

VIRTUAL EDUCA 2017  
Foro II. Inclusión, Evaluación y Calidad  
Área temática: Virtualidad e innovación en la Educación Superior  
“Evaluar competencias en el aula virtual, un reto en educación superior: el caso de la  
carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras del UNAM”\*

Dr. Víctor Francisco Cabello Bonilla<sup>1</sup>

### Introducción

En este texto se describe la experiencia de trabajo académico con estudiantes de 6° semestre de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en una asignatura optativa de 6ª semestre de 8 que tiene la carrera, donde se combina trabajo presencial con actividades a distancia a través de aula virtual con el objetivo de desarrollar en ellos competencias genéricas y socioemocionales, relacionadas con las demandas actuales de los mercados laborales no docentes, donde se incorporan estos profesionales al egresar de la carrera. Este trabajo de formación a través del aula virtual con enfoque profesionalizante se hace desde hace 5 años.

El propósito de este trabajo es identificar, describir y analizar una estrategia diseñada para trabajo semipresencial, seguida a lo largo de un semestre con 34 alumnos inscritos al curso 2016-2 donde se evalúan las 4 unidades del programa, que se han organizado de manera tal que se articula el contenido formal del curso con el desarrollo de las competencias, en un ejercicio donde se ponen en juego un conjunto de habilidades profesionales básicas.

### **1.0 Presentación general**

La experiencia de tratar de potenciar competencias genéricas y socioemocionales para el desempeño profesional de los estudiantes de licenciatura en su etapa de formación, constituye una tarea compleja en la medida que hasta el momento existe alguna resistencia a la noción misma de competencias de parte de un importante número de académicos en la educación superior, lo que propicia que las experiencias basadas en competencias se realicen de manera aislada en algunas asignaturas.

Es el caso del diseño de esta propuesta en una asignatura optativa para pedagogos inscritos en el sistema presencial, que busca generar experiencias donde pongan en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso de aprendizaje, lo que implica la necesidad de diseñar actividades ad hoc y diversos instrumentos de evaluación, con miras a identificar los cambios, así sea mínimos en el desempeño de estos estudiantes, en una estrategia formativa donde se combinan contenido formal del curso, trabajo grupal y productos individuales y colectivos, en una acción convergente que exige de los estudiantes conocimientos formales y tácitos, habilidades y actitudes puestas en acción.

Un eje central de esta propuesta es la identificación de las formas en que adquieren conocimientos, cómo los organizan y gestionan individual y colectivamente, al igual que sus desempeños. Las evaluaciones se realizan desde lo que sistematiza y presenta como tareas formales en el aula virtual el docente de la asignatura, lo que valora de sí mismo cada uno de los estudiantes en un ejercicio voluntario sobre el desempeño de sus compañeros y de sí mismo, a través de rúbricas, toda vez que las competencias que se propone que adquieran, deben serles útiles en los ámbitos donde pueden incorporarse profesionalmente al egresar.

---

<sup>1</sup> Ponente. unam-facultad de filosofía y letras, profesor de tiempo completo titular definitivo, ciudad de México- México, [vcabello\\_2@yahoo.com.mx](mailto:vcabello_2@yahoo.com.mx)

\* Agradecimiento a la Pedagoga Adriana Ocampo Calzada, por su colaboración académica y apoyo en la elaboración de este documento.

Si aceptamos la tesis de Víctor Gómez (1999) quien señala que la práctica profesional se construye con; a) lo que aportan los conocimientos formales, habilidades, aptitudes y actitudes adquiridas durante la formación, y b) el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, ritos y aptitudes tácitos que se adquieren en el ejercicio de una función laboral, entonces podemos deducir que la formación profesional básica es fundamental para dotarnos de competencias para la vida profesional, así sea sólo en una parte de ella.

## **2.0 En qué consiste esta experiencia**

Se trata de un ejercicio formativo desde un enfoque de competencias con un grupo de 30 alumnos en promedio inscritos en 6ª semestre, cuya lógica es adquirir un conjunto de conocimientos e información, habilidades y actitudes que los jóvenes deben incorporar, como parte del contenido disciplinario del curso Problemas Contemporáneos de la Educación II (PCEII), organizado en tareas, gestionado en tiempos y actividades individuales y colectivas, que deben atenderse y resolverse en el aula virtual, lo anterior convierte el tiempo del aula formal en un espacio presencial donde ponen en juego las habilidades necesarias y esos saberes adquiridos, en circunstancias de trabajo grupal que tensiona las interacciones de manera cercana al mundo laboral, lo que hace del tiempo presencial de clases, un espacio para reflexionar, debatir, cuestionar, preguntar, comprender lo leído y explicar lo analizado, con los miembros del grupo y el docente.

El diseño, planeación y ejecución del programa PCEII, busca potenciar algunas competencias genéricas sistémicas (lecto-escritura, comprensión, análisis, pensamiento analógico) a través de actividades individuales y en equipo para desarrollar en los estudiantes algunas competencias interpersonales básicas (Villa, 2010) en una propuesta de aprendizaje colaborativo basada en preguntas problemáticas, cercanas por su naturaleza al Aprendizaje Basado en Problemas, en la medida que se pretende que las preguntas problematizadoras, elaboradas sobre un tema leído previamente en el aula virtual por los estudiantes, generen la posibilidad cognitiva en los estudiantes de lograr un conocimiento a profundidad y de manera contextualizada, en una adquisición de habilidades y actitudes necesarias para el auto aprendizaje, generalizable a otros contextos. (Escribano y Del Valle, 2015)

La experiencia que se describe, se desarrolla durante 4 meses (un total de 30 sesiones de 2 hrs, 2 días por semana) los estudiantes viven una dinámica de trabajo individual y en equipo donde el contenido formal del curso es el teto y pretexto que acompaña tanto el trabajo presencial como las actividades cotidianas en una aula virtual.

Se parte de una evaluación diagnóstica que se hace al inicio del semestre (ex ante), así como una autoevaluación (evaluación ex proceso) por los estudiantes al final de cada unidad, 4 en total, (resultados que tienen el 15% en la calificación final del curso), y una evaluación final del aprovechamiento (ex post) utilizando para ello rúbricas que fueron diseñadas para este fin. Existe también una evaluación que hace el docente sobre sus desempeños individuales, sobre el total de tareas elaboradas (20% de calificación final), asistencia a clases (compromiso de asistir y participar en y con el grupo 15% de la calificación), y entrega de un ensayo temático final (50% de la calificación) al concluir el semestre, este último producto se evalúa con una rúbrica diseñada igualmente para destacar las competencias de lectura, escritura, análisis y síntesis.

### **2.1 Las competencias que se propone potenciar.**

Al referirnos a las competencias interpersonales, hablamos de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con las posibilidades que las personas tienen de interactuar con los demás (Villa, 2010, 203) y que consideramos fundamentales en la medida que el quehacer profesional de los egresados de la carrera de pedagogía recientemente estudiado en sistema abierto (Cabello, 2016), muestra que se vinculan

laboralmente en su mayoría al ejercicio docente, pero algunos al hacer administrativo educativo, la selección y capacitación de recursos humanos, y algunos egresados son empleados en empresas privadas. Todos viven contextos de interacción y comunicación intensa con otras personas, que en el fondo es un rasgo básico en el desempeño de su quehacer laboral (Bassi, 2012).

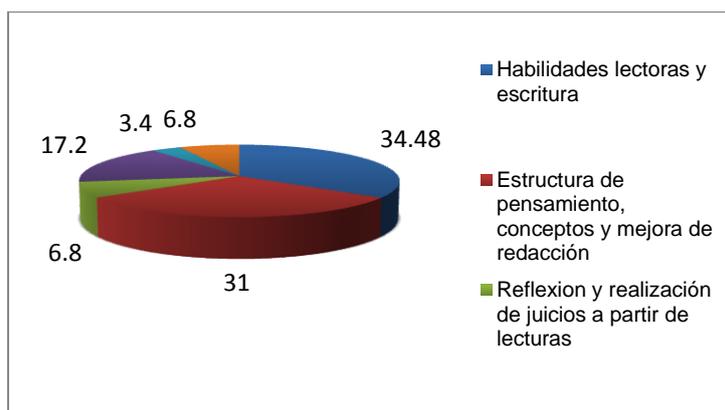
Por ello se pretende fortalecer esta parte del conocimiento tácito al potenciar algunas competencias genéricas a nivel licenciatura, que son fundamentales trabajar en una asignatura optativa como ésta, para su desarrollo y fortalecimiento al relacionarlas con la práctica profesional, como una forma de darles sentido para los estudiantes (Villardón-Gallego, 2015). Desde esta perspectiva se destaca el fortalecimiento de las competencias interpersonales identificadas como necesarias en el desempeño profesional de manera secuenciada en cada una de las unidades del programa del curso.

### 3.0 Evaluación Diagnóstica, algunos resultados.

Existen aspectos que se pretenden detectar al inicio del curso<sup>2</sup> entre los más importantes destacan el significado que tiene para los 29 estudiantes que contestaron este cuestionario e iban a ingresar en el sexto semestre; i) aprendizajes detectados en lecturas y trabajo con base en preguntas, ii) cambios significativos de realizar tareas por escrito, iii) desarrollo de capacidades de análisis, iv) identificación de problemas y uso de conceptos, v) identificación de sus competencias, vi) necesidades de aprendizaje identificadas, vii) interés en trabajo grupal, viii) perspectivas de trabajo grupal, ix) responsabilidades individuales y colectivas que pueden asumir, x) aquello que se puede evaluar en caso de trabajar con objetivos de aprendizaje colectivo.

De este conjunto de preguntas realizadas al inicio de la asignatura PCEII, se destacan para los fines de este trabajo los resultados de esos 29 estudiantes del grupo que se inscribió al cursó en 2016<sup>3</sup>; i), ii), iii), iv). Elegidas porque aluden explícitamente al tema de las competencias de lecto escritura principalmente, que se atienden en el semestre anterior, en la asignatura optativa PCEI.

Gráfica N° 1  
¿Consideras que lograste algún cambio significativo al realizar tareas por escrito en cada sesión?



<sup>2</sup> Algunos de los estudiantes que se inscriben en este curso, llevaron en 5° semestre PCE I, con este mismo profesor y vienen de una dinámica de trabajo individual intensa, pero igualmente se incorporan estudiantes provenientes de otras asignaturas optativas y horarios, cursados con diversos profesores.

<sup>3</sup> Algunos estudiantes ingresan al grupo hasta 2 semanas después de iniciado el curso, en el 2016 la inscripción final fue de 33 estudiantes.

Los indicadores muestran que el 34% (10) de los estudiantes reconocen que haber trabajado de manera reiterada el curso anterior con ejercicios de lecto escritura se tradujo en el **desarrollo de habilidades lectoras y de escritura**, lo que se puede inducir que ese esfuerzo tuvo un grado de significancia.

Otros estudiantes señalan 31% (9) que les ayudó a **Estructurar su pensamiento, trabajar con conceptos y mejorar su redacción**, lo que es relevante en tanto que un rasgo de la enseñanza tradicional es que trabaja con ejemplos, ausentes de conceptos y ajena al pensamiento analógico. El enfoque de enseñanza basado preguntas problematizadoras, involucra el uso de conceptos, sobre todo porque la dinámica formativa en esta carrera, desde el primer semestre, pone a los estudiantes de cara a la exigencia de leer textos especializados, establecer relaciones de orden lógico contextual y escribir ensayos con un sustento teórico básico.

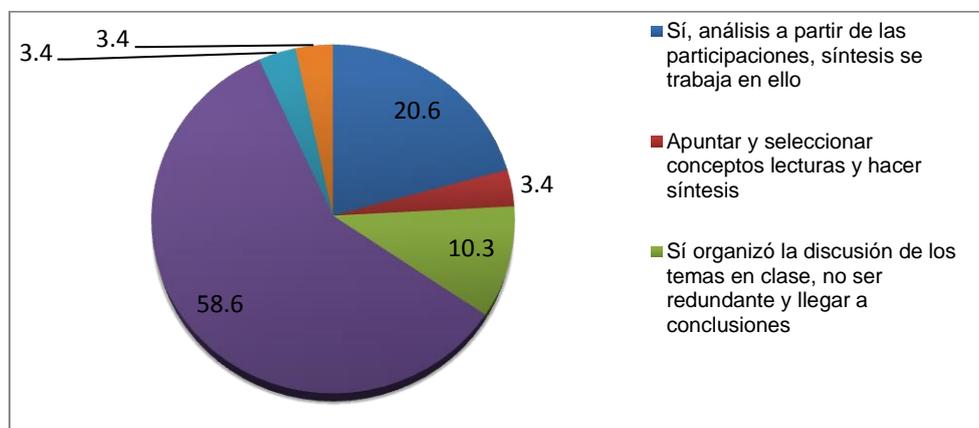
Un siguiente indicador de las respuestas de los estudiantes es que lograron una mayor **Reflexión y realización de juicios a partir de lecturas** en un 7 % (2) estudiantes, y un 17% (5) estudiantes que sólo señalan **Sí**. Es decir para un 24% (7) estudiantes esta experiencia del curso anterior significó establecer relaciones iniciales de comprensión entre lo que se lee y lo que escribe.

Con menor relevancia, pero igualmente importante se señala que la experiencia anterior se tradujo en la posibilidad de **ser más organizado** 3% (1), y de las **tareas como un resumen temático** de cada una de las etapas de aquel curso 7 % (2) estudiantes.

Podemos decir entonces que la incorporación de ejercicios sistemáticos de lectoescritura supervisados y controlados, tiene un resultado una base de adquisición de esta competencia.

Gráfica N° 2

*¿El abordar los temas de cada clase a partir de preguntas eje planteadas por el profesor, ha contribuido a mejorar tus capacidades de análisis y síntesis?*



Del conjunto de respuestas que expresan los estudiantes, el 59% (17) señalan que aprender con preguntas problematizadoras, les permitió **concretar las ideas centrales de los temas y lecturas** analizadas durante el primer semestre, lo que en el fondo apuntaría también a un soporte inicial de habilidades de análisis, que se puede potenciar de manera sistemática para mejorar las posibilidades de aprender, a partir de generar necesidades de buscar respuestas o establecer analogías con las intervenciones de los miembros del grupo y el profesor como generador de preguntas constantes.

La siguiente respuesta con mayores participaciones de los estudiantes, 21% (6) que reconocen que las preguntas ayudan en el **análisis colectivo y la síntesis**, que

constituye el objetivo de esta estrategia sobre la importancia del aprendizaje colaborativo.

En cuanto al tercer bloque de respuestas 10% (3) estudiantes señalan que sí es importante porque **contribuyó a la organización de la discusión** de los temas en clase, evitar la redundancia, llegar a ser concretos.

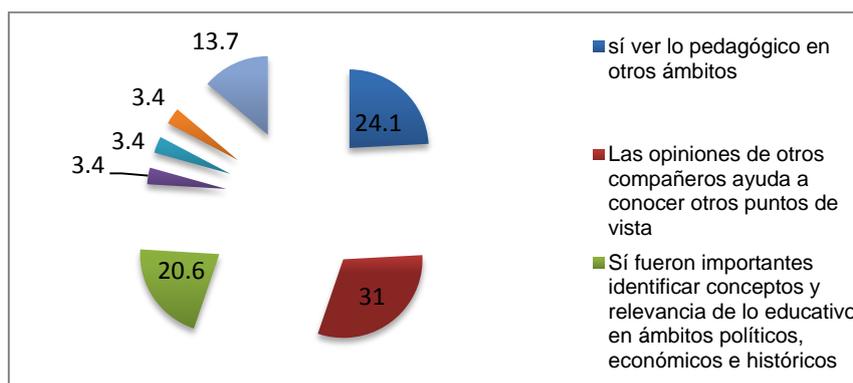
Existe un conjunto de respuestas relacionadas con un 3% (1) cada una que aluden la importancia de **seleccionar y apuntar conceptos**, alguien que contesta Sí, y algún estudiante más que señala que **con o sin preguntas se puede hacer el trabajo directo**.

Es decir 26 estudiantes reconocen de manera explícita que esta estrategia de trabajo en aula en el curso anterior, tuvo una relación entre lo que se propuso como objetivo inicial y los resultados que se obtuvieron, se puede deducir que fue una estrategia eficiente y eficaz que cumplió con sus fines y que se convierte en una plataforma para los estudiantes que continúan en este segundo curso.

Sobre la tercera pregunta elegida del diagnóstico, que se refiere a las tareas del 5° semestre, la Gráfica N° 3 nos muestra que:

Gráfica N° 3

*¿Hacer tareas y discutir su contenido en clase, realizar ejercicios individuales y grupales, contribuyó a que identificaras algún problema o concepto diferente de la Pedagogía?*



El 31% (9) estudiantes reconocen que **escuchar las opiniones del resto de sus compañeros fue un factor importante** en su proceso de aprender en el curso anterior, lo que significa en gran medida que las estrategias de aprendizaje colaborativo, hacen válido el principio de que se aprende “de” y “con” los demás (Escribano, 2015; 21)

El 24% (7) dice que fue importante en la medida que la estrategia utilizada facilita a los estudiantes **relacionar el conocimiento pedagógico y establecer relaciones significativas con los nuevos conocimientos** (Escribano, 2015; 24) que es uno de los aspectos de transferencia de conocimiento que se pretende en toda práctica profesional, poner los conocimientos adquiridos en el terreno.

Otro 21% (6) señala que fue relevante porque les permitió **identificar conceptos pedagógicos y su relevancia en diversos ámbitos** de la dinámica social actual.

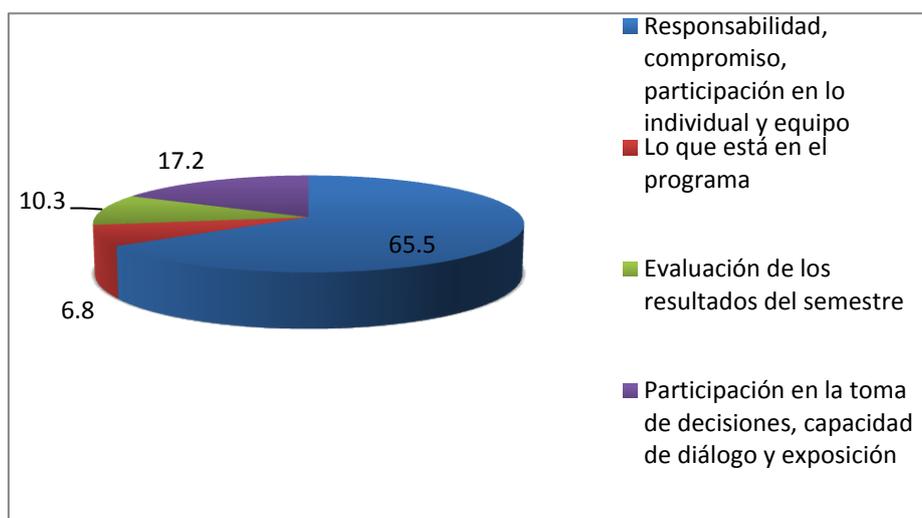
Para un 14% (4) estudiantes fue singular porque tuvieron la posibilidad de **ampliar los conceptos y ver horizontes de intervención**, lo cual es relevante en la medida que les permite identificar posibles ámbitos de problematización disciplinar, pero también de práctica profesional.

Finalmente tenemos un caso que señala que **Sí** contribuyó a modificar su concepto de la Pedagogía, otro estudiante señala que le permitió **ver a la Educación en el contexto de la globalización** y uno más que señaló que **Sí**, aunque reconoce que es complicado trabajar en equipo.

De manera general podemos señalar que estas respuestas enfatizan que trabajar haciendo tareas, discutiendo su contenido en clase y analizando colectivamente el significado de cada una de las contribuciones de las lecturas y sus trabajos les posibilita analizar, profundizar, relacionar conocimiento, contrastar sus posiciones, identificar su progreso en la adquisición de sustentos disciplinares para su práctica profesional.

Se ha tomado una última pregunta del Diagnóstico para los fines de esta ponencia, con la finalidad de cerrar el escenario de perspectivas que plantea realizar este tipo de actividades antes de iniciar el siguiente curso centrado en competencias.

Gráfica N° 4  
*¿Qué tipo de responsabilidades y compromisos individuales y colectivos podemos asumir si decidimos trabajar este semestre con un objetivo de Aprendizaje Común?*



El 66% (19) de los estudiantes mencionan que es factible emprender actividades de **responsabilidad, compromiso y participación individual y en equipo**, lo que expresa que los estudiantes están aprendiendo a ser alumnos “de una forma diferente”, particularmente en cuanto a enfrentar y asumir retos de aprendizaje autogestivo y mucho menos dependientes de las formas tradicionales de enseñanza.

Una siguiente respuesta pareciera confirmar una pretensión más de esta modalidad didáctica de trabajo, en tanto que un 17% (5) estudiantes señalan una **participación en la toma de decisiones, capacidad de diálogo y exposición**, que apuntan hacia algunas de las competencias que se busca desarrollar en el segundo curso de esta asignatura optativa.

Una respuesta igualmente significativa del 10% (3) de los estudiantes, es que las responsabilidades que se pueden asumir se relacionan con la **evaluación de resultados del semestre**, lo que constituye un reto singular, porque cada tarea durante el semestre anterior, fue señalada por el profesor, quien ha jugado un papel dinamizador del proceso de aprendizaje y en el caso de la evaluación, administrador e informante de sus logros y resultados.

Un 7% (2) estudiantes menciona que se pueden asumir **las responsabilidades que estén señaladas en el programa**, es decir lineamientos que nos hablan del marco institucional que norma la formación de los pedagogos en esta institución.

Finalmente esta información que ofrece el Diagnóstico, se convierte en un referente importante que permite organizar el siguiente curso, ya que hay datos sobre cómo aprenden los estudiantes, las competencias que están ejercitando en esta asignatura y eventualmente en otras de la carrera, las formas de evaluación individual y grupales

que han vivido (Escribano, 2015; 26) y los resultados que se han producido al promover aprendizajes centrados en contenidos, pero también en conocimientos, habilidades y actitudes que están relacionadas con el mundo profesional.

Este aspecto es muy importante cuando se habla de enseñanza utilizando una herramienta como el aula virtual, que hace del proceso de aprender y enseñar una tarea significativa cuando estudiantes y docente, pueden asumir compromisos, responsabilidades y actitudes de interacción, comunicación y responsabilidad compartida.

#### **4.0 Resultados evaluación por unidades del curso PCEII**

Ya se señaló antes que la asignatura PCEII, se cursa en el 6° semestre de la carrera, en Pedagogía, es una asignatura optativa y tiene los siguientes **OBJETIVOS** temáticos;

*I.- Identificar el sentido e implicaciones que ha tenido la puesta en marcha de políticas públicas sociales y educativas para promover una mayor participación y democracia en la atención de grupos ubicados en condiciones de pobreza, en el marco de una creciente defensa internacional de los derechos humanos.*

*II.- Analizar y comparar los principales problemas que enfrenta el sistema educativo en sus diferentes niveles, para poner en operación políticas para el logro de la eficiencia, calidad y cobertura, y las implicaciones sociales y educativas que enfrentan algunos sectores sociales en el cumplimiento de las metas institucionales.*

*III.- Explicar las relaciones existentes entre los cambios sociales actuales derivados de la globalización y su impacto en diferentes ámbitos de desempeño profesional de los profesionales de la Pedagogía, e interpretar las posibilidades formativas, culturales e infraestructurales reales de lograr un desempeño promisorio en dichos campos profesionales.*

*IV.- Analizar, averiguar y experimentar el significado de ser disciplinados en el trabajo diario, ordenados, tenaces y responsables, con tareas, actividades y acciones individuales y colectivas que les facilite asumir compromisos y tomar decisiones importantes al incorporar información, conocimiento y experiencia cercana a la dinámica del mundo laboral educativo.*

La estrategia de aprendizaje basado en preguntas se usa con mayor énfasis, en el trabajo presencial, pero algunas preguntas se incluyen en el aula virtual, donde están señaladas tareas, lecturas y ejercicios, en un programa que tiene cuatro unidades temáticas, divididas cada una en 3 subtemas, donde se revisan textos básicos y complementarios digitalizados, se hacen tareas, realizan ejercicios analíticos en foros de información, revisión y discusión individual y colectiva presencial de problemas sociales contemporáneos mundiales o nacionales derivados de las lecturas, en algunas ocasiones se hace revisión, comentarios y realimentación de los trabajos colectivos con cada equipo vía Skype, y los aportes que surjan en clase presencial de la revisión de las tareas individuales de cada semana.

Las evaluaciones de cada Unidad se hacen al final de cada una de éstas a través de rúbricas que responde cada estudiante sobre los miembros de cada equipo, y sobre su propio trabajo<sup>4</sup>, para el diseño de las rúbricas se hizo una adaptación a las

---

<sup>4</sup> A diferencia de la evaluación surgida del diagnóstico que fue un cuestionario con preguntas abiertas que se categorizaron y codificaron para su captura, procesamiento (SPSS) y análisis, y que fueron presentadas en esta ponencia en razón al % de participantes inscritos al curso, en el caso de las evaluaciones de cada Unidad, las rúbricas utilizadas son instrumentos estructurados y se presentan los promedios generales de las evaluaciones individuales y grupales asignados por los miembros de cada equipo una vez capturadas y procesadas, donde varían en número de integrantes en cada unidad. Los resultados de cada dominio, tienen hasta un máximo de 5 puntos por cada uno y se presentan en el % que es asignado de manera total en el descriptor de cada dominio logrado.

características propias del perfil de los alumnos retomando los diseños propuestos por Villa y Poblete (Villa, 2008).

En cada unidad se despliegan trabajos sobre una competencia diferente, que corresponde a un grado de dificultad de trabajo colectivo distinto, que tiene dos rasgos; a) menor cantidad de miembros de cada equipo y b) mayor carga de trabajo para cada equipo.

**4.1** En la **unidad I** se propone el fortalecimiento de la competencia **“adaptación al entorno”** (Villa, 2008; 213) que desarrolla las habilidades de resistencia frente a la presión externa, con miras a lograr una mayor efectividad en el desempeño. El trabajo de la unidad I está centrado en el dominio *“Afrontar situaciones de trabajo bajo condiciones de presión, buscando el equilibrio en la elaboración del informe final y tríptico”*. Se realizan actividades y tareas individuales que deben ponerse en convergencia al cabo de dos semanas con las realizadas por los otros miembros del equipo, que fueron elegidos al azar en el grupo para integrar en cada equipo 8 miembros, para lograr que 3 sesiones redacten un Informe colectivo, que es presentado a todo el grupo, donde se comentan, analizan y revisan las partes del mismo y su elaboración.

Cada estudiante enfrenta dinámicas de trabajo diferentes al tener que elaborar y entregar sus tareas a tiempo, analizar y resolver situaciones de trabajo en el equipo y en un tiempo breve deben lograr consenso en torno a un trabajo en común, con dinámicas implícitas o explícitas de oposición entre los miembros del equipo a determinados enfoques o posturas contenidas en los trabajos individuales para lograr un trabajo colectivo coherente.

El propósito formativo de esta unidad es que además de tener una dedicación y esfuerzo individual constante para cumplir con sus tareas individuales, aprendan a identificar prioridades que les permitan superar los obstáculos para ponerse de acuerdo, elegir entre varias posturas la adecuada, emitir críticas y recibirlas, lo que involucra el reconocimiento de errores individuales y colectivos hasta lograr encontrar un producto estructurado que exprese su trabajo en equipo.

Esto supone aprender a interactuar, aprender a manejar la tensión y centrar su esfuerzo en la tarea como objetivo del equipo. Un aprendizaje esperado es lograr ser eficientes en el trabajo individual *en, por, para* la construcción del aporte colectivo.

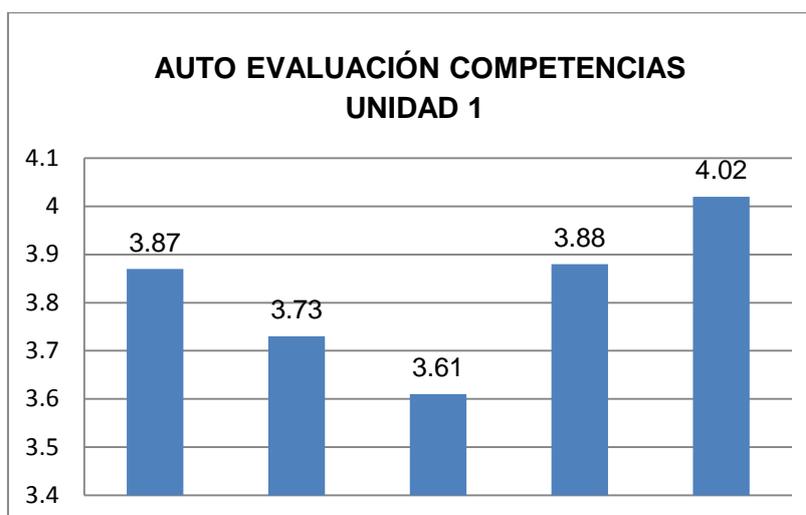
La rúbrica para evaluar esta Unidad tiene 5 indicadores para valorar el nivel de dominio; *A) Realiza las tareas que le son asignadas dentro del equipo en los tiempos requeridos, B) Participa de forma activa en los momentos de trabajo en equipo, compartiendo información, conocimientos y sus experiencias, C) Colabora en la planeación, organización y distribución de las tareas del equipo, D) Fortalece la consecución de los acuerdos del equipo y objetivos que se acordaron y se compromete con ellos, E) Toma en cuenta los puntos de vista de los demás miembros del equipo y realimenta de forma constructiva el trabajo de todos.*

Cada uno de estos niveles cuenta con 5 descriptores que van de manera progresiva de 1 que identifica la menor participación y compromiso individual, hasta 5 que implica el máximo de colaboración y compromiso individual con el equipo.

Al concluir esta Unidad cada uno de los miembros del equipo evalúa a sus compañeros de equipo y se autoevalúa con esta rúbrica y los mismos criterios, haciendo un breve comentario sobre la experiencia de trabajar en equipo.

Los resultados obtenidos el semestre 2016 - 2; en la Unidad 1 es la siguiente:

Gráfica N°. 5 Unidad 1 Adaptación al entorno



Se puede destacar la importancia que asignan los estudiantes al trabajo de **realizar las tareas colectivas** (3,87), que puede ser producto de la experiencia del semestre anterior, donde destacan dos aspectos; el reconocimiento al **esfuerzo constructivo de los miembros de cada equipo** en el trabajo de todos (4.02), así como el **fortalecimiento de los acuerdos de equipo** de cada uno (3,88), que constituyen un referente importante de compromiso individual, que se pretende potenciar, de **realizar tareas asignadas colectivamente** en los equipos (3.73). Destaca un menor aporte individual en **planeación, organización y distribución de tareas**, (3.61) lo que significa que existen rastros visibles o asumidos que son parte de la cultura de trabajo escolar tradicional en equipo<sup>5</sup>.

**4.2** En cuanto a la **Unidad 2** se busca potenciar la competencia de “**trabajo en equipo**”, (Villa, 2008; 241) que implica, decisiones sobre la organización de actividades colectivas bajo criterios establecidos y normados por los mismos integrantes de los equipos, actividad que adquiere mayor significancia por un número menor de miembros de los equipos. En esta unidad los equipos son de 6 miembros, los roles juegan un papel central a la hora de establecer objetivos en común, frente a la necesidad de abordar una tarea colectiva en un tiempo determinado, buscando “*Contribuir a la conformación del trabajo en equipo, fortalecer la comunicación y distribución equitativa de tareas y una buena relación que permita resolver de manera conjunta y autogestivas la actividad establecida a los miembros del equipo*”.

Uno de los argumentos más fuertes que Villa (2008; 242) establece remite al reto que significa los procesos de comunicación, tomar decisiones, enfrentar y resolver

<sup>5</sup> Se puede señalar que la experiencia escolar tradicional del trabajo en equipo ha estado fincada en México, desde los niveles básicos, en una cultura de división técnica de tareas; uno presta la casa y máquina, otro dicta, otro escribe, otro prepara alimentos y el traslado de los miembros del equipo, otro imprime, engargola y entrega el trabajo. Esta cultura hace invisibles los desempeños individuales, ya que subsume los compromisos y diluye las responsabilidades académicas de los estudiantes.

conflictos anteponiendo a los factores personales el interés del equipo, ya que supone un compromiso y responsabilidad con la tarea y los tiempos del colectivo.

La rúbrica para evaluar esta unidad tiene 5 indicadores del nivel de dominio que son; A) *Escucha y atiende con atención las ideas expresadas por los todos, aunque sean opuestas a las suyas*, B) *Hace críticas constructivas, dice con claridad lo que piensa y siente sin dañar a los compañeros del equipo*. C) *Se comunica con espontaneidad, crea un clima de apoyo, igualdad y colaboración en el equipo*. D) *Trata con respeto a todos en el equipo, tanto en el contenido de lo que dice, como en la forma de decirlo*, E) *Adapta su comunicación verbal y escrita a cada situación y a las necesidades de cada miembro del equipo*.

Estos indicadores aluden a la responsabilidad de construir relaciones horizontales, lo que involucra realizar tareas colectivas equitativas, bajo un marco de respeto y cooperación de cada miembro del equipo.

Gráfica N° 6 Unidad 2, Trabajo en equipo



Los resultados de la evaluación de esta unidad muestran que hay un mayor peso en el indicador **escuchar y atender las ideas de todos**, con un descriptor de 4.33. Lo anterior si bien expresa una identificación con el trabajo en equipo, sin que importe aún a los estudiantes saber sí todos los miembros del equipo se saben igualmente escuchados (5) que sería el máximo descriptor esperado.

Sobre el segundo indicador de la rúbrica tenemos que se logra un 4.17 **Hace críticas constructivas, dice con claridad lo que piensa y siente**, reconocen que se pueden hacer señalamientos y sugerencias al equipo, procurando no dañar a los demás, sin embargo, no aparece la posibilidad de recuperar lo positivo de los miembros del equipo y con ello construir una visión de conjunto desde las diferencias que esgrimen los demás.

En relación al tercer indicador, **se comunica con espontaneidad, crea un clima de apoyo, igualdad y colaboración en el equipo**, la autoevaluación grupal es 4.13, que indica una aproximación a la idea de trabajar con opiniones individuales que promuevan el diálogo, generen confianza y promuevan la mayor participación de todos los miembros del equipo. Este resultado obtenido es un ejemplo más del peso de

cultura escolar, combinada con las experiencias de algunos estudiantes surgidas de la vivencia del curso anterior, donde el trabajo colectivo puede producir confianza, pero los límites siguen siendo lo individual, que puede adaptarse, pero mantiene cierta resistencia a lo colectivo.

Sobre el indicador 4, que establece **trata con respeto a todos en el equipo, tanto en el contenido de lo que dice, como en la forma de decirlo**, encontramos un descriptor de 4.15 que expresa la postura sobre la posibilidad de trabajar con los demás en compromisos colectivos, pero muestra que prevalece un posicionamiento individual frente a la necesidad de valorar de manera positiva las posturas de todos, mostrando respeto por opiniones divergentes y construyendo con los aportes de todos un proyecto colectivo, esto último sería el mayor descriptor de este dominio.

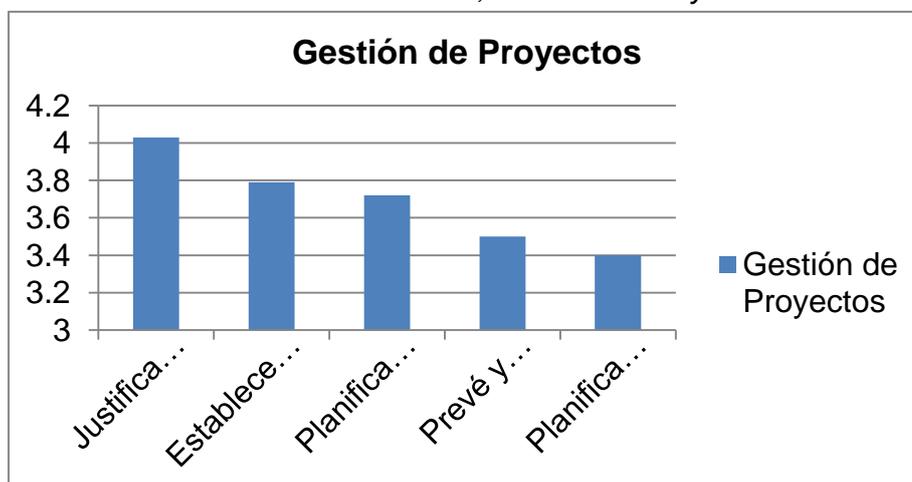
Finalmente el quinto indicador muestra la complejidad de hacer acuerdos en la vida colectiva, ya que en la posibilidad que existe de que las tareas a realizar muestren la forma en que los miembros de los equipos **Adaptan su comunicación verbal y escrita a cada situación y a las necesidades de cada miembro del equipo**, tenemos que los resultados de la evaluación muestran un descriptor de 4.07 que es la valoración más baja de la gráfica, y si bien se mantiene en el rango de 4, muestra que la actitud de tolerancia y colaboración con las necesidades de los demás, no es una barrera sencilla de superar, tanto en lo escrito, como en lo verbal.

En este punto de la experiencia se puede destacar que la construcción de prácticas sociales colaborativas pasa por una actitud que no se construye en el cotidiano de nuestras vidas y ello las convierte en una tarea compleja al tratar de construir una sociedad igualitaria, equitativa y responsable.

**4.3** Sobre las actividades de la **Unidad 3**, cuya meta es el fortalecimiento de la competencia **Gestión de Proyectos** que implica imaginar, identificar, sistematizar información en un tiempo determinado para lograr un objetivo específico (Villa, 287) donde el contenido formal del curso obliga a trabar formas de análisis, elaboración de objetivos, definición de tareas y actividades individuales y colectivas, que implican la toma de decisiones por consenso. Es decir, se induce con esta competencia a una dimensión del trabajo práctico de un especialista en el campo de la educación.

Esta actividad de trabajo en equipo se construye con equipos de 4 miembros y la tarea es realizar un diagnóstico, elección de indicadores y lineamientos metodológicos de algún subsistema problemático del SEN, para proponer el diseño de un proyecto de intervención educativa y valorar el dominio; *Planificar un proyecto de intervención educativa, desde el análisis y solución posible de una problemática relacionada con las condiciones de operación del sistema educativo mexicano en un nivel y/o subsistema determinado.*

Gráfica N° 7 Unidad 3, Gestión de Proyectos



Los resultados del primer indicador son significativos porque la tarea esperada tiene que ver con la descripción de una situación problemática de la educación nacional, y de ello desprender que se **justifica la necesidad para elaborar un proyecto**. En este indicador encontramos que hay nivel de 4.03 en el descriptor, es decir los estudiantes reconocen que identifican con claridad algunas necesidades que determinan el hacer un proyecto, lo que supone también una adecuada transferencia del conocimiento adquirido aplicado a situaciones nuevas, que fuera reconocido como un logro al inicio del semestre.

El segundo indicador describe el grado de dificultad para una formación centrada más en la información que en el manejo de aspectos prácticos, ya que exige al equipo **Establecer objetivos y actividades claras para el proyecto de intervención**, lo que implica formas de trabajo con argumentos precisos, objetivos, y operativos al equipo de trabajo. La autoevaluación asignada por los equipos es de 3.79, que equivale en términos del descriptor a proponer objetivos y actividades claras y puntuales, pero sin lograr transitar hacia el terreno de lo operativo. Esto último supone en el mundo laboral, saber quiénes son los compañeros que conforman el equipo, cuáles son sus potenciales y nivel de compromiso de cada uno frente a una tarea.

El tercer indicador señalado por la rúbrica es **Planificar las acciones a realizar para el logro de los objetivos y las actividades, con los responsables en cada una**, el resultado que aporta la autoevaluación es de 3.72, que muestra un grado de dificultad mayor para llegar a establecer secuencias de trabajo para cada acción planificada de un proyecto, que haga viable el logro de los objetivos que cada equipo propone.

Este nivel del descriptor muestra que este es el territorio donde la formación del pedagogo se hace visible, porque si bien los jóvenes tienen la información para intervenir, al no contar en su formación con espacios de práctica real y vinculación formativa con las instituciones o las políticas públicas, se traduce en una dificultad significativa para pensar en la dimensión operativa de sus proyectos.

El cuarto indicador de este dominio está relacionado con tareas igualmente prácticas de planeación operativa de acciones para el equipo y sus miembros; **Prevé y asigna tiempos y condiciones necesarios para completar las tareas sugeridas en el proyecto**, donde la autoevaluación de los equipos es de 3.5 que corresponde a un descriptor donde se planifican las actividades a realizar con detalle, pero no hay un siguiente paso, que implica el control de la secuencia en las actividades planificadas.

El quinto indicador de esta competencia corresponde a las formas como el equipo **Planifica una secuencia de evaluación de los resultados esperados del proyecto**, con una evaluación de 3.4 que es un punto nodal de las tareas que se emprenden en el campo profesional educativo, control de la relación entre los objetivos propuestos en cada proyecto y los logros que se obtienen, que es el territorio donde se pueden replantear aspectos principalmente metodológicos y técnicos en una evaluación de Consecución de Objetivos de un proyecto.

Un análisis general de los resultados de esta Unidad y valoración de esta Competencia, nos muestra, como ya se señaló antes, una de las debilidades de la formación de este profesional de la educación, que expresa el vacío que genera la ausencia de espacios de práctica, que si bien se pueden compensar como señala Villardón-Gallego, a través de experiencias como la que aquí se reseña, no siempre son suficientes para el logro de un perfil profesional acorde al mundo de exigencias de un mercado laboral cambiante.

**4.4 La Unidad 4** fue diseñada bajo los principios de una competencia **orientada al logro**, que es un tema igualmente nodal en la formación de estos profesionales, sobre todo por la transición de una práctica profesional que estuvo por muchos años ligada laboralmente a las instituciones públicas de educación, por las políticas de un estado

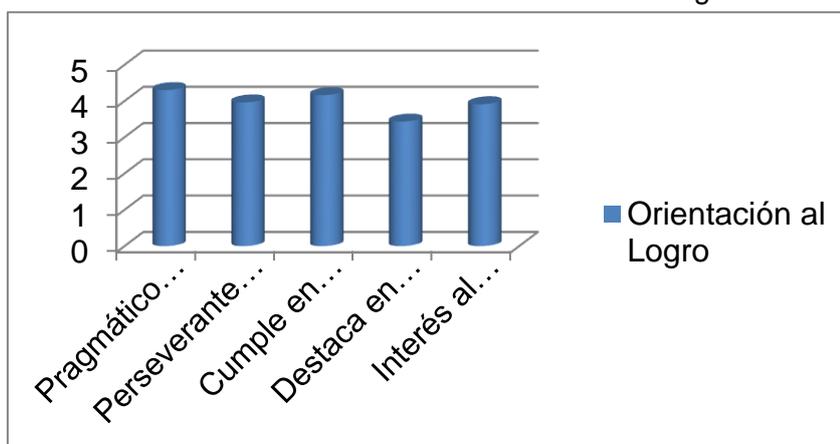
corporativo, y que hoy por los procesos de descentralización y privatización tiende a migrar a una práctica liberal y privada.

El dominio esperado hasta el curso 2016, al que nos referimos en esta comunicación fue que los equipos **Aportaran ideas y soluciones originales, prácticas y viables a los proyectos existentes de los organismos internacionales relacionados con la educación ambiental, que permita fomentar la toma de decisiones individual y colectiva**, lo que implicó para los estudiantes tomar un proyecto fallido en educación ambiental promovido por los organismos internacionales en nuestro país y/o en la región de América latina, para replantearlo en condiciones de viabilidad operativa.

Para hacer esta tarea, se formaron equipos de tres miembros y se reduce el número de sesiones de trabajo presencial a 4 horas de clase.

La gráfica de evaluación nos muestra los siguientes resultados sobre el dominio esperado que se propuso para esta Unidad;

Gráfica N° 8 Unidad 4 Orientación al logro



Los resultados de autoevaluación que emiten los estudiantes del grupo sobre el primer indicador que se refiere a ser **pragmático frente a situaciones que aparecen como muy complejas en el proyecto**, en de un nivel 4.3 y expresa algunos rasgos importantes de la formación actual de este profesional, como actuar con un sentido práctico el cual ayuda a resolver las situaciones complejas que plantea el proyecto, lo que supone una actitud propositiva, que si bien no logra proponer soluciones prácticas operativamente eficientes, como se espera en este indicador, la actitud muestra que con información y una formación menos centrada en obtener y manejar principalmente información, es factible esperar mayores logros a corto plazo.

El segundo indicador nos remite a valorar el nivel de **perseverancia en las actividades del trabajo en equipo** de cada uno de los miembros, donde la autoevaluación señala 3.96 de logro obtenido, resultado que muestra una actitud que es importante de aquellos estudiantes que logran mantener un nivel de constancia del esfuerzo continuado durante todo el proceso de reelaborar el proyecto, hasta sortear un proceso que se fue incrementando durante el semestre en su grado de dificultad.

El tercer indicador de esta unidad se refiere a las formas como **cumple en tiempo y forma con las tareas que se compromete, con esmero y seriedad**, el resultado auto asignado es de 4.16 que refleja que los estudiantes identifican un importante grado de compromiso a establecer cuando se trata de trabajar para obtener una calificación, un proyecto o un resultado, y que en el campo profesional puede estar más allá de lo que representa un trabajo escolar convencional, entre otras razones porque el descriptor 4 alude a una preocupación porque sus aportes sean adecuados y bien hechos para el proyecto final, lo que implica una actitud socioemocional importante para el mercado laboral, al decir de Bassi (2012).

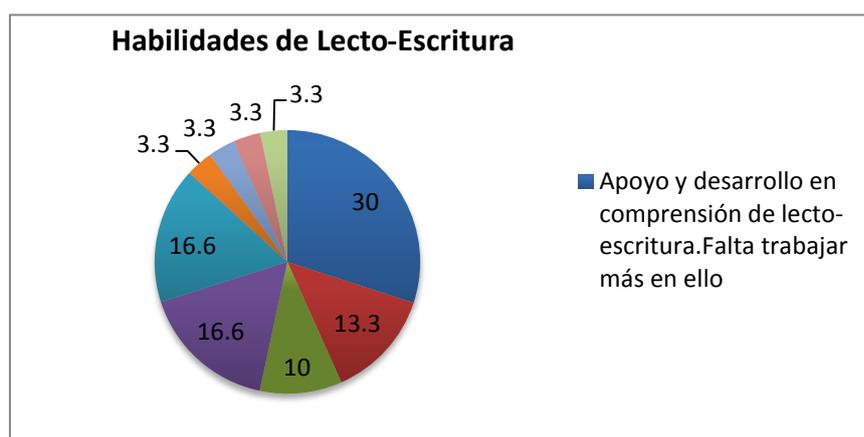
El cuarto indicador de esta unidad se refiere a las formas en que puede llegar a construirse un perfil de capital humano entre los miembros de los equipos, la autoevaluación arroja el descriptor numérico más bajo de esta competencia 3.43, que corresponde a una **actitud de esfuerzo y competitividad cuando trabaja en el equipo**, sin llegar a constituirse en una lucha de búsqueda de logro frente al reto de elaborar el proyecto. Estamos hablando de actitudes y habilidades en el desempeño profesional, que pueden ser constitutivas de la capacidad de innovación y que pueden no ser identificadas tan claramente en la formación que reciben actualmente estos jóvenes en la carrera, entre otras razones porque el emprendedurismo no es parte de su filosofía profesional.

Finalmente el quinto indicador se remite a la forma en que cada uno de los miembros del equipo expresa **interés al plantear objetivos y motivación para superar situaciones difíciles**, siendo el resultado de la autoevaluación de 3.91, que alude a una dificultad de estos profesionales en formación que participan en esta experiencia, al enfrentar de manera práctica obstáculos diversos en su quehacer cotidiano, que potencialmente puede ser el espacio laboral, donde encontrar las actitudes para lograr reelaborar un proyecto y transmitir a los compañeros del equipo el entusiasmo de haber superado las dificultades, encierran un reto relacionado con la construcción de un perfil de liderazgo en el trabajo, que requiere entre otras cosas de trabajo colectivo de los docentes, y de mayor compromiso individual y colectivo de los jóvenes.

### 5. Evaluación final de curso

Al concluir la asignatura se aplicó un cuestionario abierto a 30 estudiantes del grupo, para poder establecer un contraste mínimo de los cambios generados en su formación derivados de la experiencia en esta asignatura, donde encontramos en el mismo grupo y carrera los siguientes datos obtenidos de aquellas preguntas elegidas por su clara vinculación con los fines de discusión de este documento, sin que sean ni todas ni las más importantes respuestas de ese documento.

Gráfica N° 7 ¿El haber elaborado tus tareas, en qué medida influyó en la mejora de tus habilidades de lecto-escritura?

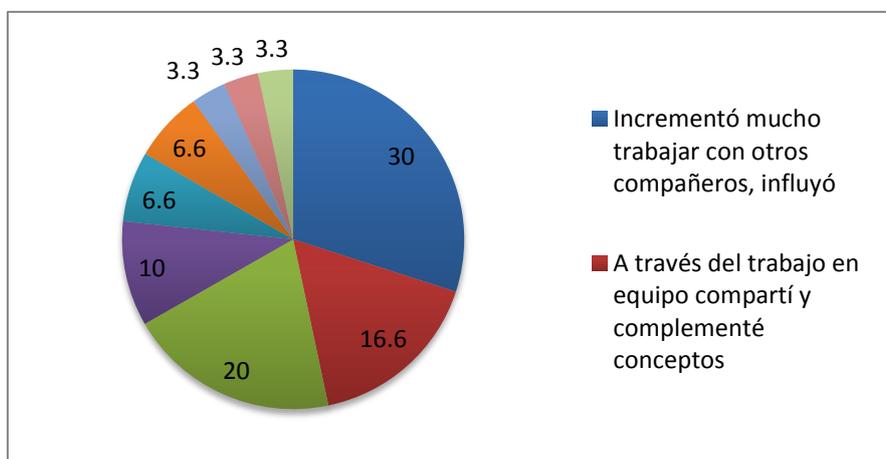


Los estudiantes señalan en un 30% (9) que ha sido un **apoyo y desarrollo en comprensión de la lecto escritura, aunque falta desarrollar más**, un 17% (5) señala que ha sido **trabajo que representa la disciplina y sirve para relacionar y delimitar temas**, otro 17% (5) menciona que **mejoraron sus habilidades, sin embargo hace falta trabajar duro en este aspecto**, 13% (4) permitió el desarrollo de **síntesis y sistematización de información para localizar ideas principales en textos**, un 10% (3) menciona que ayudó a **mejorar redacción, síntesis y coherencia**

en el texto y revisión de ortografía, otro 3% (1) de los estudiantes señala que la **construcción de mapas conceptuales y términos ayudó a comprender temas**, otro 3% (1) **los trabajos en clase ayudaron a la detección de errores**, un 3% (1) son **apoyo a las habilidades de lecto escritura**, y finalmente un 3% (1) menciona que le **ayudó a identificar las ideas principales**.

Una diferencia significativa en los resultados del diagnóstico y esta evaluación al final del curso, es que se fortalecen las habilidades de lecto escritura, y se incrementa la comprensión de la lectura, con mejor manejo de conceptos en el contexto de la disciplina, a nivel operativo se reconoce una mejora en la construcción de síntesis y sistematización de información, manejo de mapas conceptuales e identificación de ideas centrales de los textos.

Gráfica N° 8 Las actividades realizadas individual y colectivamente a lo largo del curso, cómo contribuyeron al conocimiento de conceptos en el campo educativo y social?



El 30% (9) de los estudiantes señala que se **incrementó su conocimiento de conceptos al trabajar en equipo** con otros compañeros, un 20% (6) de estudiantes reconocen en el **trabajo de equipo una mejor comprensión de los temas tratados**, un 17% (5) señala que el trabajo en equipo facilitó **compartir y complementar su aprendizaje de conceptos**, otro 10% (3) de los estudiantes señala un dato importante relacionado con **los aportes individuales que enriquecieron el trabajo en equipo**, otro 7% (2) de los estudiantes menciona que esta etapa del proceso de trabajo les permitió **relacionar conceptos con otras materias**, de igual forma otro 7% (2) estudiantes señalan que este trabajo en equipos **ayudó a la comprensión de conceptos importantes**, 3% (1) estudiante señala que el trabajo colectivo le permitió **reforzar conceptos, lo que no pudo hacer un semestre antes**, otro 3% (1) considera que **el trabajo grupal centrado en conceptos le dio una perspectiva sobre las áreas laborales del pedagogo**, y un 3% (1) considera que **no fue mucho el aporte en el trabajo de equipo, sino en los desempeños individuales**.

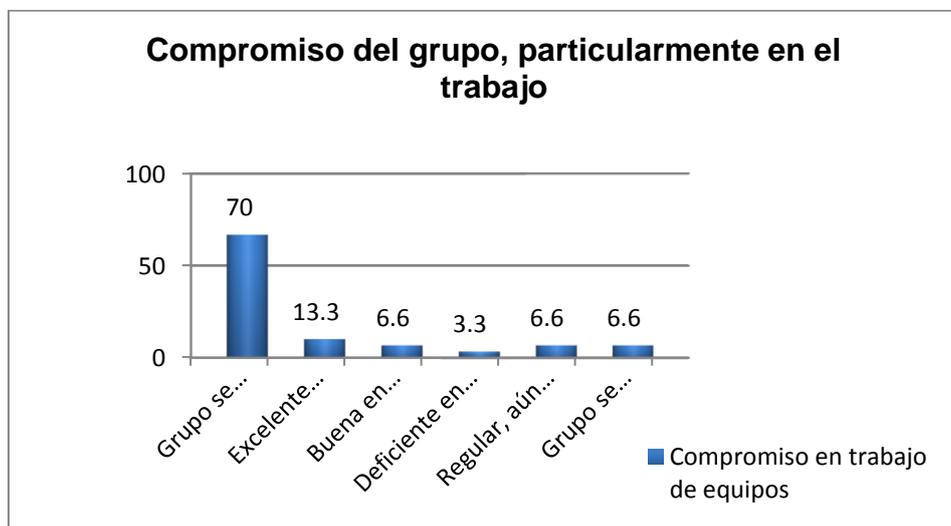
Estos resultados confirman la validez del principio motor del aprendizaje grupal, en tanto que se tenga como motivo central del trabajo a la tarea, ésta es el eje articulador del esfuerzo y desempeño individual, se incrementan las posibilidades de relacionar el conocimiento previo y construir un conjunto de relaciones cognitivas significativas con los nuevos conocimientos (Escribano, 2015; 24) que es uno de los objetivos más

significativos para la transferencia de conocimiento que se pretende en toda práctica profesional, como se señaló en la página 5 de este documento, con miras a poner los conocimientos adquiridos en el terreno.

El conjunto de respuestas a esta pregunta muestra que para el 90% de los estudiantes que participaron en esta experiencia, trabajar en equipo, con tareas y tiempos determinados por la construcción de un producto con características específicas, generó procesos de eficiencia en las actividades de los equipos, lo que se tradujo en aprendizajes socialmente útiles, si consideramos las múltiples posibilidades que encierra el manejo de conceptos en la comprensión de una disciplina y su relación con otras disciplinas sociales.

Por cuanto hace a la pregunta sobre cómo evaluarían el compromiso del grupo en el trabajo de equipos, las respuestas apuntan en el sentido siguiente:

Gráfica N°. 9 El compromiso del grupo con el trabajo de equipos



El 70% (21) de los estudiantes señala en esta evaluación final, que durante el semestre en el contexto de rotación de los miembros de los equipos, de trabajo intenso y en cada unidad más complejo, **el grupo se mostró comprometido**. Un 13% (4) estudiantes reconocen que el trabajo en equipo, en esta modalidad, lo valoran como un **excelente ya que hubo esfuerzo**, otro 7% (2) estudiantes señalan que el compromiso fue **bueno en algunos equipos, pero en otros no por falta de tiempo o incompatibilidad**, un 7% (2) estudiantes consideran esta experiencia **regular, porque falta compromiso y participación de algunos compañeros**, otro 7% (2) considera que el grupo se mostró comprometido con la adquisición de habilidades para el trabajo profesional, y finalmente un 3% (1) considera que fue **deficiente porque en varias ocasiones no hubo interés en algunos miembros**.

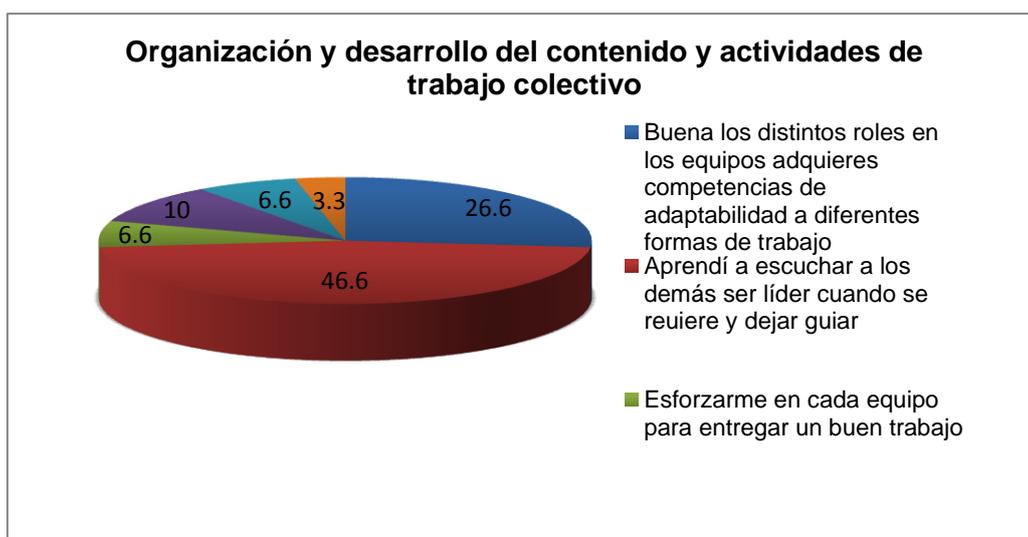
Los resultados de esta pregunta muestran que para un 83% (25) de los estudiantes, el grupo mostró un nivel significativo de compromiso con el equipo lo que implica que hubo una identificación con el sentido que se propuso al inicio del curso, en tanto que se buscó potenciar competencias derivadas del compromiso de cada participantes con los otros miembros de los equipos, con quienes incluso no habían tenido la oportunidad de trabajar juntos, ello valida la tesis de que se pueden potenciar

conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el aprender en grupo, a partir de lo que cada uno pudo aportar y recibir de los equipos, lo que supone como hipótesis de trabajo que se pueden construir vínculos sólidos de trabajo centrados en la tarea, que hacen más eficiente el trabajo, que aquellos otros fincados en afinidades o la amistad.

En el caso del 17% (5) el trabajo en equipos fue regular o deficiente por diversos motivos como falta de tiempo, de compromiso porque algunos estudiantes tuvieron otras prioridades que atender y su participación en los compromisos de colaboración fue limitada.

Finalmente en lo que se refiere a una autoevaluación sobre la participación de cada estudiante en este proceso, que en el fondo es una experiencia de trabajo grupal, las respuestas fueron;

Gráfica N° 10 Evaluación experiencia organizando y desarrollando contenido y actividades de trabajo colectivo.



El 47% (14) estudiantes reconocen la importancia que tuvo vivir esta experiencia ya que les permitió **aprender a escuchar a los demás y asumir liderazgo cuando se requiere**, un 27% (8) estudiantes mencionan que fue una buena experiencia, **la dinámica de rotación por varios equipos les generó competencias de adaptabilidad a diferentes formas de trabajo**, un 10% (3) estudiantes señalan que fue una experiencia **satisfactoria**, otro 7% (2) de los estudiantes señalaron que esta experiencia les indujo a **esforzarse en cada equipo para entregar un buen trabajo**, otro 7% (2) de los estudiantes señaló que evalúan su experiencia de **buena**, y un 3% (1) estudiante menciona que la experiencia fue **regular, ya que había tendencias a imponer ideas dentro de los equipos**.

En su conjunto estas respuestas apuntan a señalar que esta experiencia (con sus rasgos y características específicas) fue detonadora de cambios en un número importante de estudiantes, entre otras razones porque les permitió vivir directamente

condiciones de trabajo colectivo que fueron cercanas en su dinámica a los procesos que pueden llegar a enfrentar en el mundo laboral, y ello les puso en la circunstancia de buscar formas de resolver cada uno de los diferentes retos a lo largo del curso, poniendo en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes, tanto aquellas relacionadas con el contenido formal de la carrera, como aquellas otras propias de los espacios culturales donde se mueven socialmente, haciendo conscientes sus roles de liderazgo, y con ello responsabilidades y compromisos individuales para resolver satisfactoriamente lo colectivo.

Incluso, el que los estudiantes reconozcan que esta experiencia implicó para ellos un esfuerzo al buscar obtener resultados individuales y colectivos satisfactorios, alude a las posibilidades que tienen los propios estudiantes de brindar un mayor compromiso y responsabilidad en su aprendizaje.

Un último dato que es significativo, al concluir ese curso,<sup>1</sup> estudiante no acreditó la asignatura porque no entregó el ensayo final, que tiene un valor de 50% de la calificación final, 3 estudiantes obtuvieron 7 de calificación, en gran medida por la baja calificación en sus ensayos. El resto del grupo obtuvo calificaciones entre 8 y 10.

## **6. A manera de conclusiones**

Esta experiencia muestra que los estudiantes que llegan a la licenciatura pueden tener algunas carencias en su formación previa, relacionadas con la adquisición de competencias genéricas básicas, que son básicas para su desempeño en el aprendizaje de la disciplina, y que se traducen en vacíos que pueden repercutir en un eficiente desempeño profesional posterior, sobre todo porque esta formación no cuenta con un espacio de prácticas que posibilite a estudiantes y profesores la puesta en el terreno de los aprendizajes adquiridos durante la formación, que nos muestre los rasgos de una formación que ha sido más teórica que práctica.

El diseño en esta asignatura de una estrategia de aprendizaje basada en competencias con el apoyo de algunas herramientas didácticas para la elaboración y revisión de contenidos en el aula, con acciones de trabajo colaborativo y una secuencia de trabajo en equipo que incrementa paulatinamente en cada unidad (4 en el curso) el grado de dificultad en la elaboración de la tarea, y una disminución progresiva en el número de miembros de los equipos, muestra que es factible generar escenarios de trabajo parecidos a los del mundo laboral, que tensionan las interrelaciones, lo que induce a los estudiantes a poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver las tareas encomendadas con eficiencia y obtener resultados que son identificados como aprendizaje significativo por los propios estudiantes.

El uso del aula virtual como herramienta de trabajo en este proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes de la carrera de pedagogía, constituye un apoyo que facilita organizar actividades y tareas en cualquier momento de la semana, que requiere de formas de evaluación estructurada en secuencias; ex ante, durante el proceso y al final del mismo, que proporcionan información para hacer ajustes ya que facilitan la valoración de los tiempos y momentos de aprendizaje, circunstancia que posibilita aprovechar al máximo el tiempo de trabajo presencial para revisar, discutir y analizar contenido de textos, de tareas y hacer analogías entre lo

que teóricamente es el deber ser de la formación y lo que ellos están experimentando en el trabajo colaborativo.

Finalmente los resultados de esta experiencia muestran que la dinámica de trabajo de una asignatura cuyo enfoque puede estar centrado en algún tipo de competencias, en un marco de trabajo intenso, compromiso y responsabilidades de estudiantes y docentes con “la tarea”, puede generar modificaciones en las habilidades y actitudes de los estudiantes y mejorar sus posibilidades de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bassi, Marina et, al., (2012) Desconectados, Habilidades, educación y empleo en América Latina. BID. EUA. 284 pp.
- Cabello Bonilla, Víctor y Gilberto Silva Ruiz (2016) Políticas públicas y su impacto en proyectos universitarios. La educación abierta y a distancia; seguimiento de egresados de la UNAM. Coedición UNAM- Filosofía y Letras y Bonilla Artigas editores. México. 140 pp.
- Escribano Alicia y Del Valle Ángeles (Coord.) (2015) El aprendizaje basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Narcea Edit. 186 pp.
- Gómez Campo, Víctor Manuel (1982) Educación Superior, Mercado de Trabajo Y Práctica Profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México. Revista Latinoamericana de estudios educativos. CEE. N°. 3. Vol. XII, Tercer Trimestre. México.
- Villardón-Gallego, Lourdes (Coord.) (2015) Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo. Edit. Narcea. 192 pp.
- Villa, Aurelio y Manuel Poblete (Directores) (2010) Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Vice rectorado de Innovación y Calidad en colaboración con Universidad de Deusto. Tercera Edición. Bilbao. 338 pp.