. Esto se presenta a través del eje horizontal del marco lógico.

En el desarrollo del marco lógico, se observa el objetivo general, sus objetivos específicos con sus actividades correspondientes, también se observan los indicadores de calidad que los acompañan, más sus medios de verificación y los supuestos identificados.

**Marco Lógico:**

**Objetivo General:** “Desarrollar competencias colaborativas a través de la estrategia de trabajo en equipo, para afianzar el logro de aprendizaje colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título”

**Objetivo Específico 1:** “Diseñar el método de construcción del proyecto social basado en estrategias de trabajo en equipo para los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título, acorde a los resultados del diagnóstico”

<b>Actividades</b>	<b>Indicador</b>	<b>Resultado principal</b>	<b>Medios de verificación</b>	<b>Agentes responsables</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Definir el método de construcción del proyecto social: descripción, contenidos, metodología y evaluación.	Realización de la definición del método de construcción	100% del método de construcción	Documento con el formato del método de construcción del proyecto social	Docente a cargo de la construcción del método	- Material bibliográfico - Documentos formales de la asignatura objetivo	10 días hábiles (primera quincena de julio 2011)

Planificar la ejecución del método de construcción del proyecto social.	Construcción del calendario de ejecución (Carta Gantt)	Cumplir al menos un 80% de la planificación	Registro de las actividades desarrolladas	Docente a cargo de la construcción del método	- Material bibliográfico - Guía de actividades - Syllabus	10 días hábiles (primera quincena de julio 2011)
Validar el método de construcción del proyecto social.	Validación del Coordinador Académico del IT-UCSC	100% de validación del método	- Documento revisado con mejoras sugeridas - Documento versión final	Docente a cargo de la construcción del método	- Material bibliográfico - Documentos formales de la asignatura objetivo	10 días hábiles (segunda quincena de julio 2011)
<b>Evaluación:</b> Disponer de un método de construcción del proyecto social, validado por el Coordinador Académico del IT-UCSC durante los meses de julio-agosto 2011.						

**Objetivo General:** “Desarrollar competencias colaborativas a través de la estrategia de trabajo en equipo, para afianzar el logro de aprendizaje colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título”

**Objetivo Específico 2:** “Capacitar a los docentes en la ejecución del proyecto social basado en estrategias de trabajo en equipo vinculado a la asignatura de Proyecto de Título, a través de actividades programadas”

<b>Actividades</b>	<b>Indicador</b>	<b>Resultado principal</b>	<b>Medios de verificación</b>	<b>Agentes responsables</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Presentar a los docentes el método de construcción del proyecto social	Número de docentes	100% de docentes que les fue presentado el método	Registro de asistencia	- Docente a cargo de la construcción del método - Coordinador Académico del IT-UCSC	- Sala de reunión - Materiales de apoyo	1 día hábil (primera semana de agosto 2011)

Capacitar a los docentes en estrategias de trabajo en equipo para implementar el método de construcción del proyecto social	Número de actividades de capacitación	100% de actividades de capacitación	Registro de asistencia	Docente a cargo de la construcción del método	- Sala de reunión - Material teórico - Material de ejecución del método	4 días hábiles (agosto 2011)
Seguimiento a los docentes la implementación del método de construcción del proyecto social	Número de seguimiento	100% de docentes con seguimiento	Registro de seguimiento	Docente a cargo de la construcción del método	- Sala de reunión - Documento de registro de seguimiento	Cinco meses (agosto - diciembre 2011)
<b>Evaluación:</b> Involucrar al 100% de los docentes en la implementación de estrategias de trabajo en equipo en el método de construcción del proyecto social, durante los meses de agosto – diciembre 2011.						

**Objetivo General:** “Desarrollar competencias colaborativas a través de la estrategia de trabajo en equipo, para afianzar el logro de aprendizaje colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título”

**Objetivo Específico 3:** “Evaluar el efecto de la implementación de las estrategias de trabajo en equipo sobre el aprendizaje y trabajo colaborativo de los estudiantes que cursan la asignatura de Proyecto de Título”

<b>Actividades</b>	<b>Indicador</b>	<b>Resultado principal</b>	<b>Medios de verificación</b>	<b>Agentes responsables</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Comparar y analizar el aprendizaje y trabajo colaborativo desarrollado por los estudiantes al inicio y al termino de la implementación del método	Número de docentes que participaron en la reunión de comparación y análisis	100% de docentes que participaron en la reunión	Registro de asistencia	Docente a cargo de la construcción del método	- Sala de reunión - Material de apoyo - Documento de registro	Dos meses (diciembre 2011 – enero 2012)

Elaborar y aplicar focus group al grupo objetivo, en relación a la efectividad de las estrategias de trabajo en equipo	Percepción de impacto positivo que declararon los docentes	100% de docentes indican su percepción	Registro de audio	Docente a cargo de la construcción del método	- Sala de reunión - Grabadora de audio	Dos meses (diciembre 2011 – enero 2012)
<b>Evaluación:</b> Evaluar con el 100% de los docentes, el efecto de la implementación de las estrategias de trabajo en equipo, durante diciembre 2011 y enero 2012 a través de focus group.						

## **CAPÍTULO 3**

---

### **RESULTADOS ALCANZADOS**

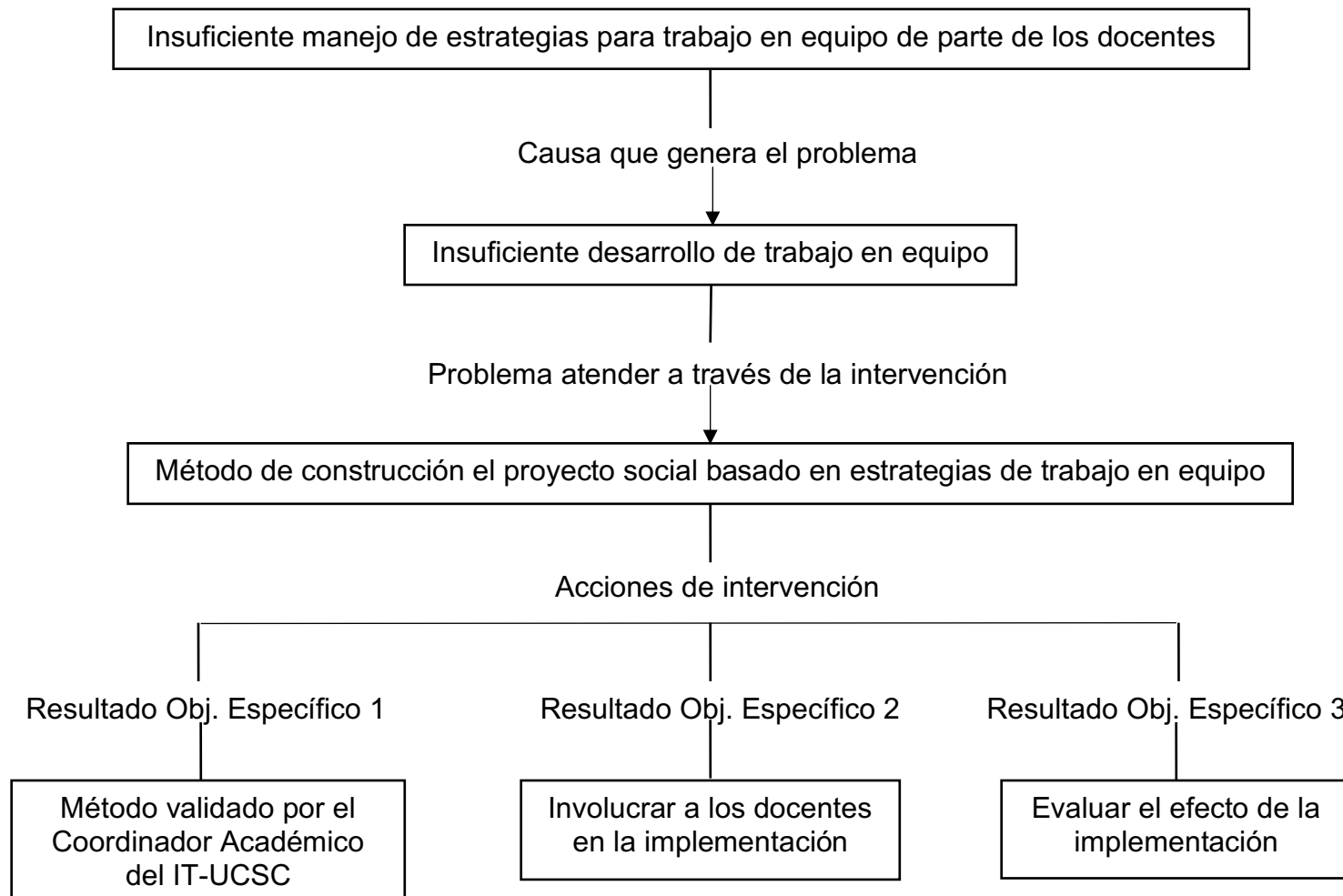
### **3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LOS INDICADORES PROPUESTOS EN LA INTERVENCIÓN:**

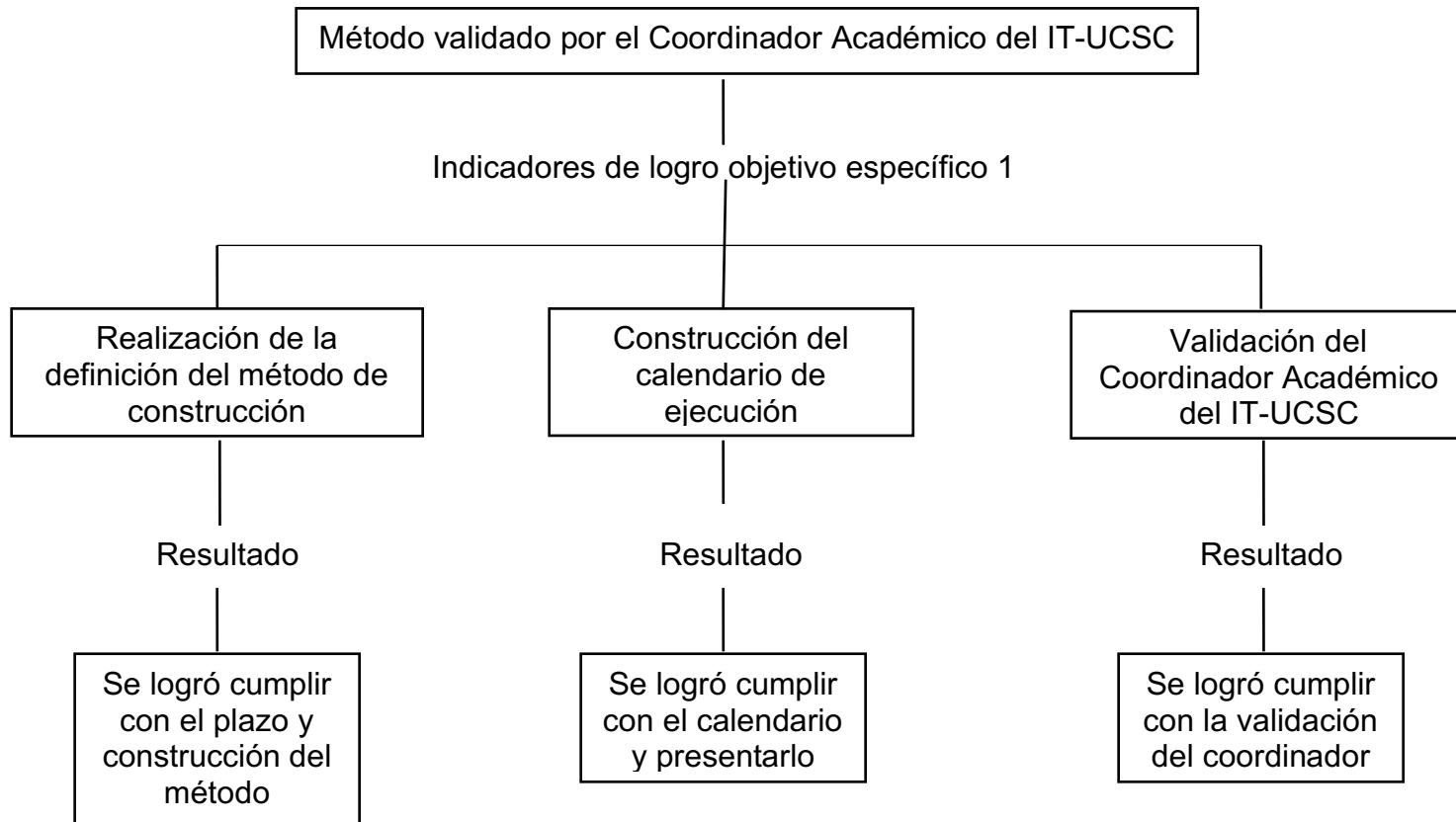
En el proceso de diagnóstico del problema, se indicó que este es el Insuficiente desarrollo de trabajo en equipo con los estudiantes de la carrera de Administrador de Programas Sociales. A través del árbol del problema, se evidenciaron 3 causas:

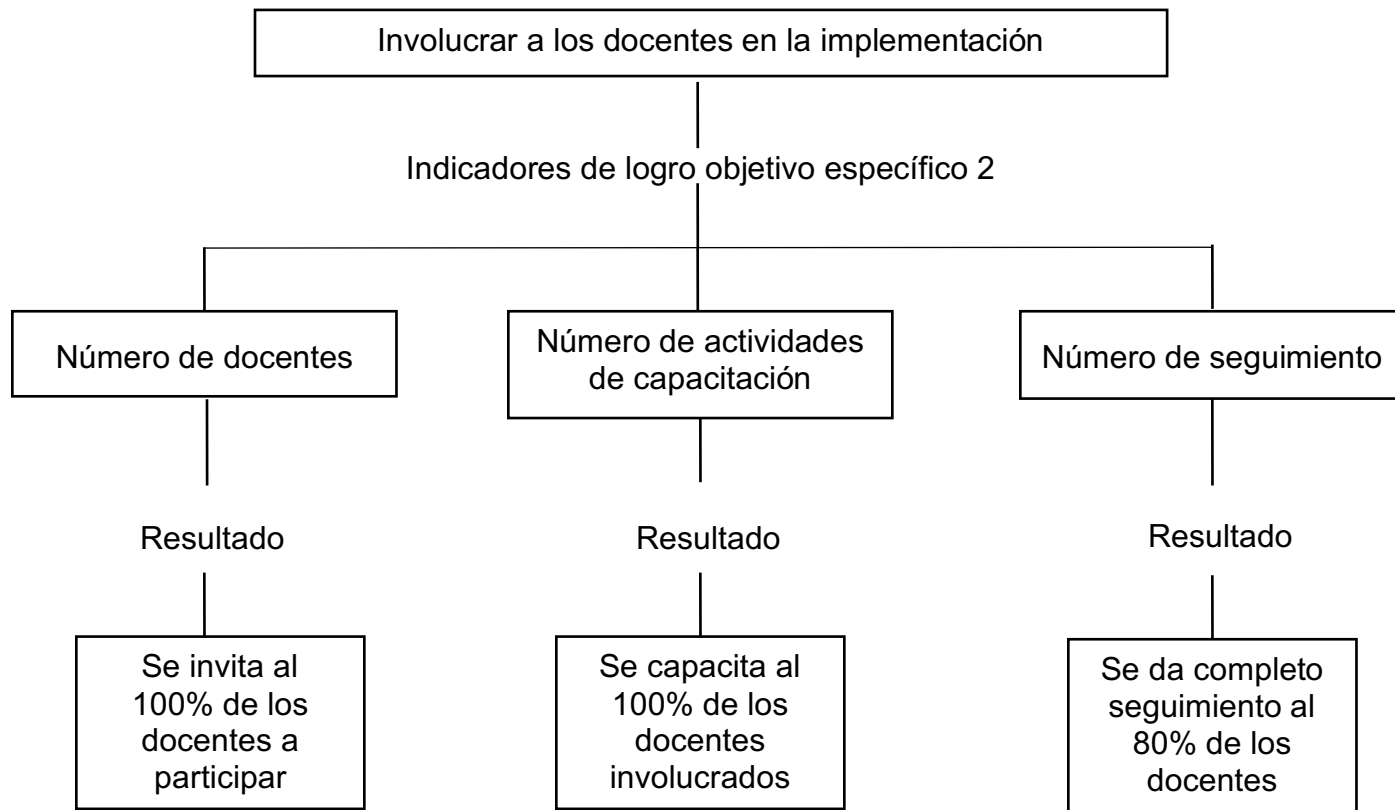
1. Cultura de trabajo de los estudiantes.
2. Cultura de trabajo de los docentes.
3. Insuficiente manejo de estrategias para trabajo en equipo de parte de los docentes.

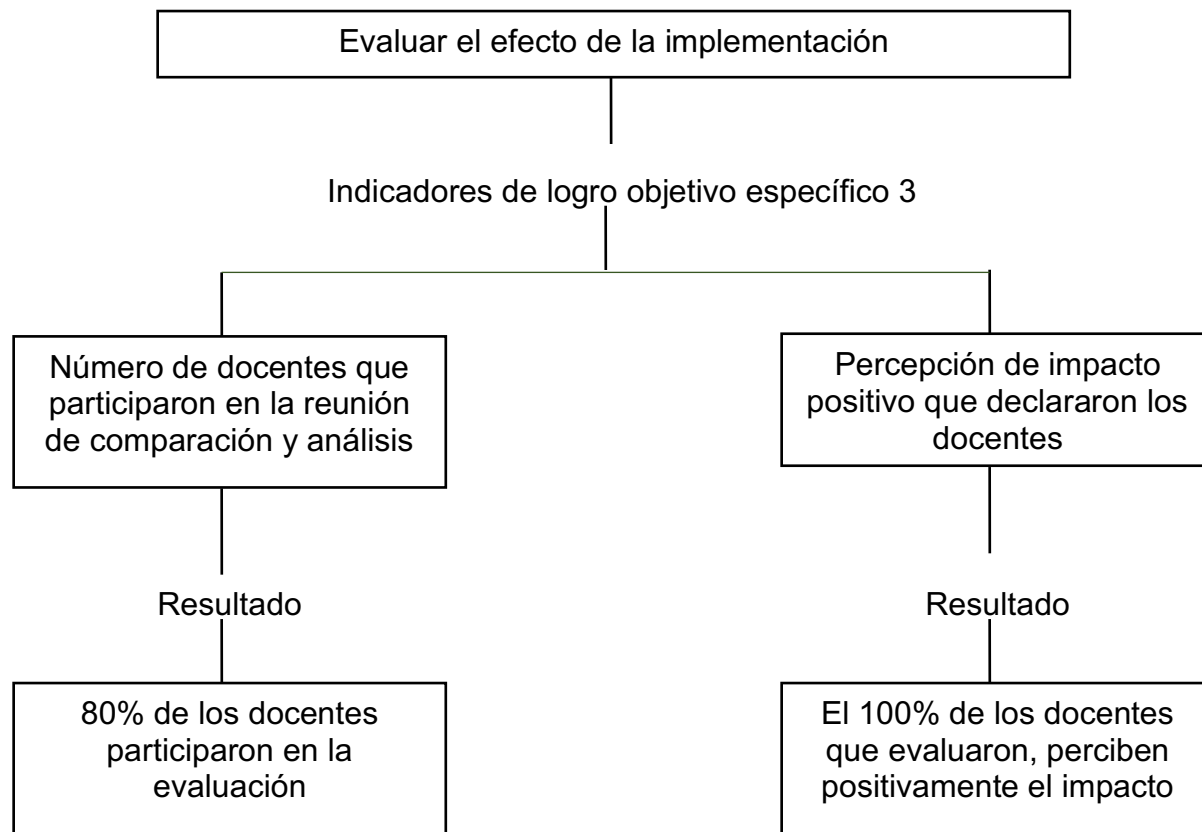
En el plan de intervención se decidió abordar el tercero de ellos, es decir, el insuficiente manejo de estrategias por parte de los docentes, ya que por el tiempo con el que se contaba para la intervención, se consideró esta causal más atingente a atender e intervenir. Además, se consideró que el efecto de esta intervención podría generar huella indirecta en las otras dos causales. Por una parte, podría generar cambio en el trabajo de los docentes por cuanto podría comprender el sentido de la participación activa de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y por otra, en la cultura de los alumnos, podrían ellos evidenciar que la colaboración y aporte de todos, genera un enriquecimiento de aprendizaje y resultado beneficioso tanto en competencias curriculares como en competencias blandas.

Si bien, los efectos indirectos fueron un factor de determinación de la causa a intervenir, en este informe se presentarán los resultados obtenidos respecto solo de la causa atendida directamente.









Para explicar los resultados obtenidos, se presenta el análisis de contenido de los datos cualitativos a través de un sistema de categorías. Estos resultados fueron levantados en un focus group realizado a los docentes que participaron de la intervención y de en una entrevista aplicada al Coordinador Académico del IT-UCSC.

Tabla 5: *Tabla de códigos de focus group y entrevista de los Resultados.*

<b>Código</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Frecuencia</b>
MV	Método validado	6
DIMP	Docentes involucrados en la implementación	24
EIMP	Efectos de la implementación	18

Fuente: Elaboración propia en base a 5 casos

Se definieron tres categorías conforme a la información levantada y que presentan mayor frecuencia. Se presentan a continuación a través de subcategoría y que responde a los indicadores de logro presentado en el diseño del plan de intervención. En la Tabla 4 se detalla.

Tabla 6: *Sistema de categorías y subcategorías de los Resultados*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Ejemplo de citas</b>
C1. Método validado	Validación del Coordinador Académico	<p><i>“Acá, lo importantes es que ellos sepan trabajar en equipo. Yo lo veo adecuado, pero necesitamos que los profe se involucren y lo apliquen todos igual”</i></p> <p><i>“Lo que más me gusta, es que está ordenado y hay un seguimiento a los alumnos de parte de los profe, y también hay seguimiento a los profe”</i></p>

		<i>“Es importante que todos estemos alineados, yo quiero que esto se haga y se haga bien”</i>
		<i>“La verdad, en un comienzo me costó entender la propuesta, tenía ganas de ayudar, pero no entendía mucho”</i>
		<i>“A mí, Osvaldo algo me dijo antes, que era para tu tesis y que le serviría a los alumnos, por eso trate de ayudar en todo lo que me pidieron”</i>
		<i>“Yo siento que todos nos involucramos, porque queríamos colaborar”</i>
	Participación de los docentes	<i>“Comparto con Roberto, y creo que ayudó para que esto saliera bien porque si yo digo, ya, ya hagamos esto, pero no me hago parte, ahí no más queda, pura buena intención”</i>
		<i>“Yo diría que todos colaboramos, Osvaldo y todos nosotros”</i>
		<i>“Todo estaba bien ordenado, así que era fácil hacer nuestra tarea::: Más me preocupaba si los alumnos se sumarían o no”</i>
		<i>“Yo creo que funcionó porque asistimos a todas las reuniones y siempre nos ibas preguntando, para mí eso fue clave”</i>
		<i>“También nos ayudó, que en estas reuniones nos fuimos dado ideas y apoyo entre nosotros, me sentí acompañada”</i>
		<i>“Si no hubiésemos partido con una capacitación, creo que esto no habría dado el resultado que queríamos, lo hubiésemos ejecutado no más”</i>
	Capacitación de los docentes	<i>“La capacitación creo que sirvió para varias cosas, para ordenarnos, para estar alineados, para entender como (.) lo más importante, lograr que trabajarán en equipo”</i>

		<p><i>“Los seguimientos también los vi como capacitación, porque ahí nos reforzabas y nos ayudabas a ordenarnos”</i></p> <p><i>“Voy a ser bien sincero, pero creo que algunos cuando los cité fueron porque yo les dije, pero con la capacitación siento que entendieron el propósito”</i></p> <p><i>“Yo diría que antes de la capacitación o sin la capacitación, habría seguido haciéndolos trabajar en grupo y no en equipo”</i></p> <p><i>“La teoría era concreta y estaba claro como ejecutarlo, en definitiva, debíamos involucrarnos y motivar a los chicos a trabajar por igual”</i></p> <p><i>“Ahora entiendo realmente lo que es trabajar en equipo, no es que se junten a hacer un trabajo”</i></p> <p><i>“El cambio más importante, es que se involucran en el trabajo de los chicos y, sobre todo, se aseguran que todos trabajen y se cooperen entre ellos”</i></p>
		<p><i>“Como lo dije antes, el seguimiento fue bueno porque también era un refuerzo o mini capacitación”</i></p> <p><i>“Con el seguimiento podía plantear mis consultas más puntuales de mis grupos”</i></p> <p><i>“Nos sentimos acompañados siempre, y eso ayuda mucho, porque te da confianza y te motiva a ir bien, no salirte del objetivo”</i></p> <p><i>“Si bien después Cristian dejó de participar en el seguimiento, creo que fue por pega, porque no veo que alguien haya hecho algo distinto”</i></p>
C3. Efecto de la implementación	Percepción del impacto en los aprendizajes	<p><i>“Lo que más me gustó, fue esto de hacerlos reflexionar, yo no lo veía como parte del trabajo en equipo”</i></p> <p><i>“Lo que dice José es importante, porque cuando reflexionaban siento que ya no</i></p>

---

*copiaban y pegaban, sino que entienden porque hacían lo que hacían”*

*“Así es, fue notorio:: el cambio. Los primeros avances eran lo mismo de siempre, dividirse y copiar y pegar, pero después sabían que eso no les serviría, así que tenían que ponerse de acuerdo”*

*“Si cuando uno le pedía que explicará una parte y no sabía, se miraban y tú ya sabías que lo habían hecho por separado, pero después como que se peleaban por explicar lo que estaban haciendo”*

*“Daba gusto ver cambio, estaban todos involucrados, todos motivados, todos sabían del proyecto y de la materia”*

*“Por ejemplo, al que le dicen Chacal siempre era al que trataban de tonto, y ahora no poh, le preguntan qué opina y se siente seguro de lo que dice”*

*“Me pasó lo mismo, siempre había uno que opinaba menos, no sé si por inseguridad o porque no lo dejaban, pero después todos hablaban”*

*“Como sabían que después uno les iba a preguntar a todos de cómo construían los avances, todos iban preparados, estudiaban la materia y entendían su aplicación”*

*“También todos comenzaron a tomar apuntes de las instrucciones o aclaraciones después de las revisiones, ya no había un secretario”*

*“Lo mejor, era que cuando uno del grupo no sabía y entre todos le aclaraban la duda (.) se volvieron más partner”*

---

Percepción del impacto  
en los estudiantes

*“Los más beneficiados con todo esto, fueron los alumnos. El otro día uno me dijo: profe, antes ni dejaba opinar porque quería yo dirigir, y siento que aprendí a escuchar, entonces tu oyes eso, y sabes que ahora es distinto”*

---

*“Hasta el vocabulario era medio canero, y se nota el cambio. Entre ellos se corrigen porque quieren hablar bien”*

*“El problema que teníamos con el tema de los cabos, generales y todo eso, ahora se perdió, se ven como iguales, a todos les interesaba aprender y hacer todo bien, se apoyaban”*

*“Al principio pensaban en el proyecto como una idea para hacer la tarea, ahora casi todos si es que no son todos, quieren ejecutarlo de verdad porque sienten que son muy capaces de hacerlo”*

*“Es cierto, a mí se me han acercado varios alumnos preguntándome si después puedo hacerle un informe para postular sus proyectos en gendarmería”*

---

Fuente: Elaboración propia en base a 5 casos

### **Método validado (MV)**

Validación del Coordinador Académico: Cuando se le consultó al Coordinador Académico del IT-UCSC para la validación del método de construcción de proyectos sociales, indicó: *“Lo que más me gusta, es que está ordenado y hay un seguimiento a los alumnos de parte de los profe, y también hay seguimiento a los profe”*

El Coordinador Académico del IT-UCSC no realizó mejoras a la propuesta presentada, pero fue enfático en indicar que para que el proyecto lograra los objetivos planteados, era necesario contar con un equipo docente alineados en el desarrollo de cada punto tanto en su ejecución como implementación.

### **Docentes involucrados en la implementación (DIMP)**

Participación de los docentes: Tanto al Coordinador Académico del IT-UCSC como a los docentes, se les pidió evaluar su participación no solo desde la asistencia a reuniones y trabajo administrativo. Señalaron: *“A mí, Osvaldo algo me dijo antes, que era para tu tesis y que le serviría a los alumnos, por eso trate de ayudar en todo lo que me pidieron”*

Los docentes declaran la automotivación y cooperación, como elementos claves en el desarrollo del proyecto, por tanto, la voluntad de contribuir en él fue un factor inicial clave para coordinar correctamente las etapas siguientes. Y como segundo factor inicial clave, indican la claridad de la planificación del proyecto y como este se fue ejecutando tanto en su forma como contenido (fondo): *“Todo estaba bien ordenado, así que era fácil hacer nuestra tarea::: Más me preocupaba si los alumnos se sumarían o no”*

Capacitación de los docentes: En este punto las preguntas fueron enfocadas primero, a la evaluación de la capacitación y segundo, como esta impactó y contribuyó en la implementación de las estrategias de trabajo en equipo: *“La capacitación creo que sirvió para varias cosas, para ordenarnos, para estar alineados, para entender como (.) lo más importante, lograr que trabajarán en equipo”*

En general, la evaluación de la capacitación fue positiva, ya que la consideraron esencial para ejecutar correctamente la intervención como también, para ir comprendiendo lo teórico y ejecutándolo en la práctica: *“Voy a ser bien sincero, pero creo que algunos cuando los cité fueron porque yo les dije, pero con la capacitación siento que entendieron el propósito”*

Seguimiento de los docentes: El seguimiento fue consultado respecto de la eficiencia y efectividad de este, para implementar correctamente el proyecto, como también, la participación de los docentes en esta etapa: *“Nos sentimos acompañados siempre, y eso ayuda harto, porque te da confianza y te motiva a ir bien, no salirte del objetivo”*

Efectivamente el 80% de los docentes participaron del seguimiento, pero se logró observar que todos fueron parte de la intervención y de asegurar la correcta implementación. Se observa también, el significado que tuvo para los docentes sentirse acompañados, pues consideraron que esta etapa les permitió asegurar la realización correcta de las etapas y contribuir al cumplimiento del objetivo.

### **Efecto de la implementación (EIMP)**

Percepción del impacto en los aprendizajes: En esta subcategoría, se analiza el impacto de la intervención en la adquisición de conocimientos teóricos y en la aplicación de estos en la elaboración del proyecto social. Los docentes indicaron: *“Así es, fue notorio::: el cambio. Los primeros avances eran lo mismo de siempre, dividirse y copiar y pegar, pero después sabían que eso no les serviría, así que tenían que ponerse de acuerdo”*

Como primer impacto se destaca la capacidad de reflexión y de diálogo en la construcción del proyecto social. Esto contribuyó a un segundo impacto, que fue la comprensión del tema que trabajan y de la materia y de colaborar mutuamente en ello: *“Como sabían que después uno les iba a preguntar a*

*todos de cómo construían los avances, todos iban preparados, estudiaban la materia y entendían su aplicación”*

Percepción del impacto en los estudiantes: En esta subcategoría, el foco es el impacto más allá del conocimiento teórico, sino que, del impacto en las habilidades blandas: *“Al principio pensaban en el proyecto como una idea para hacer la tarea, ahora casi todos si es que no son todos, quieren ejecutarlo de verdad porque sienten que son muy capaces de hacerlo”*

El impacto más fuerte de la intervención, fue en las habilidades blandas de los estudiantes, ya que aprendieron a trabajar colaborativamente, a escucharse, a complementar los puntos de vista y en la automotivación del trabajo que estaban realizando.

### **3.2. ANÁLISIS DE LOS CONDICIONANTES DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO:**

Un primer elemento condicionante del nivel de logro, fue la dificultad de internalizar el significado del trabajo en equipo como parte de una formación teórica y práctica desde una mirada integral, es decir, que comprendieran que era factible que ambas conversaran y se complementaran.

Un segundo elemento condicionante, se debió a la ausencia de formación pedagógica de los docentes, esto implicó capacitar no solo desde la estrategia, sino que también desde el lenguaje pedagógico, su sentido y aplicación. Por tanto, la voluntad de poner en práctica las estrategias se vieron inicialmente cuestionada por las capacidades pedagógicas, ya que dudaban si serían capaz de aplicar correcta y efectivamente la intervención que les fue propuesta.

Y un tercer elemento condicionante, se debió al cuestionamiento que los docentes realizaron de sus capacidades de dar correcto seguimiento al trabajo en equipo, es decir, de asegurar que no se continuará con la cultura de dividirse y juntar trabajos individuales, y de primar la jerarquía por sobre la discusión, construcción y colaboración.

Estos condicionantes se lograron superar de manera paulatina y principalmente en el proceso de seguimiento, pues si bien se declaró que la capacitación constaría solo de 4 reuniones, el seguimiento implicó de alguna forma también refuerzo a dichas capacitaciones, lo que permitió en definitiva reforzar constantemente la mirada integral de la formación teórica-práctica, capacidades pedagógicas, lenguaje pedagógico, y capacidades de seguimiento a los equipos de trabajos.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

En este capítulo se explicará las conclusiones obtenidas conforme a cada objetivo propuesto en la intervención y los resultados obtenidos. En segundo lugar, se presentará la proyección de esta intervención. Y por último, las limitantes que esta intervención implicó, permitiendo mejoras futuras en caso de reiterar esta intervención.

#### **4.1. CONCLUSIONES:**

Según lo señalado en el objetivo específico 1, los resultados demostraron a partir de la conversación obtenida con el Coordinador Académico, que se validaba las estrategias de trabajo en equipo para la construcción del proyecto social para los estudiantes de la asignatura de Proyecto de Título. Se realizó solo una modificación de mejoras en las fechas indicadas en el calendario propuesto. No obstante, enfatiza en la necesidad de la participación e involucración del total de los docentes guía de los grupos de trabajo en el curso. Esto se refuerza por cuanto indican Callozo y Mendoza (2012) que “la construcción de sistemas colaborativos para el aprendizaje requiere un conocimiento interdisciplinario, puesto que es necesario saber qué factores influyen en el aprendizaje y en la dinámica de trabajo en grupo” (P. 74).

Una vez iniciado el objetivo específico 2, se pudo observar que la motivación de los docentes por colaborar en la intervención fue constante y persistente en el tiempo, pues reconocieron una dualidad de pensamiento. Por una parte, declararon la intención de aprender estrategias de aprendizaje colaborativo y por otra, reconocieron las falencias al respecto como su principal barrera de aplicación de trabajos en equipo. Por ello, una vez iniciada las capacitaciones éstas también fueron en un sentido colaborativo lo que conllevó a “enseñar

aprendizaje colaborativo a través del aprendizaje colaborativo” (Callozo y Mendoza, 2012)

En la medida que se ejecutaban las capacitaciones y se realizaban las motivaciones para la participación en la intervención, los docentes declararon a corto tiempo de iniciado que: (i) La adquisición de conocimientos respecto de estrategias de trabajo en equipo fueron adquiriendo paulatinos, iniciando con la comprensión teórica de la estrategia, luego con la comprensión e implementación de esta de manera práctica en el desarrollo de los proyectos sociales y finalmente, vivenciando el impacto que esta estrategia generaba y generó en los estudiantes. (ii) Pudieron presentar a los alumnos una estructura de trabajo, lo cual permitió que semanalmente en las reuniones de revisión de avances, pudieran enseñarles a discutir, consensuar y construir. Y que esto, además lo implementarán en sus reuniones de trabajo en las cuales no existía acompañamiento del docente.

Y llegado el momento de aplicar el objetivo específico 3, los docentes evaluaron como principales logros de la intervención en sus estudiantes, la superación de distintas barreras traídas como que era la ejecución de trabajo en equipo desde un trato jerárquico y acatando la opinión solo de algunos, para ir disminuyendo y pasar a un entendimiento de que todos aportaban y todos debían involucrarse de igual manera en el diseño del proyecto social. Este cambio trajo consigo también el comprender y conocer las fortalezas de todos los integrantes de cada grupo realizándose refuerzos positivos constantes y evidenciando aumento del autoestima de manera grupal e individual. Esto se logró gracias a un principio de interacción simultánea que explican Callozo y Mendoza (2012) la cual consiste en:

Proveer de actividades donde se desarrolle un buen sistema de comunicación; facilite los medios adecuados para lograr una comunicación efectiva; cree contextos interactivos en los que los estudiantes tengan razones auténticas para escucharse entre sí, hacer preguntas, clarificar temas y replantear sus puntos de vista; y fomente mecanismos donde se dé igual participación a los estudiantes (por ejemplo, turnos) (P. 73)

#### **4.2. PROYECCIÓN DE INTERVENCIÓN:**

Dependiendo de la voluntad del Instituto Tecnológico y de los docentes, es posible replicar esta intervención a docentes de las otras carreras que allí se imparten, como también invitar a los profesores de la carrera de Administrador de Programas Sociales, que en esta oportunidad no participaron por no ser parte del equipo docente de la asignatura de Proyecto de Título.

La continuidad de esta intervención es factible iniciarla con la planificación de un plan de desarrollo docente. Esto implicaría establecer un programa de capacitación de estrategias de trabajo en equipo, transformándola en parte de un proceso de formación continua docentes, la que puede ser complementada a través de la visualización de los impactos positivos que genera en los estudiantes en su proceso de aprendizaje evidenciando experiencias reales y ya propias de este proyecto.

#### **4.3. LIMITANTES DE LA INTERVENCIÓN:**

La principal limitante fue el escenario particular de desarrollo de la intervención, ya que al contar con estudiantes de una misma línea laboral – funcionarios de Gendarmería del Biobío –, se levantaron factores culturales

que no son transversales a otros grupos de estudiantes, como era la dificultad de escuchar, discutir, consensuar y colaborar debido a la relación laboral traída a la relación académica.

Esta situación se volvió en uno de los focos principales a intervenir que, si bien fue atendido, esto no permitió levantar otros aspectos que pudieron evidenciarse y que pueden enriquecer grupos de estudiantes más heterogéneos y sin vínculo laboral previo en la totalidad de ellos.

Una segunda limitante, es que la intervención fue realizada alejada del edificio del Instituto Tecnológico, ya que los estudiantes y docentes intervenidos asistían a las dependencias de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Este hecho no permitió evidenciar de manera inmediata y clara a los otros docentes del IT-UCSC del trabajo ejecutado y de los logros obtenidos de manera paulatina y final. En definitiva, el trabajo no logro ser visualizado en paralelo a su ejecución e impacto.

No obstante, desde la proyección sugerida y en caso de ser aplicada, se estima lograr a través de un trabajo a corto y mediano plazo, resultados que conlleven cambios de paradigma respecto de la dificultad de lograr aprendizajes en los estudiantes por medio de los trabajos en equipo, rompiendo con la creencia de que estos se desarrollan a través de la división de los puntos a trabajar y con carencia de co-construcción, colaboración, discusión y consenso entre los integrantes de cada grupo.

## REFERENCIAS:

Alfagame, M. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza - aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso*. Universidad de Murcia. Madrid. España.

Álvarez, C. (2012) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*. (Vol. 30 N° 2), 383-402. Universidad de Cantabria. España.

Amado, J. A., Navarro, H. J. A., Párraga, M. E. A., & Alcaraz, J. C. Á. (2016). Competencias requeridas por los alumnos para trabajar en equipo en forma efectiva cuando se realizan estudios de posgrado en forma virtual. *Repertorio Americano*, 1(24), 247-256. Recuperado en <https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/1824183797?accountid=14619>

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(10), 1-10.

Cárdenas, V., & Pino-Pasternak, D. (2012). Colaborar para aprender en contextos de diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias. Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado en <http://www.jstor.org.dti.sibucsc.cl/stable/j.ctt1bhkqmb.6>

Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.

Collazos, C., & Mendoza, J. (2006) Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Revista Educación y Educadores*. Volumen 9 N° 2. Pp. 62-74. España.

Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (s.f.) Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor.

Del Barco, B. L., Castaño, E. F., Lázaro, S. M., & Gallego, D. I. (2015). Habilidades Sociales en equipos de Aprendizaje Cooperativo en el contexto universitario. *Psicología Conductual*, 23(2), 191. Recuperado

en <https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/1712851352?accountid=14619>

Durán, D., & Miquel, E. (2003). *Cooperar para enseñar y aprender*. Cuadernos de pedagogía, 331, 73-76.

Férez, P. C., & Cutillas, P. M. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: Ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, (28), 1. Recuperado en <https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/1660768101?accountid=14619>

Ferreiro G, R (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social, una nueva forma de Enseñar y Aprender*. México. Editorial Trillas.

González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Centro de Estudios de políticas y prácticas en Educación. Recuperado en <http://www.jstor.org.dti.sibucsc.cl/stable/j.ctt17t76g4.11>

Hernández, N., González, M., & Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 21(42). Recuperado en <https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/1476812959?accountid=14619>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. *Metodología de la Investigación*. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.

Instituto Tecnológico. Universidad Católica de la Santísima Concepción (2008) Perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Administrador de Programas Sociales. Documento Administrativo.

Instituto Tecnológico. Universidad Católica de la Santísima Concepción (2008) Programa de la Asignatura Proyecto de Título. Código PPE-600. Documento Administrativo.

Johnson, R. & Johnsons, E. (2006) Capítulo 1: El concepto de aprendizaje social cooperativo. *El aprendizaje cooperativo en el aula* (páginas 13-24). Buenos Aires, Paidós.

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Ibero Americana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Pp. 2-18

Martín, J. V., Tadeo, F., Álvarez, T., & Peláez, J. (2009). Equipo Didáctico para Aprendizaje Colaborativo en Automatización e Informática Industrial. *Formación universitaria*, 2(5), 31-40.

Maldonado M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de educación Laurus Vol. 14*, Núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Maldonado M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de educación Laurus Vol. 13*, Núm. 023, 2007, pp. 263-278, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Posada, R. (s.f.) Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) pp. 2-32

Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Ediciones Morata.

Ramírez J. (2005). *Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea*. Revista Electrónica de Investigación. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>

Ruiz, O. J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5a. ed.)*. Bilbao, ES: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado en <http://www.ebrary.com.dti.sibucsc.cl>

Schunk, Dale. H (2012) *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson, Educación (6a. ed.). Pearson. México.

Tobón, S. (2008) La formación basada en competencias en la Educación: El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglú. Guadalajara, México.

Universidad Alberto Hurtado (s.f.) Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. Santiago, Chile. Recuperado en [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_41/pdf/art\\_trabajo\\_colaborativo.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf)

Zapata, G. (2008). Trabajo Colaborativo: Una forma diferente de enseñar y aprender. Medellín Digital. Recuperado en <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/usodetics/BlogApropiacion/Lists/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?ID=19>

## **INFORME DE LOS PROFESORES REVISORES**



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magíster en Educación Superior

**PAUTA EVALUACIÓN  
INFORME INTERVENCIÓN**

TÍTULO	Estrategias de trabajo en equipo para estudiantes de octavo semestre de la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico		
ESTUDIANTE	Karen Jara Araya		
INFORMANTE	Dra. Alejandra Nocetti de la Barra	Fecha	24 agosto 2018

**NOTA IMPORTANTE:** El programa de Magíster en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
<p><b>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</b></p> <p><b>Presentación del problema:</b> Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado</p> <p><b>Justificación del problema:</b> Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado</p> <p><b>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos:</b> Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada</p>	<p>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</p> <p>El problema está claramente delimitado, no obstante se utilizan conceptos como cultura y no se explicita teóricamente qué significado se ha adoptado en el análisis de este diagnóstico particular. Además, no se utiliza la revisión bibliográfica para aclarar las causas y consecuencias del problema detectado. No obstante los anterior, se logra entender el análisis de causas y efectos.</p> <p>Se justifica de modo muy claro y con sólidos argumentos teóricos. Muy muy logrado este apartado.</p> <p>No comprendo bien los objetivos propuestos en la pág. 28. ¿Se refieren al diagnóstico?. Respecto de los antecedentes teóricos, se presentan antecedentes pertinentes tanto para la comprensión del problema y la propuesta de intervención.</p>



<p><b>Antecedentes Metodológicos:</b> Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe señalar que no es una exigencia la validación de instrumentos.</p>	<p>La información referida a la recogida como al análisis de los datos es clara y pertinente. Además, destaca la explicitación de los autores en que se fundamentan las respectivas estrategias. Respecto del análisis de los datos, falta una mayor profundizar en la relación de lo que se propone en pag. 31 y ,lo que se presenta en el análisis desarrollado. "Gnerar teoría, hipótesis"... Hernandez en ese sentido no es la mejor referencia</p>
<p><b>Resultado del Diagnóstico:</b> Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	<p><b>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Justificación del plan de intervención:</b> Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p><b>Definición del plan de intervención:</b> Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p> <p>NO se presenta la justificación de la intervención por separado. ¿Revisar este punto?</p> <p>En el planteamiento del objetivo general, se pone el foco en "Desarrollar competencias de cooperación". Se debería entender que el método de Construcción de Proyecto Social estimula aquello. No hay una descripción del método y por lo tanto, si quisiera replicar esto no podría hacerlo. Eso debería ser más descrito y además con evidencias de la implementación</p>
<p><b>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Análisis de los resultados:</b> Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>Lo único que me causa duda en los resultados es que si el objetivo en estimular competencias cooperación, ¿Qué resultados dan cuenta que la intervención sirvió para eso?</p>
<p><b>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b></p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p>	<p>Lo mismo observado anteriormente, hay poca evidencia que muestra qué pasó con las competencias cooperativas.</p>

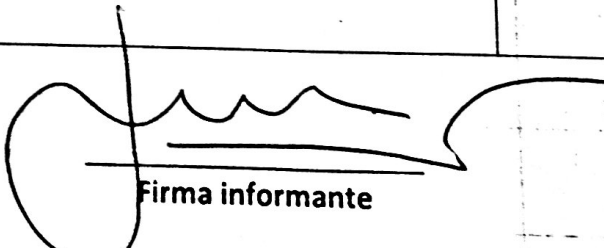


<p>antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	
<p><b>ASPECTOS FORMALES</b></p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p> <p>Las tablas y figuras tienen una formato correcto</p> <p>Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe</p> <p>El título es el adecuado al objeto de la intervención</p>	<p>Bien aspectos formales</p>

II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	65	20%	1.3
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	6.0	20%	1.2
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	5.5	30%	1.65
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	5.5	20%	1.1
ASPECTOS FORMALES	7.0	10%	0.7
	<b>Calificación final</b>	<b>6.0</b>	

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	X

  
Firma informante



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magister en Educación Superior

**PAUTA EVALUACIÓN  
INFORME INTERVENCIÓN**

TÍTULO	Estrategia de trabajo en equipo para estudiantes de octavo semestre de la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico		
ESTUDIANTE	Karen Jara Araya		
INFORMANTE	Paulina Sepúlveda Escobar	Fecha	25-07-2018

**NOTA IMPORTANTE:** El programa de Magister en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
<b>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</b> <b>Presentación del problema:</b> Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado <b>Justificación del problema:</b> Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado <b>Antecedentes Contextuales y Bibliográficos:</b> Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada <b>Antecedentes Metodológicos:</b> Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe señalar que no es una exigencia la	<p>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</p> <p>Si bien el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo se presenta como parte del perfil de egreso, no se observa claridad si también esta competencia es parte del programa de la asignatura intervenida. Las causas y consecuencias de la problemática se plantean claramente y las razones del por qué se intervendrá en esta asignatura en particular también se presentan. No se clarifica si el problema persiste en otras asignaturas. El estado del arte se presenta con claridad y los antecedentes son presentados con respaldo teórico en relación al problema. Los aspectos metodológicos para realizar el diagnóstico y sus resultados se detallan completamente.</p>



<p>validación de instrumentos.</p> <p><b>Resultado del Diagnóstico:</b></p> <p>Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	
<p><b>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Justificación del plan de intervención:</b> Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p><b>Definición del plan de intervención:</b> Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>Se utilizan los resultados del focus group y de la entrevista para sustentar el plan de intervención de manera adecuada. Se detallan claramente las actividades a desarrollar en el plan de intervención. Se evidencia un orden lógico en el desarrollo de las etapas del plan. Sin embargo, se debe clarificar que los principales participantes de este proyecto serán los docentes quienes ejecutarán acciones en el aula y en la metodología de trabajo de la asignatura que probablemente tengan un impacto en la forma de trabajar que tienen los estudiantes.</p>
<p><b>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Análisis de los resultados:</b> Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>Se plantean las observaciones realizadas por los docentes posterior a la capacitación, implementación y seguimiento del método de construcción del proyecto social donde se refleja el impacto de esta intervención en el trabajo de los docentes y los estudiantes. Sin embargo, se podría haber incluido la visión de los estudiantes sobre esta forma de trabajo en equipo, ya que sólo se plantea, en base a la percepción de los docentes, el impacto en los estudiantes.</p>
<p><b>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b></p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p>	<p>Las conclusiones se detallan en claridad y tienen relación directa con el problema planteado al inicio del informe. Si bien las proyecciones permiten ampliar el alcance de la intervención, podrían haber apuntado más directamente al rediseño del plan de estudio para hacer de esta metodología de enseñanza-aprendizaje parte del sello formador del programa.</p>



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.	
<b>ASPECTOS FORMALES</b> La redacción es formal y adecuada a un informe La ortografía es adecuada Las tablas y figuras tienen un formato correcto Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe El título es el adecuado al objeto de la intervención	Existen algunas dificultades leves en la redacción. El formato de APA 6th le falta revisión.

#### II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	6,5	20%	13
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	6,8	20%	13,6
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	6,5	30%	19,5
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	6,5	20%	13
ASPECTOS FORMALES	6,5	10%	6,5
	<b>Calificación final</b>	<b>6,6</b>	

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	X

  
Firma informante

## **ANEXOS**

---

## GUIA DE ENTREVISTA - N° 1<sup>6</sup>

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar (ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

Entrevistador(a): \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

### INTRODUCCIÓN:

Con el objeto de construir el diagnóstico para describir los factores que permiten o dificultan el trabajo en equipo en la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se entrevista al Coordinador Académico del IT-UCSC para que desde su rol entregue información al respecto.

La información levantada será analizada, para posteriormente ser utilizada para la construcción posterior del plan de intervención.

### PREGUNTAS:

1. ¿Cómo entiende el trabajo en equipo?
2. Desde su rol ¿Considera que se realiza trabajos en equipo con los alumnos de la carrera de Administrador de Programas Sociales? ¿Por qué?

Si responde que si:

- ¿Dónde observa el desarrollo de trabajos en equipo?
- ¿Cómo observa el desarrollo de trabajos en equipo?

---

<sup>6</sup> Modelo de entrevista basado en Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014)

3. ¿Cuál es el rol de los docentes del IT para desarrollar trabajos en equipo con los alumnos de la carrera de Administrador de Programas Sociales?
4. ¿Cuáles considera son los factores que facilitan el trabajo en equipo?
5. ¿Cuáles considera son los factores que dificultan el trabajo en equipo?
6. En el caso de implementar estrategias de trabajo en equipo ¿cuál sería el compromiso de los docentes del IT? ¿Por qué?
7. ¿Cuáles considera son los beneficios de potenciar trabajos en equipo?

## FOCUS GROUP - N° 1

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar (ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

### **INTRODUCCIÓN:**

Con el objeto de construir el diagnóstico para describir los factores que permiten o dificultan el trabajo en equipo en la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se entrevista a los docentes de la carrera de Administrador de Programas Sociales del IT-UCSC para que desde su rol entreguen información al respecto.

La información analizada será anónima, no indicando nombres de quien omite las opiniones, y los datos serán utilizados para la construcción posterior del plan de intervención.

### **PREGUNTAS:**

1. ¿Consideran que realizan trabajos en equipo con los alumnos de la carrera de Administrador de Programas Sociales? ¿Por qué?
2. ¿Cómo han desarrollado los trabajos en equipo?
3. ¿Cuáles considera son los factores que facilitan el trabajo en equipo?
4. ¿Cuáles considera son los factores que dificultan el trabajo en equipo?
5. ¿Cómo es la participación de los alumnos en los trabajos en equipo?
6. ¿Cuáles son los beneficios del trabajo en equipo para los alumnos?

## GUIA DE ENTREVISTA - N° 2

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar (ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

Entrevistador(a): \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Cargo del entrevistado: \_\_\_\_\_

### **INTRODUCCIÓN:**

Con el objeto de desarrollar la intervención, se entrevista al Coordinador Académico del IT-UCSC para que desde su rol valide el método de construcción de los proyectos sociales desde las estrategias de trabajo en equipo.

La información levantada será para validar el método y posteriormente, presentarlo a los docentes participes de la intervención.

### **PREGUNTAS:**

1. ¿Considera que el método de construcción de proyectos sociales incorpora estrategia de trabajo en equipo?
2. ¿Qué mejoras incorporaría al método de construcción de proyectos sociales?
3. ¿Considera que el calendario de trabajo es coherente a los objetivos del programa y al calendario académico? ¿por qué?
4. En definitiva ¿valida el método de construcción de proyectos sociales presentado?

### GUIA DE ENTREVISTA - N° 3

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar (ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

Entrevistador(a): \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

#### **INTRODUCCIÓN:**

Con el objeto de evaluar el plan en la asignatura de proyecto social de la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se entrevista al Coordinador Académico del IT-UCSC para que desde su rol entregue información al respecto.

La información levantada será para desarrollar el análisis de los resultados obtenidos.

#### **PREGUNTAS:**

1. ¿Cómo evalúa la participación de los docentes en la intervención?
2. ¿Cómo evalúa la capacitación de los docentes en la intervención?
3. ¿Qué mejoras significativas observa en los docentes después de la capacitación, para implementar las estrategias de trabajo en equipo?
4. ¿Cómo evalúa el seguimiento de los docentes en la intervención?
5. Para el cumplimiento del objetivo de la intervención ¿Cuál fue la contribución del seguimiento?
6. ¿Cuál es el impacto de la intervención en los aprendizajes de los alumnos?

## FOCUS GROUP - N° 2

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar (ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

### **INTRODUCCIÓN:**

Con el objeto de evaluar el plan de intervención realizado en la asignatura de proyecto social de la carrera de Administrador de Programas Sociales del Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se entrevista a los docentes de la carrera de Administrador de Programas Sociales del IT-UCSC para que desde su rol entreguen información al respecto.

La información analizada será anónima, no indicando nombres de quien omite las opiniones, y los datos serán utilizados para desarrollar el análisis de los resultados obtenidos.

### **PREGUNTAS:**

1. ¿Cuál considera fue el impacto de su participación en la intervención?
2. ¿Qué efecto tuvo la capacitación para que implementar el método de construcción de proyecto social?
3. Para implementar el método de construcción de proyecto social ¿el seguimiento contribuyo en ello? ¿por qué?
4. ¿Cuál es el impacto de la intervención en los aprendizajes de los alumnos?
5. Más allá de los aprendizajes teóricos-curriculares ¿Cuál es el impacto de la intervención en los alumnos?

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	2011							2012
	Jun	Jul	Agost	Sep	Oct	Nov	Dic	En
<b>1. Etapa de Diagnóstico</b>								
1.1 Diseño Teórico y de contenido del Diagnóstico								
1.2 Entrevista a Informantes Claves								
1.3 Análisis de la Información								
<b>2. Coordinación con Docentes para la Implementación</b>								
2.1 Coordinación Inicial								
2.2 Coordinación Durante								
2.3 Evaluación de la Coordinación								
<b>3. Implementación de la Intervención</b>								
3.1 Presentación del Proyecto a los Docentes								
3.2 Implementación								
3.3 Seguimiento								
<b>4. Análisis de los Resultados y Evaluación Final</b>								
4.1 Análisis de los Resultados								
4.2 Evaluación de la Implementación de la Metodología de Trabajo Colaborativo								



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
INSTITUTO TECNOLÓGICO  
ADMINISTRADOR DE PROGRAMAS SOCIALES

---

**ASIGNATURA** : Proyecto de Título  
**DOCENTES** : Roberto Arancibia Cristian Carrasco  
Pía De la Barra Karen Jara  
José Calderón  
**FECHA DE ENTREGA** : 06 de septiembre / 08 de septiembre  
**CALIFICACIÓN** : 15%

## INFORME DE AVANCE 1

### I. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

#### 1. CONTEXTO SOCIAL

Explicar los Aspectos Generales y Específicos del área a priorizar para Diagnosticar e Intervenir.

#### 2. MARCO TEÓRICO

Elementos teóricos que subyacen a la comprensión / interpretación del Contexto Social en el cual se Diagnosticará e Intervendrá.



**ASIGNATURA** : Proyecto de Título  
**DOCENTES** : Roberto Arancibia Cristian Carrasco  
Pía De la Barra Karen Jara  
José Calderón  
**FECHA DE ENTREGA** : 27 de septiembre / 29 de septiembre  
**CALIFICACIÓN** : 15%

## INFORME DE AVANCE 2

### II. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO SOCIAL

<b>1. MATRIZ</b> Elección entre alternativas de solución al problema planteado.

<b>2. PREGUNTAS.</b> ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quienes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con qué?



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
INSTITUTO TECNOLÓGICO  
ADMINISTRADOR DE PROGRAMAS SOCIALES

---

**ASIGNATURA** : Proyecto de Título  
**DOCENTES** : Roberto Arancibia Cristian Carrasco  
Pía De la Barra Karen Jara  
José Calderón  
**FECHA DE ENTREGA** : 18 de octubre / 20 de octubre  
**CALIFICACIÓN** : 20%

### INFORME DE AVANCE 3

#### III. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO SOCIAL

##### 1. OBJETIVOS

Explicitar el Objetivo General y los Objetivos Específicos. Los objetivos deben ser alcanzables en el tiempo y medible.

##### 2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

Señalar los antecedentes que motivan la propuesta y que permitan valorar la importancia del proyecto.

**3. BENEFICIARIOS.**

Desarrolle una descripción detallada de quienes son los Beneficiarios Directos del Proyecto, ya sea participando en este o bien recibiendo directamente la prestación del proyecto, quienes serán los Beneficiarios Indirectos a pesar de no haber participado o no haber recibido directamente la prestación del Proyecto.

**4. DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS.**

Explicar los Recursos a requerir, definiéndole en: Recursos Humanos, Recursos Económicos y Recursos Materiales o Técnicos.

**5. CRONOGRAMA Y TIPO DE ACTIVIDAD.**

Ordenar las distintas actividades y acciones que se realizarán en el transcurso de la ejecución del Proyecto, describiendo brevemente de qué se trata cada una de ellas, seleccionando el número de semana y señalando el mes de realización.

**6. IMPACTO.**

Explicación de la modificación del problema que se desea cambiar, señalando los RESULTADOS que quiere lograr con la ejecución o realización del proyecto, identificando para cada uno de ellos los MEDIOS DE VERIFICACIÓN o modos de comprobar la ejecución del mismo. Ejemplo: Encuestas a los participantes, lista de asistencia, certificados de reconocimiento y participación, registros visuales y audiovisuales (fotos-videos), etc.

**7. PRESUPUESTO.**

Explicar quienes otorgarán los Recursos (Ejecutores y Terceros) y el Ítem al cual serán destinados (Inversión u Operación). Los gastos deben considerar los impuestos respectivos.



**ASIGNATURA** : Proyecto de Título  
**DOCENTES** : Roberto Arancibia Cristian Carrasco  
Pía De la Barra Karen Jara  
José Calderón  
**FECHA DE ENTREGA** : 15 de noviembre / 17 de noviembre  
**CALIFICACIÓN** : 20%

## INFORME DE AVANCE 4

### IV. EVALUACIÓN DEL PROYECTO SOCIAL

#### 1. OBJETIVOS DE IMPACTO

Explicitar el Objetivo General y los Objetivos Específicos del Impacto que se busca con el Proyecto Social.

#### 2. MEDICIÓN DEL IMPACTO.

Elección de un modelo de medición del impacto. Desarrollarlo.