ICONOS

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

FOMENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN ADULTOS CON PERSONALIDAD ORIENTADA A LA DIRECCIÓN.

CASO DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE PACHUCA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

MAESTRA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

PRESENTA:

LEONORA ESTRADA FLORES

ENERO DE 2016

Índice

	página
Introducción	3
CAPITULO 1 Del trabajo en grupo al trabajo colaborativo	13
1.1. Del grupo al equipo	15
1.2. De la cooperación a la colaboración	23
1.3. Factores que favorecen y obstaculizan la colaboración según la dinámica de grupos y el aprendizaje cooperativo	38
1.4. Niveles de colaboración	48
1.5. Herramientas de estudio para la medición de niveles de colaboración	58
Preliminares del capítulo 1	67
CAPÍTULO 2 El estudiante lasallista de Ciencias de la Comunicación y la colaboración	70
2.1. Teorías de personalidad	71
2.2. Tipos de personalidades según el modelo Myers-Briggs	77
2.3. Personalidad y niveles de colaboración en grupo	84
2.4. Colaboración y personalidad de los estudiantes de La Salle Pachuca	85
2.5. Niveles de colaboración grupales	94
2.6. Obstáculos para la colaboración	96
2.7. Estilos de liderazgo y colaboración	103
Preliminares del capítulo 2	111
CAPITULO 3 Promoción de la colaboración	115
3.1. Conocer a los estudiantes: perfiles de alumnos y grupos	120
3.2. Desarrollo de la tolerancia a la ambigüedad	127
3.2.1. Creatividad, ensayo y error	127
3.2.2. El ambiente	130

3.2.3. Evitar la competencia 137
3.2.4. Cambiar comportamientos y formar hábitos 138
3.3. Estrategias y principios permanentes para la colaboración 144
3.3.1. Primera acción: las decisiones previas 145
3.3.1.1. Establecer objetivos actitudinales 145
3.3.1.2. Número de integrantes y patrones de interacción 146
3.3.1.3. Distribución de grupos 151
3.3.1.4. Disposición del aula 154
3.3.1.5. Duración de los grupos 156
3.3.1.6. Disposición del material 157
3.3.1.7. Roles y responsabilidades de los estudiantes 158
3.3.2. Segunda acción: instrucciones y procedimientos 159
3.3.3. Tercera acción: coordinación del trabajo 160
3.3.4. Cuarta acción: actividades posteriores 161
3.4. Comparación de los grupos A y B respecto a las cuatro acciones 164
3.5. Dificultades ajenas a la personalidad 167
3.6. Resultados del uso de estrategias en clase 171
Preliminares del capítulo 3 176

Conclusiones generales 180

Fuentes 188

Anexos 195

INTRODUCCIÓN

En 1996, Jacques Delors, quien en ese momento fuera Presidente de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* de la UNESCO, comenzaba su informe de la siguiente manera: "Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social." (Delors, 7)

Visto de manera realista, la paz, la libertad y la justicia social son valores o metas que podrían considerarse utópicos. Sin embargo, tanto la UNESCO como muchos otros organismos internacionales y locales admiten que la educación es un elemento medular para la consecución de dichos fines.

En ese mismo informe, se proponían cuatro pilares de la educación que siguen vigentes hoy día. Dichos pilares son el *aprender a conocer*, el *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* (o *aprender a convivir*) y el *aprender a ser*.

El pilar de *aprender a conocer* se refiere a desarrollar competencias ligadas a la curiosidad, la creatividad, el análisis de la realidad y la autonomía de juicio. El *aprender a hacer* incluye habilidades específicas en ámbitos técnicos y científicos, pero también de iniciativa y trabajo en equipo. El *aprender a ser* tiene que ver con principios de sentido estético, espiritualidad, libertad humana, responsabilidad e imaginación. (Delors, 34)

De manera muy particular nos interesa el *aprender a convivir*. Éste último pilar implica desarrollar una comprensión gradual del otro y percibir las diversas formas de interdependencia que existen entre los seres humanos, ser capaz de realizar proyectos comunes y de lidiar con los

conflictos de manera respetuosa, desarrollar valores de pluralismo, comprensión mutua y, en última instancia, alcanzar la paz. (Delors, 34)

De hecho, no son sólo organismos internacionales como la UNESCO los que intentan generar seres humanos competentes en el desarrollo de proyectos comunes y resolución de conflictos. Tanto empresas como instituciones públicas y las organizaciones civiles requieren que sus trabajadores y colaboradores sean capaces no sólo de coexistir de manera armónica con los demás, sino también trabajar juntos de forma productiva y creativa gracias a lo que suele denominarse trabajo en equipo.

Por ello actualmente la mayoría de los centros educativos tienen como misión no sólo dotar a sus egresados de las competencias cognitivas y procedimentales necesarias para desarrollar determinada profesión, sino además de generar en ellos competencias actitudinales e interpersonales orientadas hacia la colaboración y la cooperación.

Existen diversos niveles educativos desde los cuales se puede fomentar la colaboración, y usualmente se piensa en los niños que estudian los niveles básicos. Competencias actitudinales como la solidaridad, el respeto y la tolerancia normalmente se promueven a través de actividades lúdicas diseñadas para los más jóvenes, y se habla poco de este tipo de actividades para la educación en adultos.

Al igual que la UNESCO, esta investigación parte del supuesto de que la mejor manera de promover la colaboración es a través de la educación. Así, la intención principal de este trabajo es proponer estrategias encaminadas a desarrollar habilidades colaborativas entre estudiantes que cuentan con un perfil específico, particularmente entre adultos jóvenes que se encuentran en un ambiente de educación superior.

El estudio se orienta especialmente hacia estudiantes en quienes se ha observado una tendencia hacia el trabajo individual, la búsqueda de liderazgo, la creación y la dirección: el caso específico de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle Pachuca.

Estos estudiantes pertenecen, en su mayoría, a una clase social media/media-alta. Los estudios universitarios representan para ellos un modo de ascender socialmente, o bien, para mantener el estatus que sus familias ya poseen. Son estudiantes pertenecientes a una universidad privada que tiene cierto prestigio dentro de su comunidad y que es considerada elitista debido a su costo, pero al mismo tiempo tiene una orientación humanista debido a su origen lasallista.

En general, estos estudiantes viven una etapa de juventud o adolescencia "prolongada", en la cual seguir estudiando les permite considerarse a sí mismos ciudadanos o adultos, sin tener los numerosos compromisos y responsabilidades que ambas palabras conllevan. Aunque la mayoría de ellos eligieron libremente su carrera, muchos de ellos no escogieron a la Universidad La Salle Pachuca como primera opción de estudios, pero permanecen en Hidalgo debido a la negativa de sus familias sobre estudiar en otro estado del país. Otros eligen Comunicación debido a que es la carrera más cercana o parecida a otras tales como Cinematografía, Artes, Producción musical o incluso Filosofía. Además, su proyecto de vida y perfil profesional y ocupacional es poco claro, no sólo para ellos, sino también para las personas que los rodean.

La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación ofrece un abanico de opciones ocupacionales bastante amplio, que en ocasiones se confunde con el periodismo y la simple conducción de programas, mientras que el proyecto institucional, planteado desde La Salle México, es el de formar profesionales del diseño y dirección de comunicación (*Dircom)*. Un

aspecto interesante es que la mayoría de los estudiantes de Comunicación tiene mucha familiaridad con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y hace amplio uso de redes sociales.

Finalmente, cabe destacar que el ambiente universitario se observa mayoritariamente como impositivo o autoritario, ya que los estudiantes no eligen materias específicas, horarios ni maestros, y hay ciertos límites respecto a una tercera lengua y actividades extracurriculares. La mayoría de las relaciones son verticales. No se percibe el espíritu comunitario, pero sí la promoción de valores desde diversas materias y la labor docente.

Ahora bien, la Universidad La Salle Pachuca, al igual que otros centros educativos, tiene como misión fomentar la solidaridad y la actitud de servicio entre sus futuros egresados. Este es un objetivo compartido con todas las universidades de la Red Lasallista del país, y La Salle Pachuca ha implementado diversas estrategias para lograr este objetivo, entre las cuales se encuentran las materias de área común, las materias de humanidades y los créditos complementarios por actividades deportivas. Los alumnos de Ciencias de la Comunicación además participan en dos eventos que se realizan cada año durante el semestre Agosto-Diciembre: el *Taller Vertical*, organizado por la Escuela de Arquitectura, Diseño y Comunicación, y el *Encuentro de Comunicación*, organizado por los propios alumnos. Sin embargo, muy a pesar de todos estos esfuerzos, se ha observado que no han dado los frutos esperados en el corto plazo.

Asimismo, este particular grupo de estudiantes ha mostrado tener un perfil con tendencia al egocentrismo y el narcisismo. Se ha visto que tienen poca disposición a escuchar a los demás, dado que normalmente su deseo es hacerse escuchar, y tienen una tendencia al liderazgo y el control. Por eso parece más urgente promover la colaboración entre este tipo de estudiantes.

Tomando en cuenta todo lo anterior, la pregunta principal en este estudio es: ¿Cómo se puede fomentar la colaboración entre estudiantes de licenciatura que poseen un perfil orientado a la dirección y el trabajo individual, desde la actividad docente?

Para dar respuesta a esta pregunta, se plantea la siguiente hipótesis general: La mejor manera de fomentar la colaboración entre estudiantes con perfiles individualistas es haciéndolo a través de docentes que pongan en práctica actividades constantes que generen confianza y respeto mutuos, aumenten los grados de comunicación y promuevan la toma de decisiones consensuada.

Entonces, el objetivo general de esta investigación consiste en proponer estrategias y actividades específicas encaminadas a desarrollar habilidades colaborativas entre estudiantes, con características de personalidad específicas, especialmente aquellas encontradas gracias al modelo Myers-Briggs y las planteadas por diversos autores sobre la promoción de la colaboración en ambientes educativos.

Para conseguir este objetivo, se plantean tres capítulos. La pregunta específica del primero fue: ¿Cuáles son las principales características y niveles del trabajo colaborativo? Cuya hipótesis fue que: Las principales características del trabajo colaborativo son (1) que las relaciones entre los miembros son horizontales, (2) se comparten el liderazgo, las responsabilidades, los recursos y la toma de decisiones y (3) existe un alto nivel de comunicación y confianza entre los miembros. Los niveles de colaboración se miden según se integren estas tres características.

Para abordar esta pregunta, se presentan las características que tiene el trabajo colaborativo, las conductas que lo promueven y lo dificultan, y los niveles de colaboración que los grupos de trabajo pueden presentar. El primer capítulo de esta investigación también está dedicado a definir y

diferenciar los conceptos de grupo, equipo, cooperación y colaboración. Para ello, se tomaron en consideración los trabajos de Kurt Lewin (1978) y sus sucesores, Carla Y. Caballero (2013), José de Jesús González Núñez (2002), Pierre Mahieu (2005), Aracely Orozco (2014) y Marta Suoto (2000), Frank Arteaga Pupo (2006), Patricia Jaramillo Marín (2008), los hermanos David y Roger Johnson junto con Edythe Holubec (2015), Ted Panitz (2011), Jaime Sánchez Ilabaca (2014), así como los de Guillermina Baena Paz (2003), Robert B. Maddux (2000), Florencio Eguía Villaseñor (2002); Greg L. Stewart, Charles C. Manz, y Henry P. Sims (2005).

Este capítulo cierra con una herramienta que permite medir o diagnosticar dichos niveles, pues se asume que el punto de partida para fomentar la colaboración es conocer el estado en que se encuentra un grupo de personas en particular. Esto se logra gracias a la propuesta de Bruce Frey (2004 y 2006) y Teresa Hogue (1994) para medir los niveles de colaboración.

Por tanto, el primer objetivo secundario de esta investigación es el de identificar las características y niveles del trabajo colaborativo según las propuestas de los hermanos David y Roger Johnson y Edythe Holubec (2015), la dinámica de grupos de Kurt Lewin (1978) y el Modelo de Siete Etapas de Bruce Frey (2006), para la creación de un instrumento que ayude a medir los niveles de colaboración de los miembros de un grupo y sus principales áreas de oportunidad.

Por otro lado, en esta investigación se asume que existen determinadas características que impiden o dificultan que cierto tipo de individuos o grupos puedan trabajar de manera colaborativa, ya sea por una tendencia natural hacia la competencia o un estilo de trabajo que se orienta hacia lo individual. Esto es algo que se ha observado principalmente gracias al trabajo con estudiantes de Ciencias de la Comunicación, y por ello se les toma como referencia. Además, se asume también que es más urgente

fomentar la colaboración entre personas con un perfil individualista, que entre personas que son cooperativas *per se*, pues son quienes todavía no generan habilidades colaborativas, o no están interesados en hacerlo.

La experiencia docente de quien realiza esta investigación muestra que tanto la tendencia hacia el trabajo individual, como la negativa a delegar y confiar en el trabajo del otro, se van agudizando con el paso del tiempo. Esto, entonces, es un proceso que vuelve a los estudiantes cada vez menos colaborativos, al menos hacia el interior de su grupo y con sus compañeros de licenciatura.

Asimismo, esta investigación también encuentra evidencias de que el fomento de la colaboración no se genera a partir de la existencia de ciertos estudiantes colaborativos al interior de cada grupo. Estas actitudes y habilidades no se generan por contagio, sino a través de una labor consistente. De esta forma, promover la colaboración es responsabilidad del docente en diversos niveles y momentos: elección de actividades y tareas, conformación de equipos, disposición del aula, materiales, etc.

Personas como las que se estudian en esta investigación están en proceso de forjar habilidades y actitudes que, idealmente, seguirán usando durante todo su ejercicio profesional, por lo cual es un momento clave para que desarrollen habilidades colaborativas también.

Por esta razón, se procuró encontrar un modelo de personalidad que permitiera establecer perfiles individuales como tendientes o resistentes a la colaboración, categorizando a los estudiantes según características, tales como su disposición a trabajar con otros o su interés por el crecimiento y bienestar de los demás.

Por esta razón, en segundo lugar, surge el cuestionamiento sobre ¿qué elementos de la personalidad del estudiante de Ciencias de la Comunicación facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo? Cuya

hipótesis es: Los rasgos que facilitan el trabajo colaborativo son: la sociabilidad, la imaginación, la creatividad y las habilidades persuasivas; mientras que las características lo obstaculizan son: la tendencia a un liderazgo de tipo autoritario, el narcisismo y la dificultad de ceder el control.

Para el análisis del perfil estudiantil se tiene como base el modelo de personalidades de Myers-Briggs y se revisaron los estilos de liderazgo planteados por Daniel Goleman (1999). El modelo Myers-Briggs señala 16 tipos de personalidades, entre las cuales se puede diferenciar aquellas con tendencia a la colaboración, y otras con tendencia al desarrollo individual y el control.

El segundo objetivo específico es el de describir las características generales de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, en la Universidad La Salle Pachuca, para detectar los rasgos que facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo, a través de la observación y la aplicación de herramientas basadas en el modelo de personalidades de Myers-Briggs.

De esta forma, el segundo capítulo describe las personalidades señaladas por el modelo Myers-Briggs y los niveles de colaboración que cada una de ellas alcanzó en los grupos estudiados en esta investigación. Con la información recabada, se pretende identificar los rasgos de personalidad de las personas con tendencia o rechazo hacia a la colaboración, así como los rasgos o conductas que conviene promover. También se propone una herramienta para que los docentes o los encargados de un grupo particular puedan identificar dichos rasgos de personalidad, para posteriormente poder abordarlos de manera más acertada y contundente.

En tercer lugar, la pregunta a responder es: ¿qué tipo de actividades son aconsejables para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes

adultos? La hipótesis en este caso es: El trabajo colaborativo se fomenta con una combinación de estrategias: (1) conociendo a los estudiantes de manera profunda, destacando su tipo de personalidad; (2) creando actividades que aumenten la tolerancia a la ambigüedad, fomentando la creatividad y la confianza en uno mismo y el otro, excluyendo primordialmente actitudes competitivas, e (3) integrando actividades colaborativas en la práctica docente de manera permanente, con reglas específicas para el trabajo grupal o en equipo.

Para comprobar dicha hipótesis, se considera nuevamente el modelo de personalidades Myers-Briggs y se recuperan estrategias pedagógicas y de promoción de la colaboración propuestas por David y Robert Johnson junto con Edythe Holubec (2008); Jeremy Harmer (2007), Jim Scrivener (2010 y 2012), Julie Dirksen (2011), Carol Griffiths (2008), Carol Tomlinson (2001) y Anthony D'Souza (1997).

En el tercer capítulo también se comparan los niveles de colaboración que alcanzan dos grupos de estudiantes con características similares, después del trabajo durante un semestre. Para ello, se utilizan varias de las estrategias que se relatarán en el capítulo 3. Dichas estrategias se aplicaron con uno de los grupos y se omitieron con el otro.

De este modo, se tiene como objetivo específico del tercer capítulo es proponer una serie de estrategias y actividades específicas que puedan ser útiles a los docentes para fomentar y facilitar el trabajo colaborativo a partir de la práctica magisterial.

A través de las estrategias y actividades específicas que se proponen en el tercer capítulo, se pretende promover que los propios estudiantes aprendan a gestionar sus niveles de liderazgo y compañerismo en las tareas académicas, así como dotarlos de competencias actitudinales y herramientas de trabajo que les permitan continuar promoviendo la

colaboración, incluso en ausencia del maestro, para que posteriormente la sigan fomentando desde su ejercicio profesional.

Finalmente, cabe decir que la colaboración es una competencia que se debe desarrollar en todos los niveles educativos, para que ésta eventualmente permee las relaciones familiares, de amistad y de comunidad de los estudiantes. Fomentar la colaboración y la cooperación es, a la postre, formar ciudadanos más participativos e integrados a nivel local, nacional y global. En ese sentido, este estudio no está solamente dirigido a docentes de carreras específicas o a personas dedicadas a la educación superior, sino a cualquier individuo u organización que desee aumentar los niveles de colaboración entre sus integrantes.

La intención de fomentar el trabajo colaborativo no es una meta que se limite a la esfera académica o a las empresas interesadas en la productividad de sus equipos de trabajo. La colaboración implica una cultura, una forma de vida que tiende a la solidaridad y la ayuda mutua. El fin último es contribuir a la generación de seres humanos más empáticos con sus semejantes y dispuestos a ser agentes de cambio en un mundo que se percibe cada vez más individualista y competitivo.

Visto desde una postura un tanto idealista y a muy largo plazo, educar para la colaboración es una manera de fomentar la paz, la libertad y la equidad, no sólo entre individuos, sino también entre grupos humanos y hasta naciones, tanto en la realidad actual como en la de generaciones por venir.

CAPÍTULO 1 Del trabajo en grupo al trabajo colaborativo

El objetivo de este capítulo es el de identificar las características y niveles del trabajo colaborativo con base en las propuestas de los hermanos David y Roger Johnson y Edythe Holubec (2015) y de la dinámica de grupos de Kurt Lewin (1978), así como el Modelo de Siete Etapas de Bruce Frey (2006), para la creación de un instrumento que ayude a medir los niveles de colaboración de los miembros de un grupo y sus principales áreas de oportunidad.

La pregunta específica de este capítulo es: ¿cuáles son las principales características y niveles del trabajo colaborativo? Cuya hipótesis es: las principales características del trabajo colaborativo son (1) que las relaciones entre los miembros son horizontales, (2) se comparten el liderazgo, las responsabilidades, los recursos y la toma de decisiones y (3) existe un alto nivel de comunicación y confianza entre los miembros. Los niveles de colaboración se miden según se integren estas tres características.

Ahora bien, cuando se habla de colaboración, vienen a la mente los conceptos de grupo, equipo y cooperación. Dada su semejanza y relación con este concepto, algunos autores los llegan a utilizar como equivalentes. Sin embargo, existen ciertas distinciones que cabe precisar, por lo que este capítulo iniciará con la definición de dichos conceptos. Así, los primeros tres apartados de este capítulo se dedican a definirlos, desde una primera problematización. Estas definiciones provienen del ámbito educativo y pedagógico, así como del campo de la administración, el manejo de recursos humanos y la organización de grupos.

En cuanto a la perspectiva educativa, se consideran a los siguientes autores. Sobre el trabajo en grupos y en equipo: están las definiciones y distinciones de Carla Y. Caballero (2013), José de Jesús González Núñez (2002), Pierre Mahieu (2005), Aracely Orozco (2014) y Marta Suoto (2000). Para entender la distinción entre colaboración y cooperación se retoman los trabajos de Frank Arteaga Pupo (2006), Patricia Jaramillo Marín (2008), los hermanos David y Roger Johnson junto con Edythe Holubec (2015), Ted Panitz (2011) y Jaime Sánchez Ilabaca (2014).

Desde una perspectiva administrativa y política, se distinguen los conceptos de grupo, equipo, cooperación y colaboración gracias a las propuestas de Guillermina Baena Paz (2003), Robert B. Maddux (2000), Florencio Eguía Villaseñor (2002) y Greg L. Stewart, Charles C. Manz, y Henry P. Sims (2005).

Posteriormente se describe el trabajo colaborativo desde la dinámica de grupos de Kurt Lewin, para asimismo indicar el tipo de conductas que promueven y obstaculizan el trabajo colaborativo según las propuestas sobre el aprendizaje cooperativo de Edythe Holubec, David Johnson y Roger Johnson. Después se señalan los niveles o fases por las que un grupo atraviesa para llegar a una verdadera colaboración y, finalmente, se presenta una herramienta para la medición de dichos niveles colaborativos.

1.1 Del grupo al equipo

La etimología de la palabra grupo muestra que se deriva del italiano *groppo* o *grupo* que en las bellas artes, según Marta Souto designa al "… conjunto de figuras esculpidas o pintadas en una misma composición. […] *Groppo* originariamente significaba nudo y se asociaba también con la idea de círculo." (Souto, 39) Puede verse que, de origen, el término no se asociaba particularmente con la agrupación de personas, sino de cosas, y no con la función o fin de éstas, sino de su disposición. Desde una perspectiva más orientada hacia su funcionamiento en organizaciones humanas, Guillermina Baena define grupo como "… toda reunión de individuos que interaccionan cara a cara con un objetivo común." (Baena, 34) Esta definición, como muchas otras similares, implica la interrelación de dos o más personas e incluye un elemento esencial, que es la existencia de un objetivo compartido. Kelch va más lejos al definir el término como "… dos o más personas con relaciones interdependientes y que comparten una ideología, es decir, valores, creencias y normas que regulan su conducta mutua." (en González, 134) Se puede observar que esta definición añade la existencia de una ideología y normas específicas. No menciona un objetivo común pero sí la interdependencia, la cual implica una mutualidad en la responsabilidad y el hecho de que cada miembro del grupo es independiente.

Definiciones como ésta última son las que provocan confusión, pues dotan al grupo de cualidades que en adelante se verán asociadas con el trabajo en equipo y la colaboración. Por ejemplo, Baena menciona que los grupos pueden formarse de dos maneras: espontánea u organizada. Ejemplos de grupos de formación espontánea pueden ser los niños que juegan o un grupo de personas que decide hacer una fiesta, mientras que los ejemplos de grupos de formación organizada son los clubes, las comisiones y en

particular los equipos deportivos. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que un equipo es un grupo que se forma de manera organizada.

Etimológicamente, 'equipo' viene del verbo 'equipar', que se refería a cuestiones marítimas: "La palabra equipo no aparece hasta el siglo XV derivada del escandinavo 'Shipa' que significa 'arreglar, poner en orden, disponer, instalar' y del germánico 'Ship' que designa un barco." (Mahieu, 16) En un principio, la palabra equipo estaba más bien asociada a la acción de disponer lo necesario para poder embarcarse. En esta noción podemos también ver que el origen de la palabra tampoco se refería a personas, sino que, al igual que en la etimología de la palabra 'grupo', se refería a objetos. Sin embargo, a diferencia del origen de la palabra 'grupo', en esta primera definición encontramos que esos objetos son dispuestos para un fin determinado.

Gustave Monod señala que es preferible el trabajo de equipo que el trabajo en grupos, ya que el grupo siempre corre el riesgo "de convertirse en rebaño" (en Mahieu, 17). El equipo supone la participación de todos y la división del trabajo con una responsabilidad distribuida. Asimismo, al compararlo con un rebaño, se estaría afirmando que los grupos pierden autonomía, pues son, en realidad, conducidos por alguien distinto a ellos.

Carla Yaneris Caballero describe un equipo como "… un grupo de seres humanos que se reúnen y trabajan en conjunto para alcanzar una meta en común. Para esto, el equipo mantiene una cierta organización que le permita conseguir sus objetivos." (Caballero, 6) En esta definición encontramos que el trabajo en equipo tiene como elementos esenciales: la unión de varios seres humanos, una meta común y un nivel de organización que particularmente podría considerarse como básico o no muy complejo.

Por su parte, Robert B. Maddux compara los términos de grupo y equipo al afirmar que "Los grupos se convierten en 'equipos' cuando su propósito común es comprendido por todos los miembros. En los equipos efectivos cada miembro juega un papel asignado empleando su talento para conseguir el mejor resultado." (Maddux, 21) Aquí se señala nuevamente la existencia de una meta en común, pero se distingue entre solamente tenerla y comprenderla. Asimismo, se habla nuevamente de roles específicos o división de tareas según las habilidades individuales, por lo que a pesar de tener el mismo objetivo, cada persona realiza una labor diferente.

Desde una perspectiva un tanto empresarial, el mismo Maddux propone una serie de diferencias entre grupo y equipo que se resumen en el siguiente cuadro:

Grupo	**Equipo**
Los miembros piensan que están agrupados con fines administrativos únicamente. Los individuos trabajan independientemente, a veces con intereses contrarios a los de los demás.	Los miembros reconocen su interdependencia y entienden que tanto los objetivos personales como los del equipo se alcanzan mejor con apoyo mutuo. No se pierde el tiempo luchando por el territorio o buscando el beneficio personal a expensas de los demás.
Los miembros suelen centrarse en sí mismos porque no están lo suficientemente implicados en organizar los objetivos del grupo.	Los miembros tienen un sentido de pertenencia respecto a sus trabajos y sus grupos porque se comprometen con los objetivos que ellos mismos ayudaron a establecer.
Los miembros reciben indicaciones de lo que tienen que hacer. No se motivan las sugerencias.	Los miembros contribuyen al éxito aplicando su talento y conocimiento para cumplir los objetivos del equipo.

Los miembros desconfían de las motivaciones de los compañeros porque desconocen el papel de los otros miembros. Las expresiones de opinión o desacuerdo se consideran individualistas o insolidarias.	Los miembros trabajan en un clima de confianza y están motivados a expresar abiertamente ideas, opiniones, desacuerdos y sentimientos. Las preguntas son bien recibidas.
Los miembros son cautos en sus comunicaciones.	Los miembros practican una comunicación abierta y honesta y se esfuerzan por comprender los puntos de vista de los demás.
Los miembros pueden recibir una buena formación pero están limitados por el supervisor o por otros miembros del grupo.	Los miembros están motivados para desarrollar aptitudes y aplicar lo que aprenden a su trabajo. Reciben apoyo por parte del equipo.
Los miembros se encuentran en situaciones de conflicto que no saben cómo resolver.	Los miembros reconocen el conflicto como algo normal en la interacción humana y como una oportunidad para desarrollar nuevas ideas y creatividad. Trabajan para resolver el conflicto de manera rápida y constructiva.
Los miembros pueden participar o no en las decisiones que afectan al equipo. A menudo, parece más importante conformarse que conseguir resultados positivos.	Los miembros participan en las decisiones que afectan al equipo, pero entienden que su líder debe tomar posiciones si el equipo no pueda decidir, o en caso de emergencia. El objetivo es obtener resultados positivos, no el conformismo.

Figura 1. Comparación entre grupos y equipos. Adaptado de Maddux, Robert B. *Cómo formar un equipo de trabajo*.

Aquí se reitera la manera espontánea en que se forma un grupo, opuesta a la organización de un equipo. Además, destaca dos elementos importantes: la existencia de un líder que puede tomar decisiones que

afecten las tareas de todo el equipo y la especial orientación de las mismas a la obtención de resultados o consecución de objetivos. Es decir, que un objetivo o meta común no es únicamente lo que une a los miembros tanto de un grupo como de un equipo, sino que además, en éste último, la prioridad es ese objetivo común.

Con base en todo lo anterior, podemos presentar entonces las siguientes dos definiciones:

Grupo es la reunión espontánea de dos o más individuos que unen esfuerzos para alcanzar una meta particular, que es asignada de manera externa. Dicha meta es alcanzada a través de la división del trabajo.

Equipo es la reunión organizada de dos o más individuos que unen esfuerzos para conseguir un objetivo común, el cual es alcanzado a través de la distribución de responsabilidades, la división del trabajo, la existencia de un líder que oriente las labores, la comunicación abierta y el apoyo mutuo.

En cuanto a la colaboración podemos ver que, para promoverla, es preferible trabajar en equipos que en grupos, puesto que hay mayor claridad respecto a los objetivos, mayor compromiso y motivación, mejores niveles de comunicación y apoyo mutuo. Ahora bien, existen ciertas características del trabajo en equipo que lo diferencian del trabajo colaborativo. Para empezar, se utiliza el cuadro propuesto por Aracely Orozco, donde resume las principales diferencias entre el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo:

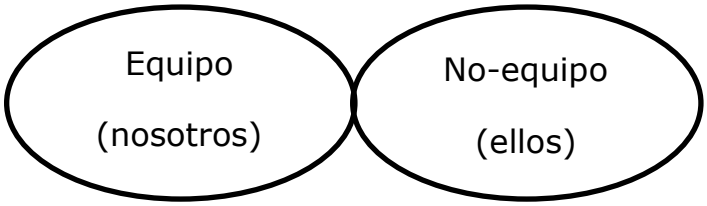
Características	Trabajo en equipo	Trabajo colaborativo
Sujetos	Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Liderazgo	Definido	Compartido
Responsabilidad	Individual	Compartida
Objetivo final	Completar tarea	De aprendizaje
Rol del encargado	Coordinador	Escasa intervención

Figura 2. Comparación del trabajo en equipo y trabajo colaborativo (Orozco, 1).

Como puede observarse, en el trabajo en equipo existen un líder, las responsabilidades individuales repartidas entre los participantes y un encargado de coordinar los trabajos, quien resulta ser el responsable. También están los elementos mencionados por Pierre Mahieu, quien afirma que usualmente el equipo reúne "… una cantidad restringida de personas…" (Mahieu, 20), lo cual limita la cantidad de participantes. Asimismo, señala que para poder durar, el equipo debe construir una identidad propia. Esta idea de la construcción de una identidad concuerda con las ideas de Greg Stewart, Charles Manz y Henry Sims respecto a que los miembros de un equipo "… pueden identificarse a sí mismos y son identificados por otros como un equipo […] y realizan tareas que afectan a otros individuos y grupos." (Stewart y otros, 4) Aquí se aclara que los miembros de un grupo social pueden distinguir con claridad a aquellas personas que están incluidas en el equipo de aquellas que no son parte del mismo. Es decir, existe una separación tajante entre el equipo o 'nosotros' y el ente separado del no-equipo, o 'ellos'. Desde esa perspectiva, no se distingue el hecho de que ese 'nosotros' está incluido y forme parte de un sistema social más amplio, pues se le percibe y mantiene como ajeno al designarlo como 'ellos'. Más adelante se verá que ese sistema social más amplio se percibe, desde una perspectiva de colaboración, no como algo ajeno al equipo, sino más bien como un

'nosotros' más extenso, un 'NOSOTROS', como se muestra en los diagramas siguientes.

Perspectiva de los equipos:



Perspectiva de colaboración:

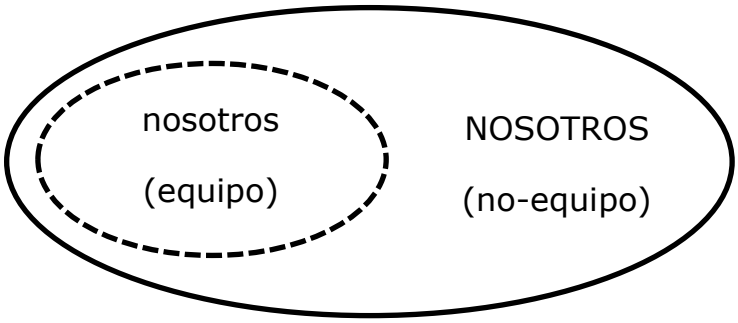


Figura 3. Perspectivas del trabajo en equipo. Elaboración propia.

En la primera figura, el área correspondiente al equipo o 'nosotros' "toca" al no-equipo o 'ellos' dado que se ha establecido que las acciones de un equipo afectan a otros individuos o grupos. En la segunda figura, se acentúa la pertenencia del 'nosotros' o equipo al 'NOSOTROS' o no-equipo mediante la línea punteada.

Este tipo de construcción de identidad y separación definida entre equipos es especialmente notoria en los equipos deportivos, lo cual conduce a una última característica del trabajo en equipo que la distingue del trabajo colaborativo: por lo general, un equipo suele estar en competencia con otro, lo cual usualmente conlleva una dinámica de ganar-perder. Por otro lado en el trabajo colaborativo el liderazgo y la responsabilidad se

comparten entre todos los participantes y existe escasa intervención del coordinador o encargado, es decir, cada grupo se coordina a sí mismo y todos son responsables. En la colaboración, como se verá en el siguiente subtema, todos salen beneficiados.

En conclusión, al cuadro propuesto por Orozco pueden añadírsele las características de número de participantes e identidad propia, resultando de la siguiente manera:

Características	**Trabajo en equipo**	**Trabajo colaborativo**
Sujetos	Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Liderazgo	Definido	Compartido
Responsabilidad	Individual	Compartida
Objetivo final	Completar tarea	De aprendizaje
Rol del encargado	Coordinador	Escasa intervención
Número de participantes	Restringido	Extenso
Identidad propia	Construida y delimitada	Indeterminada o neutra
Relación con otros grupos	Competitiva	Beneficio general

Figura 4: Comparación de trabajo en equipo y trabajo colaborativo. Elaboración propia.

Se considera importante haber agregado estos tres últimos elementos para recalcar que los equipos suelen ser agrupaciones cerradas que construyen una identidad propia y que tienden a oponerse a aquellas que identifican como similares y, por tanto, como su competencia.

De esta forma, un grupo trabaja hacia la consecución de objetivos que, en muchas ocasiones, les son ajenos; mientras que los miembros de un equipo generan cierto sentido de pertenencia que los motiva a perseguir un objetivo común. Además, mientras que los miembros de un grupo se dividen el trabajo para lograr ese objetivo, los miembros de un equipo saben que el apoyo mutuo es necesario, por lo que muchas veces se implican en actividades de planeación y estrategia. Así, gracias a las características antes mencionadas, el trabajo en equipo está más cerca de la colaboración que el trabajo en grupo.

1.2 De la cooperación a la colaboración

Se ha señalado que el trabajo en equipo tiene un objetivo que es compartido por todos los miembros del mismo y que ese objetivo final es completar la tarea asignada. En contraste, los hermanos Johnson y Edythe Holubec afirman que, además de un trabajo conjunto hacia un fin común, en la cooperación "… los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo." (Johnson 2015, 1) El resultado de la cooperación no es solamente la consecución de un objetivo particular ni el beneficio individual, sino el bien común. Una actividad cooperativa beneficia a todos y está orientada hacia el crecimiento de cada uno; no existe desperdicio en el esfuerzo y puede empezar a esbozarse aquí que la persona está por encima de los objetivos perseguidos por el grupo.

La cooperación apunta hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y las comunidades a las que pertenecen (Eguía, 36). Los esfuerzos y tareas que cada quien realiza son puestos al servicio de los demás, lo cual en ocasiones también significa que los miembros deban

aceptar ciertos sacrificios, pues se antepone el bienestar común al particular. Según Florencio Eguía, la doctrina cooperativa:

> … reconoce los valores más importantes de la persona, como la libertad, la igualdad, la responsabilidad, la voluntariedad, la capacidad de autogobierno, la solidaridad, la posibilidad de superación constante, la justicia y el sentido de ayuda mutua desinteresada. (Eguía, 80)

Es decir, que la cooperación es un modo de trabajo pero también una especie de escuela de pensamiento que reconoce aspectos medulares de la dignidad humana. Implica la confianza en la persona para desarrollar su potencial gracias a la interacción con otros; confía también en que el crecimiento alcanzado en conjunto y los beneficios que cada participante obtiene son suficiente motivación para dejar a un lado el egoísmo o los intereses personales y sobrellevar los posibles sacrificios antes mencionados. Asimismo, al hablar de justicia y autogobierno, la cooperación asume que los individuos se encargarán de dar a cada quien lo que le corresponde, sin necesidad del uso de una imposición o coerción externa. Hasta ahora no se habla de la intervención de ningún tipo de líder, y se confía en la autorregulación de los participantes. Visto así, la cooperación también implica un mayor grado de madurez por parte de los participantes.

Por su parte, Juan Ventosa Roig define cooperación como "… la reunión de varios individuos para realizar una tarea que a cada uno de ellos, individualmente, le sería imposible llevar a término." (en Eguía, 34) En esta definición destaca el elemento de interdependencia entre los individuos, derivado de la imposibilidad de alcanzar la meta desde el trabajo en solitario. Los individuos necesitan el uno del otro para

conseguir el objetivo propuesto y se afirma que el trabajo personal no tiene los alcances de la labor en conjunto.

Patricia Jaramillo señala que la cooperación es "… un conjunto de procesos que ayudan a las personas a interactuar para lograr una meta específica." (Jaramillo, 2) En esta definición podemos destacar que la cooperación no es una forma de interacción o distribución del trabajo, ni tampoco un proceso único, sino un conjunto o serie de procesos. Ello implica también una serie de acciones cíclicas y no una actividad finita. Las definiciones que del apartado 1.1 sobre equipos y grupos se refieren a la forma en que varias personas se reúnen, es decir, a una clasificación en cuanto al tipo de vínculo y organización que hay entre los participantes, ya que indican una distribución de tareas, responsabilidades y roles. Los conceptos de grupo y equipo se refieren a patrones de interacción y el concepto de Jaramillo se refiere a algo más complejo y dinámico.

Finalmente, Herman Van de Velde considera a la cooperación como una "… manifestación actitudinal de solidaridad, orientada a la solución de necesidades o problemas comunes." (en Caballero, 3) Aquí ya no sólo se habla de una forma de trabajo o de organización, o de una serie de acciones, este concepto incluye valores actitudinales, que en educación podrían traducirse en competencias. La solidaridad de la que habla este autor debe tener una relación de horizontalidad de ambas vías, lo que implica un profundo respeto mutuo.

La cooperación no sólo se refiere a la forma de trabajo entre un número reducido de personas. Aunque esta investigación está dedicada a la cooperación en ambientes educativos, también existe entre grupos sociales amplios, e incluso se habla de cooperación internacional. Para

Van de Velde, la cooperación debe considerar los siguientes aspectos, válidos en cada contexto:

- El ejercicio consciente y permanente de la solidaridad (responsabilidad y equidad).
- El ejercicio del diálogo sincero, entre pares, entre 'iguales' sin pre-condicionamientos y sin hipocresía.
- La identificación con un interés general, que permite la integración social, la integración entre las partes involucradas, entre las y los actoras/es relacionadas/os en función de un proyecto político-ideológico (participación ciudadana y compromiso comunitario).
- El respeto profundo por el aporte de cada uno de los actores involucrados; preocuparse porque la otra persona crezca y se desarrolle tal como es.
- Identificación de una coincidencia en intereses, sobre la base de valores éticos.
- La consideración de la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, resultando en un ejercicio activo y constructivo de interculturalidad.
- El sentimiento de necesidad de aprendizaje y desarrollo desde cada uno de los actores involucrados, sin excepción (apoyo mutuo). (en Caballero, 3)

Con base en lo anterior, podemos afirmar que, al igual que en el trabajo en equipo, en la cooperación existe un interés u objetivo a perseguir. Pero en la cooperación destaca que existe un trabajo entre iguales. No hay, al menos según lo señalado por este autor, un "jefe" o "capitán" del equipo. Todos trabajan a la par y no existen jerarquías.

Se enfatiza en particular que los integrantes del colectivo son distintos, se saben diferentes, y esa diversidad es vista como una ventaja que puede enriquecer a los demás miembros, pues se busca el crecimiento de todos.

Van de Velde también señala que la cooperación genuina tiene un carácter esencialmente humano, y se le puede caracterizar como un acto educativo, una acción político-pedagógica, sustentada por 5 pilares:

1. APERTURA: El arte de escuchar basado en la solidaridad, la diversidad, el respeto, la interculturalidad, el diálogo y la coincidencia.
2. LECTURA: La habilidad de interpretar. Incluye contextualizar, respetar la diversidad particular.
3. TERNURA: La voluntad de compartir, basada también en la solidaridad, el respeto, el diálogo, la integración, la interculturalidad y la necesidad de aprendizaje y desarrollo.
4. POSTURA: La decisión de compromiso, que nuevamente incluye los valores de solidaridad, integración, interculturalidad, y (co)responsabilidad.
5. CONTEXTURA: La visión de integración basada en coincidencia en intereses, solidaridad, y responsabilidad. (en Caballero, 5)

Es importante destacar que, según este autor, no puede haber cooperación si no se trabaja siguiendo estos principios, los cuales se articulan entre sí mediante la creación de un ambiente de confianza y la capacidad que cada individuo va desarrollando para una autocrítica constructiva, tanto personal como del grupo. Se observa también que estos pilares, como ya se ha mencionado, tienden hacia el mejoramiento de la persona. Los primeros tres están orientados hacia el bienestar y

crecimiento de los participantes como seres humanos, y sólo los últimos dos tienen cierta orientación hacia la consecución de los objetivos del grupo, pero partiendo de una motivación intrínseca.

Ahora bien, Jaime Sánchez Ilabaca toma a la cooperación y la colaboración como sinónimos, señalando que en el "trabajo colaborativo/ cooperativo", los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente relacionados, de manera que cada uno puede lograr sus objetivos sólo si los demás alcanzan los suyos. (Sánchez, 7) Aquí se puede observar que ya no existe un objetivo único, sino una multiplicidad de ellos. Cada individuo busca un beneficio que es al mismo tiempo individual y colectivo.

Este autor, igual que muchos otros, no hace una distinción concreta entre colaboración y cooperación, por lo que esta característica de la multiplicidad de objetivos podría también agregarse a las características de la colaboración. No será la primera vez que ocurran ciertas coincidencias entre estos dos conceptos. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se señalará como primera diferencia entre cooperación y colaboración la cantidad de objetivos que cada una pretende alcanzar, ya que en la mayoría de las definiciones expuestas sobre cooperación se habla de un solo objetivo, que es el bien común.

Patricia Jaramillo destaca que la colaboración es un modo de vida y la cooperación una forma de trabajo. (Jaramillo, 2) Ambas tienen un mayor grado de complejidad, comparadas con el trabajo en equipo, pero aquí podemos ver que el desarrollo de la colaboración es probablemente más lento debido a que debe convertirse en algo intrínseco a la persona.

Laura Campo Lorenzana también señala que en la colaboración "… los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender a respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales." (Campo, 8) Las nociones de responsabilidad y respeto resultan sumamente importantes. Además, se observa que, para poder colaborar, el individuo no sólo debe conocerse mejor a sí mismo, sino que además tiene que poseer cierto conocimiento sobre las habilidades de los demás. Es interesante también observar que, nuevamente, se habla de relaciones horizontales.

Tanto cooperación como colaboración pueden ser inculcadas a través de la educación. Asimismo, existen contenidos que, si bien pueden aprenderse de manera individual, también pueden alcanzarse a través de la cooperación o la colaboración. Po ello, algunos autores hablan de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

A continuación, se presenta una tabla comparativa, elaborada por Frank Arteaga Pupo sobre las diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo:

Aspecto	Cooperación	Colaboración
Responsable del proceso	El profesor	El estudiante
Objetivo	Particulares, bien definidos y mesurados	Se busca el desarrollo humano
Ambiente	Controlado y cerrado	Abierto, libre y estimula la creatividad
Motivación	El estudiante es convencido por la organización	Supeditada al compromiso personal
Tipo de proceso	Se formaliza el proceso grupal	Procesos formales e informales

Aporte individual	Conocimiento y experiencia personal	Conocimiento y experiencia personal para el enriquecimiento del grupo
Pasos del proceso grupal	Se definen claramente y previamente reglas rígidas	Generadores de creatividad
Desarrollo personal	Supeditado a los objetivos organizacionales	Es el objetivo junto al desarrollo del grupo
Productividad	Es su fin	El objetivo es lo que se aprende con la experiencia colaborativa
Preocupación	La experiencia en función de los resultados, la motivación es extrínseca	La experiencia en sí misma. La motivación es intrínseca
Tarea	División de la tarea para su solución	Colaboración grupal en la solución de la tarea

Figura 5. Comparación entre aprendizaje cooperativo y colaborativo. (Arteaga, 10)

Este tipo de comparaciones ayudan a mostrar que la colaboración es mucho más compleja que la cooperación, pues implica una motivación intrínseca, mayor creatividad por parte de los participantes y un tipo de labor distinta a la generada a través de la división de tareas y funciones. También muestra que los objetivos de la colaboración son mucho más ambiciosos, ya que buscan el crecimiento de las personas dentro de un grupo, no sólo la consecución de un objetivo particular. La medición del crecimiento o desarrollo humano no es tan sencilla como la medición de objetivos específicos, lo cual añade otro elemento de complejidad.

También cabe destacar que, si se vuelve a la Figura 4, se puede observar que en este caso el aprendizaje colaborativo tiene características antes señaladas en el trabajo en equipo, como son un liderazgo definido (el profesor como responsable), que el objetivo principal es la productividad,

pues se completa una tarea o meta, y cada quien aporta individualmente, pues la tarea se fragmenta para completarla por separado.

Si se le compara con la colaboración, la cooperación es un proceso más directivo y, en ambientes académicos, algunos autores como Arteaga señalan que está controlado por el profesor. El aprendizaje cooperativo está más centrado en el guía o líder, mientras que el aprendizaje colaborativo lo está en el estudiante o colaborador.

Es importante además señalar la diferencia entre las fuentes de motivación. Arteaga indica que, en el aprendizaje cooperativo, el estudiante es convencido por la organización, la cooperación tiene una motivación extrínseca, es decir, las razones para llevar a cabo cierta tarea son externas al individuo que la realiza. Por otro lado, en la colaboración la motivación está supeditada al compromiso personal, es decir, la fuente de motivación es intrínseca, viene del interior de la persona, lo cual la hace mucho más intensa.

También cabe enfatizar que la cooperación es más formal, pues implica una división del trabajo que tiene reglas específicas y es controlado por el profesor, si se habla de un aprendizaje cooperativo o bien por el líder, si se habla de otro tipo de ambientes. La colaboración, en cambio, estimula la creatividad, puede ser formal o informal y tiene responsabilidades compartidas.

Se ha visto que existen muchas coincidencias y similitudes entre la cooperación y la colaboración. Sin embargo, para efectos de esta investigación se tomará en cuenta como distinción principal entre ambos conceptos aquella que hace Ted Panitz al decir que: "La colaboración es una filosofía de interacción y un estilo personal de vida mientras que

cooperación es una estructura de interacción diseñada para facilitar la realización de un producto final o meta." (Panitz, 1) Esta idea concuerda con la anterior definición de cooperación, donde se destacaba que los participantes unen esfuerzos para alcanzar metas que son imposibles de realizar a través del trabajo individual.

Por otro lado, si se le ve desde la perspectiva pedagógica, el aprendizaje colaborativo no es simplemente una técnica de clase, sino una forma de interacción consensuada que provoca cambios profundos en el individuo. Este aprendizaje contrasta con la competencia, en la cual los individuos quieren ser mejores que los otros miembros del grupo.

Panitz también menciona que el aprendizaje cooperativo está definido por un conjunto de procesos que ayudan a las personas a interactuar para lograr una meta específica. De este modo, es más directivo y está controlado por el profesor. En contraste, el aprendizaje colaborativo está centrado en el estudiante. (Panitz, 1) El aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes participen con sus amigos y grupos de interés, y es usado para fomentar el desarrollo de habilidades interpersonales.

Otra distinción es hecha por John Myers (en Panitz, 1), quien señala que la raíz latina de *colaboración* se enfoca en el proceso del trabajo conjunto, mientras que la raíz de *cooperación* pone énfasis en el producto de ese trabajo, no en el tipo de interacción. Podría decirse entonces que la colaboración está más centrada en todas las actividades que realiza el colectivo y la cooperación en resultados. Finalmente, Ma. Eugenia Walss y Uriel Valdés señalan que:

> En el corazón del trabajo colaborativo está la interdependencia positiva, que significa realizar esfuerzos para que el equipo

> resulte beneficiado en su totalidad. La esencia de este esfuerzo colaborativo consiste en lograr que se perciba que uno puede alcanzar sus metas, si y solo si, los otros integrantes del grupo colaborativo también alcanzan sus metas. (Walss y Valdés, 3)

Este concepto de interdependencia positiva resulta importante, pues se opone al tipo de trabajo en equipo en donde se asignan roles y tareas, y en el que cada quien realiza su trabajo sin ser co-partícipe o co-responsable de las actividades de los demás. También es opuesta a la noción de que la interdependencia provoque una dependencia de tipo negativo, donde la ausencia de alguno de los participantes o la incapacidad de algún individuo para realizar la parte del trabajo que le corresponde pueda afectar a todos. En una interdependencia positiva esta ausencia o incapacidad es identificada por los demás, quienes apoyan para que las dificultades se superen. No sustituyen el rol o el trabajo de quien no puede realizarlo, sino se espera que lo ayuden en su proceso de aprendizaje. También puede verse que existen objetivos múltiples, algunos colectivos y otros personales, y sólo se puede hablar de trabajo colaborativo cuando todos ellos se cumplen. Los autores también apuntan que el fin último del trabajo colaborativo es "… aprender juntos para crecer en nuestra competencia individual." (Walss y Valdés, 3) Así, se genera un compromiso con el éxito de todos cuando el individuo percibe que se logra el bien común, y que en el proceso, hay también un crecimiento personal.

En conclusión, se proponen las siguientes dos definiciones:

1. Cooperación es una estructura de interacción que implica relaciones interdependientes entre un conjunto heterogéneo de individuos que, de manera voluntaria y responsable comparten esfuerzos para mejorar sus

condiciones de vida y las de su comunidad, anteponiendo el bien común al bien personal. Dicho bien común se logra gracias a comunicaciones abiertas y relaciones horizontales dentro de un ambiente de solidaridad, confianza, respeto y apoyo mutuos.

2. Colaboración es una filosofía y un estilo de vida que promueve el desarrollo humano entre un conjunto heterogéneo y abierto de individuos que comparten esfuerzos de manera voluntaria, libre y responsable, para alcanzar una multiplicidad de objetivos, tanto individuales como colectivos. Estos objetivos se logran a través de procesos de interdependencia positiva producidos gracias a relaciones horizontales y actitudes de solidaridad, confianza, respeto y apoyo mutuos.

Con estas dos definiciones, se pueden ver las muchas coincidencias entre cooperación y colaboración, al mismo tiempo que se aclara que en la primera se logra el bien común, aunque eso pueda afectar los objetivos individuales de los participantes, mientras que en la segunda se alcanzan tanto las metas colectivas como las personales. Asimismo, se completa el concepto de colaboración con el componente de la interdependencia positiva explicada anteriormente.

Haciendo un resumen de los cuatro conceptos (grupo, equipo, cooperación y colaboración) se propone el siguiente cuadro, donde se aprecian las principales similitudes y diferencias entre ellos.

Aspecto	Grupo	Equipo	Cooperación	Colaboración
Tipo de reunión	Espontánea	Organizada	Organizada	Organizada
Objetivo final	Completar una tarea asignada de manera externa	Obtener un objetivo común	Lograr el bien común a través de objetivos bien definidos y mesurados	Alcanzar el desarrollo humano de todos los participantes mediante el aprendizaje y crecimiento colectivo e individual
Mecanismo	Unión de esfuerzos mediante la división del trabajo	Unión de esfuerzos mediante la asignación de roles y división del trabajo	Distribución de responsabilidades, división del trabajo y apoyo mutuo. Relaciones interdepen-dientes	Interdependencia positiva; distribución de responsabilidades y de labores; apoyo mutuo.
Motivación	Extrínseca. Los participantes son convencidos por la organización.	Extrínseca. Los participantes son convencidos por la identidad con el equipo.	Extrínseca, los participantes convencidos por la búsqueda del bien común.	Intrínseca. Está supeditada al compromiso personal.
Liderazgo	Externo y definido, con relaciones verticales.	Dos niveles: interno y externo. Ambos definidos y con relaciones verticales.	Interno y compartido, con relaciones horizontales. Toma de decisiones por democracia.	Interno, compartido y flexible, con relaciones horizontales. Toma de decisiones por consenso.

Relación con otros grupos	Nula	Competitiva	Poca, aunque se espera sea armoniosa	Beneficio general
Ambiente	Controlado	Controlado y cerrado	De solidaridad, confianza, respeto y apoyo mutuos	De solidaridad y confianza, abierto, libre y estimula la creatividad
Aporte individual	Esfuerzo, conocimiento y experiencia personal para terminar la labor	Esfuerzo, conocimiento y experiencia personal para conseguir el objetivo común	Esfuerzo, conocimiento y experiencia personal para el bien común	Conocimiento y experiencia personal para el enriquecimiento del grupo y del individuo

Figura 6. Comparación entre grupo, equipo, cooperación y colaboración. Elaboración propia.

Gracias a este cuadro se observa más claramente que el grupo, el equipo y la cooperación corresponden a patrones de interacción, mientras que la colaboración, como ya se ha mencionado, es una forma de vida. Las diferencias también consisten en el tipo de objetivos que se persiguen, la fuente u origen de éstos y los beneficiarios de su cumplimiento. En el caso del grupo y del equipo, la organización es la que se beneficia del logro de los objetivos, mientras que en la cooperación y la colaboración los beneficiarios son tanto la organización como los individuos. Esto está directamente ligado con las fuentes y niveles de motivación, así como con el mecanismo de acción: la separación que hay entre el individuo y las metas de la organización genera una motivación extrínseca en el grupo y en el equipo, cuyos integrantes trabajan de manera aislada en las tareas asignadas. La motivación en la cooperación también es extrínseca ya que la búsqueda del bien común en ocasiones provoca que una minoría tenga que hacer sacrificios.

En cuanto al resto de las características, la figura 6 demuestra que, al promover la colaboración, se promueven no solamente la consecución de objetivos o el trabajo armonioso entre compañeros, sino que es una manera de generar el crecimiento tanto de la persona como de su comunidad. Con la colaboración se fomentan valores como la solidaridad y el respeto, así como la creatividad y el libre pensamiento. También se impulsa la independencia de individuos y comunidades por dos razones: en primer lugar, el liderazgo no solamente es compartido, como en la cooperación, sino también flexible, ya que cada individuo tiene oportunidad de ejercer el liderazgo en algún momento. La independencia también proviene de la toma de decisiones consensuada. Todas las voces son valiosas y todos los integrantes tienen posibilidad de participar, explorar sus ideas y hacerse responsables respecto a las consecuencias.

La figura 6 también evidencia que la colaboración no es algo que pueda lograrse fácilmente. Es más, los grupos necesitan tiempo, educación y actividades de cierta naturaleza para convertirse en equipo. Los equipos, a su vez, requieren cierta orientación, tiempo de convivencia y trabajo conjunto para empezar a ser cooperativos. Una vez lograda la cooperación, se podrá entonces conducir a un colectivo hacia la colaboración.

1.3 Factores que favorecen y obstaculizan la colaboración según la dinámica de grupos y el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene raíces norteamericanas en John Dewey, quien en obras como *Experiencia y Educación* (1938) subrayó la naturaleza social del aprendizaje. Por otro lado, los trabajos del psicólogo Kurt Lewin sobre las dinámicas de grupo son una de las principales fuentes de lo que ahora se conoce como aprendizaje colaborativo.

Según Ted Panitz, el aprendizaje colaborativo comenzó con investigaciones de maestros de inglés que exploraban nuevas formas de ayudar a sus alumnos, a responder a contenidos de literatura tomando un rol más activo en su propio aprendizaje. (Panitz, 1-2) El autor señala que la tradición del aprendizaje cooperativo tiende a usar métodos cuantitativos centrados en la consecución de objetivos, mientras que la tradición colaborativa es más cualitativa, analizando, por ejemplo, las reacciones de un estudiante en respuesta a una pieza literaria o histórica.

Para Lewin, "La Dinámica de Grupo como disciplina, estudia las fuerzas que afectan la conducta del grupo, comenzando por analizar la situación grupal como un todo con forma propia (Gestalt)." (en Sosa, 4) Es decir, que para trabajar con un grupo en particular, se le debe ver primeramente como unidad. Posteriormente se podrá analizar a cada individuo por separado, como en los roles que se mencionan a continuación en este apartado. Lewin también señala que "La interacción recíproca de fuerzas (de tendencias positivas o negativas – valencias-) y sus efectos resultantes, constituyen la dinámica de un grupo." (en Sosa, 4) Estas fuerzas no son todas externas o del contexto, sino corresponden también al comportamiento de cada individuo. La dinámica de grupos (en adelante, "DDG") propuesta por Lewin, apoya la promoción de la

colaboración mediante actividades y ejercicios diseñados para un grupo específico, que permiten a sus miembros conocerse, relacionarse entre ellos, resolver conflictos y llegar a consensos. Por ello sus conclusiones y las propuestas de sus seguidores son importantes para esta investigación.

En sus trabajos, Lewin formuló tres hipótesis para poder mejorar las relaciones entre los miembros de un grupo y, a su vez, con otros grupos:

> 1) La integración no podrá llevarse a cabo dentro del grupo, mientras las relaciones interpersonales entre los miembros no se basen en comunicaciones abiertas, confiadas y adecuadas.
>
> 2) La capacidad de comunicarse de forma adecuada con la otra persona, de llegar a ella psicológicamente y entablar diálogo, no es don innato, sino una aptitud adquirida con el aprendizaje. Sólo quienes han sido capaces de aprender a abrirse a los demás y a objetivarse, son capaces de realizar intercambios auténticos.
>
> 3) Sólo aceptando poner en entredicho la propia manera habitual de comunicación, las actitudes profundas personales con respecto a los demás, puede el ser humano esperar descubrir las leyes fundamentales de la comunicación, sus requisitos y sus componentes esenciales, las condiciones de su validez y de su autenticidad. (en López, 1)

Se observa nuevamente que las relaciones y comunicaciones horizontales basadas en la confianza están presentes, pero lo que resulta más importante para esta investigación es que se señala que esta habilidad

comunicativa se adquiere a través del aprendizaje. Es decir, Lewin asume que los seres humanos no poseemos habilidades comunicativas por naturaleza, sino que tenemos que aprender a abrirnos a los demás. Es más, se invita al individuo a dudar de sus propias habilidades comunicativas y a buscar maneras nuevas de hacerlo. Estas habilidades, además, sólo pueden desarrollarse si se participa con los otros.

Las ideas de la DDG de Lewin han sido retomadas y expandidas por diversos autores en numerosas disciplinas de las ciencias sociales como son la sociología, la antropología, el psicoanálisis, etc. Almudena Sosa y Roxana Salinas apuntan que existen en la DDG ocho principios o fundamentos que promueven interacciones favorables entre los individuos. Estos principios son: el ambiente, la reducción de la intimidación, el liderazgo distribuido, la flexibilidad, la comprensión del proceso, el consenso, la formulación de objetivos y la evaluación continua. (Salinas, 14) A continuación se describe cada uno de ellos:

1. El ambiente. Un ambiente favorable es aquel que contribuye "… a la participación, la espontaneidad y la cooperación de todos los miembros." (Salinas, 14) Jim Scrivener afirma que se deben observar factores como el espacio físico, la iluminación, el equipo con que se cuenta, la temperatura y cualquier otro elemento que pueda intervenir en la interacción de los participantes o en el desarrollo de las actividades. (Scrivener 1994, 202) En concreto, el espacio físico debe tener las dimensiones adecuadas para que todos los integrantes puedan verse cara a cara y sean capaces de intercambiar ideas de manera ordenada.

2. La reducción de la intimidación. Este principio se refiere a que "Las relaciones interpersonales deben ser amables, cordiales, francas,

abiertas, de aprecio y mutua colaboración.” (Salinas, 14) El trabajo y la productividad se ven reducidas si existen tensiones o los conflictos no han sido resueltos de manera positiva. Es más, cualquier conflicto existente debe convertirse en un objetivo a resolver por el grupo, ya que se busca que las relaciones interpersonales al interior del colectivo sean amistosas.

3. El liderazgo distribuido. Consiste en compartir esta responsabilidad, para que cada uno de los miembros tengan oportunidad de desarrollar sus capacidades de liderazgo. (Salinas, 15) Un miembro puede participar como guía o conductor durante una de las sesiones de trabajo y otro desempeñará ese mismo papel en otra ocasión o en otra labor. Aunque uno de los miembros tenga claras habilidades de liderazgo, la intención de alcanzar un crecimiento personal paralelo entre todos los colaboradores exige que estos roles se intercambien continuamente.

   En cuanto al liderazgo, los seguidores de Lewin llevaron a cabo experimentos de los cuales dedujeron tres estilos de liderazgo más comunes: autoritario, democrático y liberal. El liderazgo autoritario es aquel en que una sola persona “… concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio de liderazgo unidireccional, lo único que tienen que hacer los subordinados es obedecer…” (Méndez, 3) El líder determina el rumbo, sin consultar a los miembros del grupo. Las relaciones son verticales y no hay oportunidad de crecimiento o desarrollo personal. Los así llamados ‘subordinados’ desempeñan un papel pasivo. Por otro lado, en el liderazgo democrático “… las directrices son debatidas por el grupo y decididas por éste con el apoyo del líder.” (Méndez, 4) Los miembros del grupo tienen una participación más activa y el líder actúa como coordinador. Existe colaboración en la

proposición de los objetivos y la ruta a seguir, y las relaciones tienden más hacia lo horizontal. Finalmente, el liderazgo liberal o *laissez faire*, "… se caracteriza por una libertad completa por parte del grupo en las decisiones y una participación mínima del líder. El líder […] no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa." (Méndez, 4) En este estilo de liderazgo, los miembros tienen completa libertad para desarrollar su trabajo, pero algunos experimentos, específicamente aquellos realizados con niños, demostraron que puede conducir a conductas anárquicas y a que no se alcancen los objetivos del grupo. Por eso la DDG tiende a favorecer el liderazgo democrático.

4. La flexibilidad. Implica que, a pesar de que existan ciertos objetivos, métodos y procedimientos ya determinados colectivamente, éstos pueden modificarse si las necesidades y circunstancias cambian, o si aparecen dificultades. (Salinas, 15) Los miembros deben ser capaces de adaptarse continuamente a estos cambios no solamente para enfrentarlos y así lograr sus objetivos, sino también porque la flexibilidad y la adaptabilidad son aptitudes que promueven su desarrollo personal.

5. La comprensión del proceso. Consiste en que los participantes "… deben aprender a diferenciar el contenido y el proceso de su propio grupo." (Salinas, 15) Es decir, que la forma en que se comunican los miembros, quiénes participan, cómo y por cuánto tiempo lo hacen y hacia quiénes se dirigen (proceso) es tan importante como la propia información que se comparte (contenido).

6. El consenso. Se da cuando: "La toma de decisiones y la resolución de problemas y conflictos se realizan de mutuo acuerdo entre todos los integrantes del grupo." (Sosa, 7) Esto sólo se logra gracias a la

existencia de un sistema comunicacional espontáneo, libre y fluido que evita antagonismos, polarizaciones y la formación de subgrupos. Para que exista consenso, las relaciones interpersonales se dan en un ambiente de cooperación, participación y respeto recíproco.

7. La formulación de objetivos. En primer lugar, deben ser formulados por todos los miembros del grupo en un ambiente de participación activa. De esta forma se asegura que responderán a las necesidades de todos y cada uno de los participantes y se fomentan el sentido de pertenencia y la motivación individual. También deben establecerse y definirse de la forma más clara posible. (Sosa, 7) Como ya se ha visto, la participación en la formulación de objetivos fomenta el sentido de pertenencia y aumenta la motivación de cada uno de los individuos participantes.

8. La evaluación continua. Los objetivos e intereses deben ser evaluados continuamente no sólo para revisar si han sido logrados o no, sino también para ver cómo se han conseguido. Es necesario tomar en cuenta que "… el grupo avanza a sus objetivos a la velocidad del más lento." (Sosa, 7) Esto implica que los miembros 'más avanzados' tienen la consigna de, ya sea practicar la paciencia y la tolerancia, o asumir roles de tutores o facilitadores para apoyar a los miembros 'más lentos' en el desarrollo de las habilidades necesarias para realizar determinada tarea.

Ahora bien, la DDG también aporta diversas clasificaciones de los roles que los individuos pueden jugar dadas ciertas circunstancias o contextos. Puede haber un líder, un portavoz, un saboteador, un líder adjunto, un líder de contenido, líderes de contenido negativos, chivo emisario, líder

silencioso; eminencia gris, el aislado, el marginado, el rechazado parcial, el rechazado total, el normal y el polémico. (Sosa, 9) Para efectos de esta investigación se retoma la clasificación de estereotipos individuales propuesta por Alfonso Francia, ya que es común encontrar varios de estos roles en ambientes académicos.

1. Parlanchín o locuaz. Habla y habla, siempre a propósito de todo y de nada, sacando temas que no vienen a cuento, desviando la conversación.
2. Pedante. Si sabe mucho, lo hace con tal estilo y talante que causa risa.
3. Zorro. Siempre astuto, hace su análisis de situación para dar el zarpazo. Le gusta herir a los demás aunque no actúa de forma directa, es agresivo. Hace preguntas con doble sentido, para impresionar o quizás para poner en aprieto al monitor.
4. Cerrado refractario. No admite más que su manera de ver y actuar. Suele ser desagradable. Interiormente se niega a participar, bien porque se sobrevalora y desprecia al grupo, o bien piensa que nada de los que se dice es interesante, se sitúa fuera del grupo.
5. Positivo. Siempre en actitud de hacer grupo, de aportar lo que sabe y puede. Siempre dispuesto ayudar, muy seguro de sí mismo y convencido de su tarea.
6. Sabelotodo. Habla de todo, a menudo con tonos dogmáticos y magnificadores. Trata de impresionar a todos con su opinión, puede estar bien informado o ser un simple charlatán. Suele utilizar mucho el pronombre yo.
7. Tímido. Con pocas intervenciones, puede ser participativo desde el silencio, habla con los gestos, con el cuerpo. Tiene buenas ideas, pero le falta seguridad en sí mismo.

8. Crítico. Atento siempre a ver y expresar otro lado, otras perspectivas. Puede ser positivo o negativo.
9. Discutidor. No acepta renunciar a su opinión y no acepta el punto de vista de los demás. Lo que pretende es imponer su criterio.
10. Chivo expiatorio. Ante los fracasos del grupo, suele culpabilizarse como el causante, carga con las culpas. Él mismo se acusa.
11. Picador o agresor. Juega a pinchar, incordiar, atacar al grupo o a alguno de sus miembros.
12. Saboteador. Busca destruir la reunión o el grupo.
13. Intimista. Busca al grupo para traer sus problemas, sus sentimientos. Hace del grupo un confesionario.
14. Representante. Se alza como portador del grupo, del pensar o sentir de todos o unos cuantos.
15. Gracioso. Aprovecha las oportunidades de hacer gracia, amenizar el ambiente.
16. Organizador. Se ofrece para organizar actividades o para organizar al grupo mismo.
17. Pacificador. Intenta siempre que haya paz y concordia.
18. Ausente. Es distraído, está siempre en las nubes, no sigue el desarrollo de la clase e incluso distrae a los demás con sus intervenciones no sabiendo de lo que va el tema. (Francia, 32)

Cabe señalar que no todos los roles están siempre presentes en un grupo, y en ocasiones puede ser que algún miembro combine elementos de más de un papel. Es necesario que el monitor sea muy observador para identificar los roles que los miembros juegan, pero suficientemente

abierto como para no encasillar a cada individuo en dicho rol y entonces permitirse esperar una conducta diferente con el paso del tiempo.

Es importante hacer notar que los tres únicos roles en esta clasificación que promueven la colaboración son los del positivo, el pacificador y el organizador. Si se expresa de forma positiva y respetuosa, quien juegue el papel de crítico también puede contribuir al desarrollo de los demás, siempre y cuando el objetivo de su crítica sea ese. El resto de los roles debe ser trabajado dependiendo de la situación que los provoque. El monitor o el mismo grupo deberán decidir en qué momento se deben tomar acciones para promover la identidad y cohesión de grupo, mejorar la autoestima de los participantes, recordar a aquellos que asumen roles de supuesta superioridad que sus conocimientos o habilidades deben ser puestos al servicio de los demás, o bien retomar los objetivos planteados y no perderlos de vista por las distracciones que puedan surgir.

Además de lo señalado anteriormente, también se debe fomentar que los participantes muestren interés en lo que otros dicen y sienten, piensen antes de hablar para no molestar o herir a otros, procuren expresarse con claridad, encuentren un balance en su participación individual para no acaparar la palabra y trabajen con compromiso y disponibilidad. Por otro lado, algunas de las conductas a evitar son: las burlas, ya sea sobre las ideas o las maneras de ser, los juicios sobre las personas (es válido juzgar las ideas, pero no a quien las expresa), las demostraciones de indiferencia, los intentos por imponer ideas propias, el exceso de bromas y las desviaciones fuera del tema principal que puedan surgir durante las discusiones.

Por otro lado, existen dos actitudes señaladas por Holubec y los hermanos Johnson que obstaculizan la colaboración: la competencia y la

irresponsabilidad de algunos individuos. En cuanto a la primera, los autores indican que, aunque aparentemente los estudiantes acaten la instrucción de trabajar juntos: "Cada alumno ve a los demás como rivales a derrotar, por lo que todos obstaculizan o interrumpen el trabajo ajeno, se ocultan información, tratan de confundirse unos a otros y se tienen una mutua desconfianza." (Johnson 2015, 17) En este caso, los estudiantes simulan colaborar, mientras que en realidad están llevando a cabo un trabajo individual. Este tipo de conducta puede provenir de rivalidades previas entre los estudiantes, o bien al fomento de actitudes competitivas en otras materias y de experiencias en otros entornos como son el deporte y la familia. Respecto a la irresponsabilidad, existe el peligro de que: "Algunos alumnos se dejan estar, a la espera de sacar partido de los esfuerzos de sus compañeros más responsables. Los miembros del grupo que son más responsables se sienten explotados y no se esfuerzan como de costumbre." (Johnson 2015, 17) Esta es una de las dificultades más frecuentes y, por lo tanto, una a las que hay que prestar mayor atención. Este es el tipo de situación que puede provocar que, posteriormente, algún estudiante justifique su preferencia por realizar la tarea asignada individualmente o se rehúse a trabajar con algún compañero en específico. También ocurre que algunos estudiantes se consideran a sí mismos mejores que los demás, por lo que desconfían de sus compañeros. Ellos prefieren realizar la tarea por su cuenta, aunque eso signifique mayor esfuerzo de su parte, porque asumen que de esa manera tendrán mayor control sobre los resultados, evitando así que sus compañeros cometan errores.

Por último, es importante señalar que estas dificultades son comunes e incluso esperables. Aunque la colaboración implica la participación de todos los miembros, ese tipo de interacciones no se logran de inmediato. Es por ello que el aprendizaje colaborativo y cooperativo suelen iniciar

trabajando habilidades básicas de colaboración en equipos pequeños, que posteriormente pueden llevarse a agrupaciones cada vez más grandes y complejas. Dichas dificultades pueden no ocurrir cuando se alcanza la colaboración, pero muy probablemente aparezcan en el proceso hacia ella.

Haciendo una síntesis de todo lo anterior, se puede afirmar que los factores que favorecen la colaboración son: confianza, comunicación abierta, respeto, autenticidad, relaciones horizontales, un ambiente o espacio físico que permita el intercambio libre de ideas, liderazgo democrático o liberal, flexibilidad, adaptabilidad, conciencia del proceso, toma de decisiones por consenso, formulación clara de objetivos y evaluación continua de procesos y resultados.
Por otro lado, los factores que obstaculizan la colaboración son: un ambiente intimidante o que no propicia el intercambio libre de ideas; modelos de liderazgo autoritario, no compartido o ejercido siempre por la misma persona; inflexibilidad, falta de consciencia sobre el proceso del grupo, falta de consenso, poca de claridad en el establecimiento de los objetivos y poca o nula evaluación. Además, las actitudes competitivas y la irresponsabilidad de ciertos participantes también son factores que entorpecen la colaboración.

1.4 Niveles de colaboración

En el artículo *Measuring collaboration among grant partners,* Bruce Frey señala que existen diferentes modelos para indicar los niveles de colaboración: el modelo Peterson (1991), el modelo de Hogue (1993), el modelo de Mailey & Koney (2000), el modelo de Gadja (2004) y el modelo de siete etapas. Todos ellos se ven integrados en el siguiente diagrama (Frey 2006, 3):

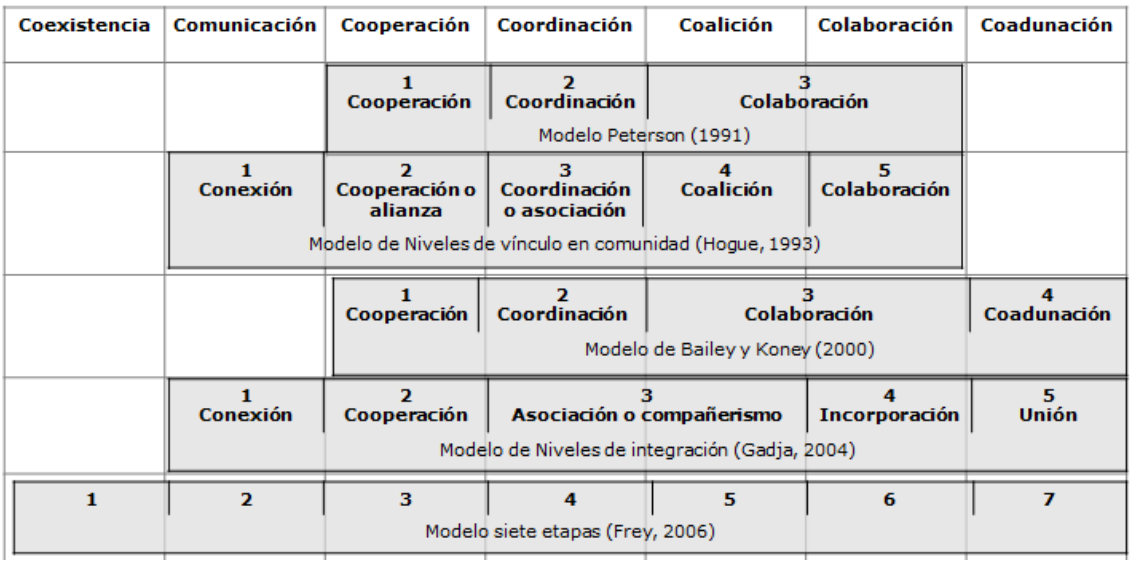


Figura 7. Modelos de etapas de colaboración. (Frey 2006, 3).

Frey explica que el modelo de Peterson no se refiere estrictamente a niveles de colaboración, sino más bien distingue tipos de interacción, que se diferencian en cuanto al grado de autonomía que poseen los miembros en cada uno. También menciona que la distinción hecha por Hogue se basa en el propósito, la estructura de la toma de decisiones y la naturaleza del liderazgo.

Según el propio Frey, "Los modelos se diferencian en el número de etapas, el rango de niveles incluidos y las definiciones de varias etapas, pero tienen mucho en común." (Frey 2004, 2) Hogue y Gadja llaman "conexión" a la comunicación, mientras que Gadja reúne bajo los términos de "asociación o compañerismo" a lo que Hogue separa en dos: coordinación y coalición. El modelo de cuatro pasos de Bailey y Koney es el primero en indicar un nivel mayor al de la colaboración, pues culmina en una unificación completa o "coadunación[1]".

[1] La definición de este concepto se explicará posteriormente.

El modelo de integración de cinco pasos de Gadja hace una distinción de niveles en cuanto a propósito, tareas, estrategias organizacionales, liderazgo, toma de decisiones y el tipo y frecuencia de las comunicaciones. (Frey 2006, 4) En su explicación sobre el esquema, Frey indica que: "Gadja sostiene que los grupos pasarán de etapas de colaboración inferiores a más altas antes de que puedan ser eficaces." (Frey 2004, 2) Se asume, entonces, que todo grupo humano que desee convertirse en una comunidad colaborativa, debe antes pasar por la coexistencia, la comunicación, la cooperación, la coordinación, y la coalición; y que sólo después de colaborar, se logra la coadunación.

Frey toma como referencia principal el modelo de Hogue (1993) para crear una herramienta de medición de los niveles de colaboración. En el modelo de Hogue se distinguen los siguientes niveles con sus características:

1. Conexión o *Networking*: Se es consciente de la organización, existen roles poco definidos, hay poca comunicación y todas las decisiones se realizan de forma independiente. La estructura es no jerárquica, los roles están poco definidos, existe un liderazgo discreto, la toma de decisiones es mínima, hay poco conflicto y la comunicación es informal.
2. Cooperación o alianza: Se da información a los demás, hay roles semi-formales o medianamente definidos y los vínculos son consultivos, es decir, los participantes realizan recomendaciones solamente; el liderazgo es facultativo, las comunicaciones son formales dentro del grupo central, la toma de decisiones es compleja y existe conflicto. Su función es asegurarse que las tareas sean realizadas y limita la duplicación de servicios.

3. Coordinación: Se comparten información y recursos, los roles son definidos, hay comunicación frecuente y clara, se comparten la toma de algunas decisiones, las cuales son tomadas en grupo, en grupo central y en subgrupos. El grupo desarrolla nuevos recursos y un presupuesto conjunto.

4. Coalición: Se comparten ideas y recursos, la comunicación es frecuente y prioritaria, todos los miembros están involucrados en la toma de decisiones a través del voto. El liderazgo es compartido. Desde un punto de vista empresarial, se llega a un compromiso de mínimo tres años. El grupo desarrolla nuevos recursos y un presupuesto conjunto.

5. Colaboración: Los miembros pertenecen a un sistema. La comunicación está altamente desarrollada, es frecuente y se caracteriza por la confianza mutua. Todas las decisiones se toman por consenso. La función es construir un sistema interdependiente para abordar asuntos y oportunidades. Los roles, el tiempo y la evaluación son formalizadas. Los vínculos son formales y escritos en asignaciones de trabajo. La confianza y la productividad son altas. Las ideas y decisiones se comparten de forma igualitaria. (Frey 2006, 6; Hogue, 1)

En esta serie de pasos o niveles, se observa que la coordinación es la primera etapa en la que se empiezan a tomar decisiones conjuntas. Es importante señalar el grado en que éstas son compartidas, pues en la coordinación se señala que se comparten sólo "algunas", mientras que el líder seguirá tomando el resto. En la coalición se menciona que todos los miembros tienen voto, lo cual supone dos cuestiones medulares: la primera, que todas las decisiones son tomadas de manera democrática, no sólo algunas de ellas. La otra es que se seguirá el curso de acción votado por la mayoría, es decir, que es muy probable que en varias

ocasiones existan sectores minoritarios del grupo que no estén de acuerdo con la decisión tomada, pero se espere que la sigan y acepten. Finalmente, el consenso alcanzado en la colaboración implica que no se seguirá ningún un curso de acción hasta que todos los miembros estén de acuerdo. Basta con que uno de los participantes rechace una propuesta para que el grupo deba encontrar una nueva y mejor solución.

En esta clasificación puede verse también la importancia del tipo y grado de comunicación y su relación con el conflicto. En el primer nivel propuesto por Hogue, existe muy poco conflicto, lo cual es resultado directo de la mínima participación en la toma de decisiones. En este nivel, el de la conexión, cada quien hace lo que le corresponde sin necesidad de interactuar con los demás de manera formal y cotidiana. En la cooperación o alianza, los vínculos son más fuertes y empieza a existir el conflicto dado que se deben llegar a acuerdos para la toma de decisiones. En el tercer nivel, el de coordinación, ya no se menciona el conflicto, muy probablemente porque se tiene una comunicación más sólida. En la coalición tampoco se menciona el conflicto, la comunicación no solamente es común, sino que además es una prioridad. Por último, en la colaboración tampoco existe el conflicto, también como consecuencia del nivel de comunicación alcanzado entre los miembros, que llegan a consensos y tienen mucha confianza entre sí. Estas características se resumen en la siguiente tabla:

Conexión	Cooperación	Coordinación	Coalición	Colaboración
Decisiones independientes. Poco conflicto.	Toma de decisiones compleja. Existencia del conflicto.	Toma de (algunas) decisiones conjunta. No se menciona el conflicto.	Toma de decisiones por votación. No se menciona el conflicto.	Toma de decisiones por consenso. No se menciona el conflicto.

Figura 8. Comparación en toma de decisiones y grados de conflicto en los niveles de colaboración según Hogue. Elaboración propia.

A partir de la propuesta de cinco pasos Hogue, Frey agrega dos fases para completar su modelo: la primera, que es coexistencia, y la séptima, llamada coadunación. La coexistencia implica simplemente que dos grupos de personas existen en un mismo espacio y momento, pero no hay entre ellos ningún tipo de apoyo o incluso interacción consciente. Frey menciona que este nivel básico puede ser incluido en la medición o evaluación de la colaboración, ya que representa un estado previo a cualquier tipo de trabajo en conjunto.

La coadunación, en cambio, es una unificación completa. El término mismo significa "habiendo crecido juntos" (*having grown together*). (Frey 2006, 4) Esta unificación involucra mucho mayor tiempo de convivencia, confianza y comunicación que en las fases previas, y se refiere más al proceso que a los resultados, pues implica que todos los participantes tienen un crecimiento personal y mutuo durante las labores cotidianas. Este nivel, el más alto según estos modelos, sólo se alcanza en el mediano y el largo plazo. Dado que los estudios universitarios duran un promedio de cuatro años, se considera una posibilidad que un grupo de jóvenes que conviven durante dicho periodo logren este grado de colaboración. Sin embargo, también es posible que, a pesar del tiempo de convivencia y la cantidad de labores compartidas, los estudiantes no consigan avanzar más allá del nivel de conexión.

Por otro lado, dado que la institución en cuestión aspira a ser una "comunidad educativa", alcanzar el nivel de coadunación no sólo se refiere a las interacciones estudiante-estudiante, sino también a las relaciones con los docentes y los administrativos, cubriendo así todas las relaciones posibles y siendo una coadunación institucional o comunidad educativa, como lo muestra la siguiente figura:

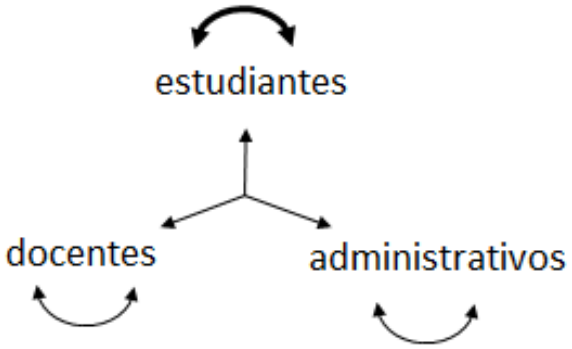


Figura 9. Relaciones entre miembros de una comunidad educativa.

La figura 9 señala que hay relaciones entre los estudiantes, entre los docentes y entre el personal administrativo, pero además existen relaciones directas entre cada grupo, representadas por las flechas curvas. La flecha más gruesa indica las relaciones de colaboración que se consideran más importantes para este estudio, que son las de los estudiantes con sus pares, pero no se descarta que la colaboración entre docentes y administrativos deba ser también promovida por la universidad de manera cotidiana para alcanzar la coadunación o comunidad.

Ahora bien, Holubec también indica que existen cuatro tipos de grupos de aprendizaje cooperativo: grupo de pseudoaprendizaje, grupo de aprendizaje tradicional, grupo de aprendizaje cooperativo, hasta llegar al grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. (Johnson 2015, 16). Gracias a las características que se describen a continuación, la clasificación entre estos cuatro grupos también podría usarse como modelo de niveles o fases previas a la colaboración:

En el grupo de pseudoaprendizaje, los estudiantes realizan las actividades, pero no tienen interés en trabajar juntos. "Como

consecuencia, la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo." (Johnson 2015, 17) Al no existir confianza ni comunicación, las habilidades y esfuerzos de cada individuo no son compartidos ni puestos al servicio de los demás. Esto sucede porque los participantes asumen que su evaluación será individual y eso los vuelve competitivos. Esto último, como ya se señaló en el apartado anterior, dificulta la colaboración.

La segunda clasificación es el grupo de aprendizaje tradicional, en el cual: "La predisposición a ayudar y a compartir es mínima […] El resultado es que la suma del total es mayor al potencial de algunos de los integrantes del grupo, pero los estudiantes laboriosos y responsables trabajarían mejor solos." (Johnson 2015, 17) En este caso, la ausencia de colaboración se explica porque las actividades a realizar no están diseñadas para llevarse a cabo de esa forma, por lo que los participantes interactúan sólo en lo necesario, además de que los más responsables trabajan más que el resto; no existe equilibrio de esfuerzos ni hay voluntad por trabajar en conjunto, sólo se cumple con la tarea asignada.

El tercer nivel es el del grupo de aprendizaje cooperativo. En este tipo de grupos, dado que se ha alcanzado la cooperación, todos los miembros logran un desempeño mejor que el que habrían conseguido trabajando de manera individual. Los autores indica cinco características fundamentales:

1) El objetivo del grupo es maximizar el aprendizaje de los miembros y los resultados superan la capacidad de cada individuo, "… si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos." (Johnson 2015, 17) Lo cual significa que hay mayor identificación y cohesión entre los participantes, pues existe la voluntad para trabajar en conjunto.

2) "… cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo…" (Johnson 2015, 18) Es decir, que se presenta cierta conciencia de la interdependencia positiva, la responsabilidad es individual pero también grupal, y el grado de compromiso es mayor, por lo que nadie se aprovecha del trabajo de otros ni se siente explotado por los demás.

3) "La interacción estimuladora, preferentemente cara a cara." (Johnson 2015, 22) El trabajo es realmente colectivo y no simplemente división de labores; los miembros trabajan juntos, se preocupan por el avance de los demás y se brindan mutuo apoyo y aliento, se comparten información y recursos, cada quien es respaldo de los demás y promueve su éxito.

4) "… se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas." (Johnson 2015, 18) Esta cuarta característica es responsabilidad del docente, quien previamente debe haber diseñado las actividades de forma que exijan ser realizadas en conjunto y explicar la forma en que se evaluarán tanto el proceso como el resultado a presentar por los equipos.

5) Una continua evaluación por parte de los estudiantes sobre el logro de los objetivos y la forma en que estos se alcanzan. Se debe analizar qué prácticas son positivas y cuáles son negativas, tomando decisiones sobre las que se deben conservar o cambiar. (Johnson 2015, 23)

Finalmente, existe un cuarto grado, que es el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. Este cumple con las cinco características del grupo de aprendizaje cooperativo, y también obtiene rendimientos que superan cualquier expectativa, (Johnson 2015, 19) porque el vínculo entre sus miembros va más allá de la consecución de los objetivos. Esto

además hace que la experiencia se disfrute. Hay un nivel de compromiso mayor; la autora señala ejemplos de este tipo de grupo en los cuales los participantes confían y se respetan mutuamente, se interesan por la vida personal de los demás y se habla incluso de que entre ellos existía una forma de amor, pues hay un interés genuino en el crecimiento de los demás. Como se ve, esto es muy similar a la definición de colaboración.

Si se hace un cruce entre las definiciones de grupo, equipo, cooperación y colaboración con los niveles analizados por Frey y los tipos de grupos de Holubec, se llega al siguiente esquema de niveles, donde la comunidad, y no la colaboración, es el nivel más alto:

1	2	3	4	5	6	7	8
Coexistencia	**Pseudo-colaboración (grupo presudo-colaborativo)**	**Comunicación (equipo)**	**Cooperación**	**Coordinación**	**Coalición**	**Colaboración**	**Comunidad (coadunación)**
Existencia compartida en espacio y tiempo. Sin interacción consciente.	Nulo interés de trabajar juntos. Actitudes competitivas. Objetivo común. División del trabajo. Poca comunicación.	Apoyo mutuo. Identidad con otros miembros. Objetivo común. Roles y división del trabajo. Comunicación abierta.	Búsqueda del bien común. Apoyo mutuo. Relaciones interdependientes. Relaciones horizontales. Democracia. Solidaridad.	Roles definidos. Comunicación frecuente. Toma de (algunas) decisiones conjunta.	Roles definidos. Comunicación frecuente. Toma de decisiones democrática.	Comunicación altamente desarrollada. Interdependencia positiva. Apoyo muto. Compromiso. Confianza. Relaciones horizontales. Consenso.	Unificación completa. Convivencia, confianza y comunicación altamente desarrolladas. Crecimiento personal y mutuo.

Figura 10. Niveles de colaboración y características. Elaboración propia.

El grupo de pseudo-colaboración se puede equiparar con la definición de grupo planteada al inicio de este capítulo, pues hay un objetivo común propuesto por un líder, el cual se consigue a través de la división del trabajo, aunque no existe una comunicación adecuada o formalmente establecida. Entonces, en un entorno de aprendizaje, primero está la coexistencia, luego el trabajo en grupo o lo que se llamará a partir de ahora grupo pseudo-colaborativo. Para efectos de este estudio, el grupo pseudo-colaborativo ocupará el mismo nivel que el grupo tradicional, también caracterizado por Holubec. Esto debido a que ambos tipos de

grupos presentan división del trabajo, un grado mínimo de comunicación y poco trabajo conjunto, ya sea por conductas competitivas o por no compartir el mismo grado de responsabilidad.

En el siguiente nivel, el de conexión o comunicación, se propone establecer una equivalencia con los equipos, pues estos se identifican por la comunicación abierta y el apoyo mutuo. Los tres niveles siguientes corresponderían a los mismos propuestos por Frey: cooperación, con todas las características antes señaladas; coordinación y coalición. El grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento de Holubec correspondería con el nivel 7, el de la colaboración, mientras que la coadunación sería un octavo grado. Cabe señalar que en adelante se nombra "comunidad" al concepto de coadunación, debido a que es un término más accesible y el sentido no cambia.

1.5 Herramientas de estudio para la medición de niveles de colaboración

Para medir los niveles de colaboración entre estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle Pachuca[2] se tomarán como base los siguientes elementos: el instrumento sobre niveles de colaboración propuesto por Bruce Frey, el "Inventario de relaciones con los demás" del Ministerio de Educación de Alberta, Canadá, uno de los modelos de observación de clase de Jim Scrivener y la clasificación de estereotipos individuales propuesta por Alfonso Francia, Todos ellos se describen a continuación y corresponden a los anexos 1 a 5 de esta investigación.

[2] Se trabajó en particular a estos estudiantes debido a que la realizadora de esta investigación labora en dicha institución y ha trabajado con los cuatro grupos de la licenciatura mencionada.

a) *Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes* (Anexo 1)

Este formato parte de un formulario propuesto por Bruce Frey. Aunque inicialmente está diseñado para ser llenado por los propios estudiantes, también puede ser utilizado por un docente, un tutor o un jefe académico que desee medir los niveles de colaboración en un grupo determinado. Se decidió omitir el nombre de cada uno de los niveles que van de la coexistencia a la colaboración, y sustituirlos por números del 0 al 6 para evitar que tanto estudiantes como docentes tiendan a favorecer los grados más altos de colaboración por asociar los términos coexistencia y pseudo-colaboración con algo negativo. Asimismo, el formato no incluye el nivel de comunidad porque, como se ha explicado, es un grado que va más allá de las relaciones entre estudiantes.

El formulario propuesto en el Anexo 1 sirve para conocer la percepción de los propios estudiantes sobre el tipo de trabajo que mantienen con sus compañeros. También puede ser usado para realizar coevaluaciones en trabajos por equipos o por un docente o un jefe académico, llenado uno por cada estudiante en el grupo y determinando el grado de colaboración que el individuo elegido tiene, ya sea con el resto del grupo, o con un compañero en particular con quien se desee mejorar la relación.

Este formato se utilizó en esta tesis de la siguiente manera: Se le pidió a cada estudiante de los grupos analizados que indicara el tipo de relación que tenía en ese momento con cada uno de sus compañeros, según las características descritas en la fila correspondiente. Así, si un estudiante consideraba que su relación con uno de sus compañeros era de muy poca interacción y confianza, debía marcar la columna 0, que corresponde a la coexistencia. Si el mismo estudiante consideraba que en su relación con

otro de sus compañeros prevalecía la comunicación, la confianza y el consenso, debía marcar la columna 6, de colaboración.

Al contar con las percepciones de cada individuo en cada uno de los grupos estudiados, se hizo una tabla donde se sumaron el número de menciones de cada nivel por cada estudiante. A cada nivel se le asignó un puntaje de manera ascendente: 1 punto para coexistencia (nivel 0), 2 puntos para pseudo-colaboración (nivel 1), 3 puntos para comunicación (nivel 2), hasta llegar a 7 puntos para colaboración (nivel 6). La cantidad resultante se dividió entre el número de estudiantes encuestados, dando una cifra entre 0 y 7, la cual corresponde a cada uno de los niveles antes descritos, como se puede ver en la Figura 11. De esta forma, se pudieron establecer niveles de colaboración individuales y grupales.

(1) coexistencia	**(2) pseudo-colaboración**	**(3) comunicación**	**(4) cooperación**	**(5) coordinación**	**(6) coalición**	**(7) colaboración**
0.1 a 1 punto	1.1 a 2 Puntos	2.1 a 3 puntos	3.1 a 4 puntos	4.1 a 5 Puntos	5.1 a 6 puntos	6.1 a 7 puntos

Figura 11. Rangos de puntaje para establecer niveles de colaboración.

Pongamos dos ejemplos. Digamos que un estudiante (E1) según la percepción de sus compañeros, tenía 3 menciones en coexistencia, 6 en pseudo-colaboración, 5 en comunicación, 1 en cooperación, 2 en coordinación, 2 en coalición y 0 en colaboración. Por otro lado, las relaciones que sus compañeros señalaron para un segundo estudiante (E2) fueron 1 de coexistencia, 4 de pseudo-colaboración, 3 de comunicación, 1 de cooperación, 5 de coordinación, 2 de coalición y 3 de colaboración:

	(Nivel 0) Coexistencia	(Nivel 1) Pseudo-colaboración	(Nivel 2) Comunicación	(Nivel 3) Cooperación	(Nivel 4) Coordinación	(Nivel5) Coalición	(Nivel 6) Colaboración
	1 punto por mención	2 puntos por mención	3 puntos por mención	4 puntos por mención	5 puntos por mención	6 puntos por mención	7 puntos por mención
E1	**3 menciones**	**6 menciones**	**5 menciones**	**1 mención**	**2 menciones**	**2 Menciones**	**0 menciones**
	3 x 1 = 3 puntos	6 x 2 = 12 puntos	5 x 3 = 15 puntos	1 x 4 = 4 puntos	2 x 5 = 10 puntos	2 x 6 = 12 puntos	0 x 7 = 0 puntos
E2	**1 mención**	**4 menciones**	**3 menciones**	**1 mención**	**5 menciones**	**2 menciones**	**3 menciones**
	1 x 1 = 1 punto	4 x 2 = 8 puntos	3 x 3 = 9 puntos	1 x 4 = 4 puntos	5 x 5 = 25 puntos	2 x 6 = 12 puntos	3 x 7 = 21 puntos

Figura 12. Ejemplos de puntaje para obtener niveles de colaboración.

Los puntos resultantes se dividen entre el número de estudiantes encuestados, que en el caso de este ejemplo son 19:

E1: Total = 56 puntos / 19 estudiantes = 2.94
E2: Total = 80 puntos / 19 estudiantes = 4.21

De esta forma, según los rangos de la figura 12, el primer estudiante (E1) se encuentra en un nivel de comunicación, o nivel 3; mientras que el segundo (E2), está en un nivel de coordinación, o nivel 5.

Asimismo, se sumaron los puntos obtenidos todos los miembros de un grupo, y posteriormente se dividió entre la cantidad total de menciones, la cual depende del tamaño del grupo. Ésta se obtiene multiplicando el número de estudiantes por el número de estudiantes menos 1, ya que cada estudiante evaluó a sus compañeros, pero no a sí mismo. Así, por ejemplo, digamos que hay un grupo de 15 estudiantes. Las menciones posibles serían 210:

$$15 \times (15-1) = 15 \times 14 = 210$$

Suponiendo que dicho grupo obtuviera en total 940 puntos, su nivel de colaboración se obtendría dividiendo el total de puntos entre las menciones posibles:

$$940 \text{ puntos} / 210 \text{ menciones} = 4.47$$

Eso, nuevamente según los rangos de la figura 11, da como resultado un nivel de colaboración grupal de coordinación, o nivel 5.

b) *Formato de comportamiento colaborativo de estudiantes* (Anexo 2)

Esta es otra adaptación de los formularos de Frey que se propone sea utilizada para que los docentes o tutores evalúen el grado de colaboración de cada estudiante al interior del grupo o de un equipo en particular.

Ahora bien, en uno de los estudios conducidos por Frey, el autor señala la importancia de realizar mediciones en periodos cortos para distinguir los cambios con mayor facilidad (Frey 2004, 3). En un estudio posterior, Frey explica que el formulario fue completado por los participantes una vez al mes en el periodo de un año. (Frey 2006, 7) Por lo tanto, se sugiere que estos instrumentos sean aplicados por el docente o el tutor del grupo por lo menos tres veces durante cada semestre, para así registrar los niveles de colaboración inicial, intermedio y final, y que se aplique por lo menos dos veces a los estudiantes para que ellos mismos observen sus propios avances.

c) *Inventario de relaciones con los otros* (Anexo 3)

Una tercera herramienta es el "Inventario de relaciones con los demás" propuesto por el Ministerio de Educación Canadiense, el cual ayuda a los estudiantes a identificar las actitudes y conductas que promueven un ambiente cordial al interior del grupo, y que muestran tanto interés como responsabilidad en las tareas asignadas. Este inventario forma parte de una serie de formatos diseñados para establecer perfiles estudiantiles que ayuden a los maestros de nivel básico a conocer las fortalezas, necesidades, intereses y retos de sus estudiantes, a nivel individual y colectivo (Alberta Education, 49). El documento no señala que los formularios deban aplicarse más de una vez, por lo que se sugiere que se utilice en una sola ocasión durante el semestre, de preferencia antes de la mitad del curso. De esta forma, los estudiantes habrán tenido el tiempo necesario de convivencia para contar con suficiente información sobre sus interacciones durante el curso y les da oportunidad de reflexionar sobre sus actitudes en un momento en que todavía pueden realizar los cambios necesarios para mejorar.

d) *Modelo de patrones de interacción* (Anexo 4)

Los modelos de observación de clase propuestos por Scrivener se refieren a una práctica que los docentes pueden realizar sobre su propio trabajo, reflexionando sobre ciertos aspectos después de una clase; o para que los maestros se examinen entre sí, ya sea para reflexionar sobre su propio trabajo, o para intercambiar ideas entre colegas en un momento posterior. (Scrivener 1994, 201) Interesa particularmente para esta investigación el Modelo de observación 3, sobre patrones de interacción. En ésta, se pide al espectador que dibuje un croquis del salón de clases, y señale el sitio donde está el docente, y los lugares que ocupan los

estudiantes. En un periodo de dos minutos, el observador debe marcar con una paloma o línea la cantidad de veces que una persona toma la palabra y la dirección en que ocurre dicha interacción. Esto debe repetirse una o dos ocasiones más durante la clase, para así tener esquemas similares a los de las Figuras 13 y 14. Este instrumento es útil para establecer si existen estudiantes dominantes en el grupo o si hay equilibrio en las participaciones. Para efectos de esta investigación, se propone, además, que el observador tome nota del tipo de interacción, señalando si se da de manera cordial o no, o con qué intención fue hecha. Aunque estas anotaciones puedan resultar subjetivas, pueden ser útiles para el docente cuya clase está siendo observada, ya que este tipo de interacciones a veces son pasadas por alto cuando la preocupación principal es la de transmitir contenidos.

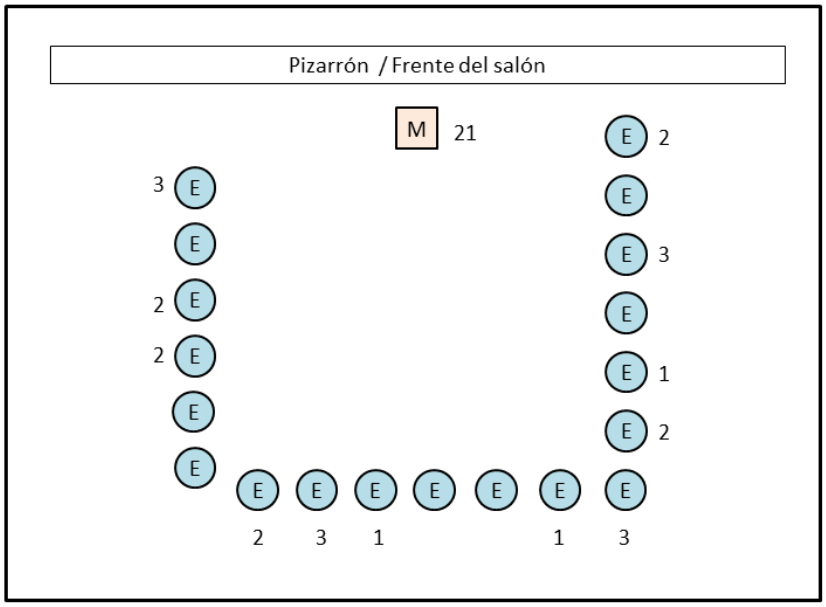


Figura 13. Número de ocasiones en que se toma la palabra.

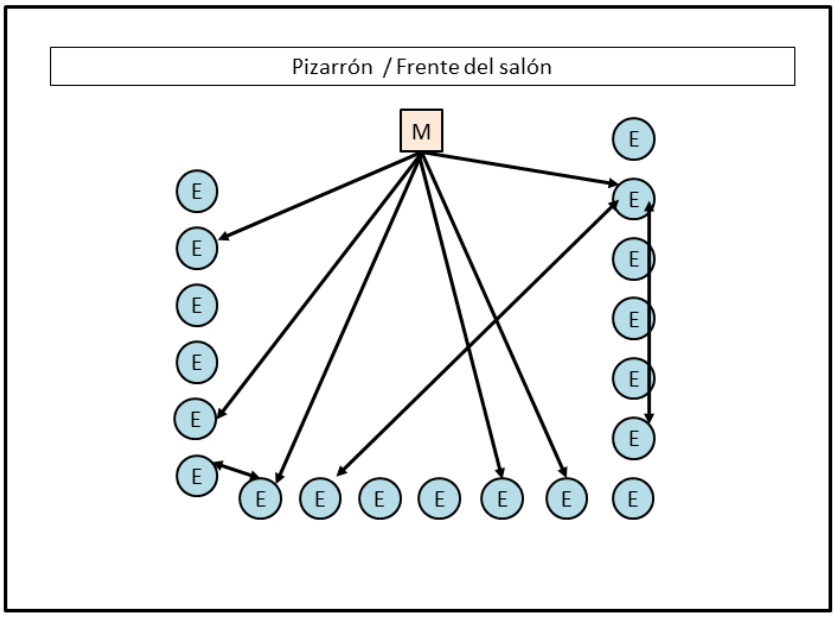


Figura 14. Dirección de las interacciones.

Ambos diagramas corresponden a una observación realizada durante una clase de inglés. Se indica el sitio donde estaba ubicado el pizarrón, o el frente de la clase, la M se refiere al lugar ocupado por el docente, en este caso cerca del escritorio, señalado por un cuadrado. Cada uno de los círculos representa a los estudiantes, que estaban sentados en forma de U. Los números en la Figura 13 indican el número de veces que cada persona, estudiante o maestro, tomaron la palabra en un periodo determinado. Por otro lado, la Figura 14 se refiere a la persona hacia la se hablaba en un segundo periodo. En este ejemplo se observa que la mayoría de las interacciones fueron realizadas por parte del maestro y que en muchas ocasiones se hicieron hacia un estudiante particular, pero también hubo diálogo entre estudiantes, estuvieran o no sentados juntos.

e) *Herramienta de observación de estereotipos individuales* (Anexo 5)

Por último, se retoma la clasificación de roles individuales de Alfonso Francia para que un docente, un tutor o un jefe académico clasifique el comportamiento de cada individuo. Se debe hacer hincapié, sobre todo en este caso, en que estos roles no son estáticos. Aunque un individuo tenga cierta personalidad y tienda a comportarse de cierta manera, el observador debe tener mucho cuidado al clasificar los roles y esperar que los individuos se comporten de la misma forma en actividades y momentos subsecuentes. Esta herramienta, más que para clasificar a los individuos, debe ser usada para clasificar su comportamiento y tener un parámetro para decidir el tipo de actividades y valores a promover. En algunos casos, quizás se deba promover un ambiente seguro, donde impere el respeto mutuo, evitando burlas o comentarios sarcásticos. En otros, es posible que el valor a trabajar sea la participación, la autoestima, el orden, la confianza o la rotación del liderazgo.

Preliminares

El objetivo principal de este primer capítulo fue identificar las características y niveles del trabajo colaborativo y proponer una herramienta para su medición. Ante la pregunta ¿cuáles son las principales características y niveles del trabajo colaborativo? Se planteó que éstas son (1) que las relaciones entre los miembros son horizontales, (2) se comparten el liderazgo, las responsabilidades, los recursos y la toma de decisiones y (3) existe un alto nivel de comunicación y confianza entre los miembros. También se propuso que los niveles de colaboración se miden según se integren estas tres características.

Ahora bien, en primer lugar se descubrió que la colaboración no es en sí una forma de trabajo, sino un estilo de vida cuyo fin último es promover el desarrollo humano de todos los involucrados. Se alcanzan objetivos comunes pero también individuales, lo cual genera la existencia de una multiplicidad de objetivos en vez de una meta única.

Además de las relaciones horizontales y los altos grados de comunicación y confianza, se debe agregar en primer lugar la existencia de la interdependencia positiva entre los colaboradores. Ésta hace que los participantes estén conscientes de que su esfuerzo no solo los beneficia a nivel individual, sino también a los demás, volviéndolos más comprometidos y elevando su grado de motivación. Se distribuyen de manera balanceada no solamente las tareas, sino también las responsabilidades, y cada quien se asegura de que los demás sean capaces de realizar sus labores con éxito. Esto es lo que Holubec llama interacción estimuladora.

En cuanto al liderazgo compartido, es preciso aclarar que la colaboración no utiliza la figura del líder como tal. Si bien la dinámica de grupos señala diferentes tipos de liderazgo y propone el liderazgo democrático como el que debería promoverse, otras propuestas como las de los hermanos Johnson y Edithe Holubec apuntan hacia una toma de decisiones basada en el consenso. Tanto los objetivos del colectivo como los roles y responsabilidades que cada quien asume, deben ser establecidos a partir del diálogo abierto entre los participantes en un ambiente donde todas las voces sean escuchadas y sean consideradas igualmente valiosas. Aunque es necesaria la existencia de un guía o moderador en las sesiones de trabajo, este papel debe irse rotando en los tiempos establecidos por el propio grupo.

Se hallaron, además, otras dos características fundamentales de la colaboración: que las habilidades colaborativas se generan con el aprendizaje y la necesidad de una evaluación constante. Aunque los seres humanos pueden mostrar empatía desde muy temprana edad, esto no significa que sean colaborativos por naturaleza. La habilidad para colaborar se va formando y para ello es necesario conocer ciertas prácticas interpersonales y grupales, así como aprender sobre el manejo de conflictos, técnicas para mejorar la comunicación, aumentar la motivación y generar confianza. En este sentido, la evaluación constante que los colaboradores hagan sobre sus procesos individuales y grupales será de gran ayuda para alcanzar un mayor nivel de colaboración.

Por lo tanto, se establece que existen seis características principales de la colaboración, y no solamente tres, como se había planteado en un inicio. Estas características son: (1) la colaboración no es una forma de trabajo, sino un estilo de vida; (2) promueve el desarrollo humano mediante la interdependencia positiva y la interacción estimuladora, las

cuales aumentan la motivación y el compromiso; (3) se alcanzan objetivos individuales y grupales; (4) las relaciones son horizontales y todas las decisiones se toman por consenso; (5) hay altos niveles de comunicación, confianza y responsabilidad; (6) la colaboración es una habilidad que se aprende y se construye gracias a una evaluación constante.

En cuanto a la medición de los niveles de colaboración, se plantea que ciertamente se pueden calcular dependiendo de la relación entre los seis aspectos antes mencionados. Sin embargo, hace falta aplicar más de un instrumento y realizar observaciones en diferentes momentos y por diferentes espectadores para establecer con mayor precisión en qué fase se encuentran los individuos o los grupos. Igualmente, es recomendable involucrar a los propios estudiantes en el análisis de sus habilidades colaborativas y la evaluación de sus avances.

CAPÍTULO 2 El estudiante lasallista de Ciencias de la Comunicación y la colaboración

El objetivo del segundo capítulo es describir las características generales de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, en la Universidad La Salle Pachuca, para detectar los rasgos que facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo, a través de la observación y la aplicación de herramientas basadas en el modelo de personalidades de Myers-Briggs.

Se decidió utilizar dicho indicador de personalidades ya que, como se explicará más adelante, describe características individuales tales como: una tendencia hacia dirigir a otros, una predilección por el trabajo individual o grupal, la orientación del trabajo hacia los objetivos o hacia mantener relaciones armoniosas, entre otras.

La pregunta específica de este segundo objetivo es: ¿qué elementos de la personalidad del estudiante de Ciencias de la Comunicación facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo? Cuya hipótesis es que los rasgos que facilitan el trabajo colaborativo son: la sociabilidad, la imaginación, la creatividad y las habilidades persuasivas; mientras que las características que lo obstaculizan son: la tendencia a un liderazgo de tipo autoritario, el narcisismo y la dificultad de ceder el control.

Los autores y teorías que se abordan en este capítulo son las propuestas de Adam Sferra (2007) y John McCarthy (20014) sobre la personalidad, sus tipologías, y los factores que contribuyen a su formación. También se revisa el modelo de personalidades de Myers-Briggs con sus 16 tipos, entre las cuales se puede diferenciar aquellas que presentan una clara tendencia a la colaboración, y otras con tendencia al desarrollo individual y el control. Asimismo, se mencionan los obstáculos y prejuicios que pueden dificultar la colaboración, desde una perspectiva de *coaching* y

liderazgo en las organizaciones. Finalmente, se toman también en cuenta los estilos de liderazgo propuestos por Daniel Goleman (1999) para fomentar el desarrollo personal y colectivo.

2.1. Teorías de personalidad

La personalidad puede definirse como la expresión de lo que una persona es y hace: "… es el reflejo o la interpretación del yo interno, frente a los demás." (Sferra, 14) La personalidad se revela en todos los ámbitos de la vida diaria por la conducta total de la persona y por las reacciones que los demás tienen ante la misma. Estas reacciones, que pueden ser positivas o negativas, pueden llevar a la persona a modificar su conducta.

Ahora bien, existen diferentes modelos de personalidades o perfiles que pueden aplicarse al ámbito educativo. John McCarthy señala como los más importantes los cinco siguientes:

1. La teoría triárquica de las inteligencias de Sternberg, la cual describe tres tipos de personalidades: analítica, práctica y creativa. (McCarthy, 4)
2. El *4-Mat* de Bernice McCarthy, que propone cuatro tipos de personalidad: (1) los imaginativos, son los que se preguntan "¿por qué?"; (2) los analíticos, que se preguntan "¿qué?"; (3) los del sentido común, quienes se preguntan "¿cómo funciona?", y (4) los dinámicos, que se preguntan "¿qué pasa si…?"
3. La teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner, que señala ocho tipos de inteligencias: lingüística, musical, intrapersonal, interpersonal, lógico-matemática, espacial-visual, corporal-kinestésica y naturalista.

4. El modelo de *True colors* de Don Lowry, que divide las personalidades en cuatro tipos:
   - Azul. Personas auténticas, entusiastas, compasivas y sinceras; son emocionales, altruistas, inspiradores y empáticas; aprecian lo significativo y la identidad; promueven el crecimiento y desarrollo de los demás y la harmonía.
   - Dorada. Personas confiables, organizadas, estables y preocupadas; son disciplinadas y responsables; aprecian el servicio y la dedicación; promueven los lazos grupales, las asociaciones y organizaciones.
   - Verde. Analíticos, tranquilos, lógicos e indagadores; son perfeccionistas, concentrados e intelectuales; aprecian la eficiencia, la productividad y la reducción del desperdicio; promueven la invención y la tecnología, así como la efectividad, la capacidad (*competence*) y el *know how*.
   - Naranja. Ingeniosos, espontáneos, generosos y dispuestos; son carismáticos, negociadores y multi-tarea; aprecian las oportunidades, las opciones y la competencia; promueven el estímulo y el riesgo.
5. El modelo de Myers-Briggs, basado en el trabajo de Carl G. Jung, el cual es usado en pedagogía, dinámica de grupos, capacitación de personal, desarrollo personal y desarrollo de capacidades de liderazgo. Propone 16 personalidades, que resultan de la combinación de cuatro preferencias: La primera, en cómo se enfoca la atención o se obtiene energía: extroversión (E) o introversión (I); la segunda, en cómo se percibe o toma la información: sensación (S) o intuición (N); la tercera se refiere a cómo se toman decisiones: usando la razón (T [*thinking*]) o la emoción (F [*feeling*]) y la cuarta, sobre la orientación hacia el mundo exterior: calificador (J [judging]) o perceptivo (P). (McCarthy, 4)

Aunque todos los seres humanos tenemos un poco de introvertidos o extrovertidos, sensoriales o intuitivos, racionales o emocionales, calificadores o perceptivos, según el modelo de Myers-Briggs, existe una tendencia hacia cada uno u otro. Según la Fundación Myers & Briggs (The Myers & Briggs Foundation, 7), estas son las principales diferencias:

Obtención de energía: Extroversión / Introversión

Según este modelo, a los "extrovertidos" (E) les gusta obtener su energía a partir de involucrarse en eventos y tener muchas actividades diferentes. Les emociona estar rodeados de personas, les agrada la acción y dar energía a otros, les gusta hacer que las cosas pasen; entienden mejor una situación o problema cuando hablan de él en voz alta y escuchan cuando otros hablan de él. Suelen parecer abiertos y comunicativos, se sienten cómodos en grupo y no sólo tienen un amplio número de amigos, sino que además tienen muchos conocidos; a veces pasan muy rápido de una actividad a otra y no se dan tiempo a sí mismos de reflexionar; y antes de empezar un proyecto, a veces olvidan hacer un alto y entender con claridad qué desean hacer y por qué.

Los "introvertidos" (I), por el contrario, obtienen su energía de ideas, imágenes, recuerdos y reacciones de lo que hay en su mente, de su mundo interior. Suelen preferir trabajar en solitario o con una o dos personas más, con quienes tienen confianza o se sienten cómodos. Se toman su tiempo para reflexionar y tener una idea clara de lo que están haciendo cuando deciden actuar y, en ocasiones, les gusta más la idea de algo que la realidad; ante los demás, parecen reflexivos y reservados, se sienten cómodos cuando están solos y les gusta aquello que pueden hacer por sí mismos; prefieren tener unos cuantos conocidos; a veces pasan demasiado tiempo reflexionando y no reaccionan rápidamente ante la realidad.

Percepción o recepción de información: Sensación / Intuición

Las personas "sensoriales" (S) ponen atención a la realidad física y tangible del mundo, aquello que pueden percibir a través de sus cinco sentidos. Les estimula lo que es actual, presente y real; notan los hechos y recuerdan detalles que consideran importantes; les gusta conocer el uso práctico de las cosas y aprenden mejor cuando pueden ver cómo usar lo que están aprendiendo; les interesa más la experiencia que las palabras; recuerdan con facilidad eventos como si fueran imágenes de lo que ocurrió; resuelven problemas a través de los hechos; son pragmáticos y van al fondo de las cosas; empiezan por los hechos y posteriormente se forman una idea general y a veces ponen demasiada atención a los hechos, perdiendo de vista las posibilidades.

Las personas con personalidad "intuitiva" (N) prestan más atención a las impresiones o el significado y los patrones de la información que reciben. Prefieren aprender pensando profundamente en un problema que utilizando la experiencia; les interesan las cosas nuevas que podrían ser posibles, por lo que piensan más en el futuro que en el pasado; les gusta trabajar con lo simbólico, lo abstracto y la teoría, incluso si no saben cómo utilizarán ese conocimiento; recuerdan eventos más como impresiones (cómo se sintieron) que los hechos o detalles de lo que ocurrió; tienden a leer entre líneas; resuelven problemas pasando de una idea o posibilidad a otra; les interesa hacer cosas nuevas y diferentes; les gustan las metáforas, y en ocasiones pierden de vista la realidad por detenerse demasiado en las posibilidades.

Toma de decisiones: Razón / Emoción

Las personas "racionales" (T), cuando toman una decisión, les gusta encontrar las verdades básicas o los principios a aplicar, sin importar la situación específica. Les gusta analizar las ventajas y desventajas, y

tienden a ser consistentes y lógicos en sus decisiones. Intentan ser impersonales, por lo que no suelen permitir que sus deseos personales los influencien. Disfrutan de los campos técnicos y científicos porque en ellos la lógica juega un papel importante; notan con facilidad las inconsistencias; buscan explicaciones y soluciones lógicas; buscan ser justos; creen que decir la verdad es más importante que tener tacto, por lo que a veces parecen no valorar el aspecto 'humano' de una situación; pueden ser vistos como orientados a objetivos, siendo indiferentes o insensibles.

En contraste, las personas "emocionales" (F) creen que toman sus mejores decisiones cuando sopesan lo que le importa a la gente y el punto de vista de los involucrados; les interesan los valores y lo que es mejor para quienes se ven envueltos en determinada situación. Les gusta hacer lo que sea para establecer o mantener la armonía. En sus relaciones, suelen ser cariñosos, cálidos y con tacto. Tienen orientación a las personas y a la comunicación; la falta de armonía les causa nerviosismo; expresan su preocupación por los demás, toman decisiones con el corazón y desean ser compasivos; creen que el tacto es más importante que la verdad; a veces evitan comunicar o incluso ver la 'dura verdad' de ciertas situaciones y en ocasiones los demás los ven como demasiado idealistas, indirectos o blandos.

<u>Orientación hacia el mundo exterior: Calificación / Percepción</u>

Las personas "calificadoras" (J) prefieren que la vida sea planeada y ordenada, les gusta que las cosas estén establecidas y organizadas y se sienten más cómodos cuando se toman determinaciones y decisiones, pues les agrada sentir que todo está bajo control. Dado que esta descripción se refiere a la orientación hacia el mundo exterior, los calificadores pueden ser, internamente, bastante flexibles y abiertos a

información nueva. En general, les gusta que las cosas sean resueltas y concluyentes, son orientados a tareas específicas, les agrada hacer listas de pendientes, suelen terminar sus deberes antes de dedicarse al ocio, planean en función de evitarse estar presionados por fechas límite y en ocasiones se enfocan tanto en los objetivos que pueden perderse la información nueva.

Las personas "perceptivas" (P) prefieren ser flexibles y espontáneas, les agrada entender y adaptarse al mundo más que intentar organizarlo; permanecen abiertos a experiencias e información nueva. Son personas abiertas, y otros pueden describirlos como casuales y laxos; reducen los planes al mínimo, les gusta ver el trabajo como algo divertido, o bien, mezclan la diversión con el trabajo; laboran bajo detonaciones de energía; les estimula el trabajar bajo presión y en ocasiones permanecen tan abiertos a la información nueva que pierden oportunidades de tomar decisiones cuando éstas son necesarias.

De la combinación de las cuatro preferencias señaladas en el modelo Myers-Briggs, resulta el cuadro siguiente, con las 16 personalidades posibles:

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Figura 15. Tipos de personalidades de Myers-Briggs.

Algunos de los modelos señalados por McCarthy incluyen personalidades que podrían promover la colaboración, tales como la inteligencia interpersonal de Gardner o la personalidad azul de Lowry. Sin embargo, el modelo Myers-Briggs es particularmente interesante para esta

investigación, ya que no solo indica personalidades empáticas y que promueven el desarrollo de los demás, sino también personalidades con tendencia a la competencia, el desarrollo individual, al control o la flexibilidad.

2.2. Tipos de personalidades según el modelo Myers-Briggs

Como ya se ha señalado, el modelo Myers-Briggs establece 16 tipos de personalidades. A continuación, se brinda una versión sintetizada cada una de ellas según la información obtenida del sitio de *Neris Analitics Limited* (16personalities.com):

ISTJ (Introvertido, Sensorial, Racional, Calificador)

El Inspector. Son personas altamente responsables, orientadas a los hechos. Este tipo de personas suelen ser altamente confiables y trabajadoras, con buen juicio práctico. Son sinceros, analíticos, reservados, realistas, sistemáticos y minuciosos. Cuando trabajan con otros, mantienen a los demás enfocados en el objetivo y trabajan para completar las tareas en los plazos previstos, pues son organizados y prácticos; sin embargo, pueden parecer inflexibles, no estimulan a los otros a experimentar o innovar y no promueven sus propias ideas o logros. En situaciones de estrés buscan la soledad para pensar y trabajar, y tienden a dirigir y criticar los esfuerzos de los otros o incluso desarrollar sentimientos negativos intensos hacia los otros a pesar de no expresarlos.

ISFJ (Introvertido, Sensorial, Emocional, Calificador)

El Protector o Defensor. Personas con gran sentido del deber, siempre dispuestas a defender a sus seres queridos. Son cálidos, considerados, amables, responsables, pragmáticos y detallistas; cuidadores leales y devotos que disfrutan ser útiles a los demás. Dan estabilidad a proyectos

y grupos, con una marcada tendencia a la acción. En trabajos grupales, trabajan duro y eficientemente para completar las tareas, aceptan contribuciones de otros, promueven la armonía y la cooperación, manteniendo buenas relaciones con cada miembro y se aseguran de que cada uno se sienta valorado y que sus necesidades sean cubiertas; buscan el consenso y respetan las jerarquías establecidas. Sin embargo, pueden dejar de promover sus propias ideas o críticas con tal de evitar el conflicto.

INFJ (Introvertido, Intuitivo, Emocional, Calificador)

El Consejero. Idealistas contemplativos. Son organizados, perspicaces, fiables, compasivos y amables. Buscan la armonía e inspiran a los demás. Se preocupan por los otros, promueven la cooperación y disfrutan el estímulo intelectual. Son reflexivos, introspectivos, perseverantes y creativos. En equipo, escuchan cuidadosamente y son capaces de identificar posibles áreas de acuerdo; aportan ideas creativas que involucran a las personas; promueven la armonía y la cooperación, pero al mismo tiempo evitan criticar o expresar su desacuerdo, a menos que se encuentren en situaciones extremas de estrés.

INTJ (Introvertido, Intuitivo, Racional y Calificador)

La Mente maestra. Son independientes e innovadores. Creen que todo se puede mejorar, y están motivados por sus propias ideas originales. Son pensadores imaginativos, estratégicos y lógicos; planean y organizan. Tienden a ser reservados. Al trabajar en grupos, suelen retar el *status quo* y se aseguran de que las ideas y la visión se traduzcan en acción; pueden ser obstinados y tercos, no delegan y casi nunca expresan su aprecio por las contribuciones de los demás. En situaciones de estrés o fatiga pueden ser impulsivos, ser sensibles a la crítica y expresar sus emociones de forma intensa y descontrolada.

ISTP (Introvertido, Sensorial, Racional, Perceptivo)

El Artesano o Virtuoso. Son los más pragmáticos y están dispuestos a probar cualquier cosa por lo menos una vez. Son orientados hacia la acción, lógicos, analíticos, espontáneos e independientes. Disfrutan la aventura y son hábiles para comprender cómo funcionan los objetos mecánicos. Durante el trabajo en equipo pueden ser la fuente de información o expertos en ciertos temas, proponen soluciones prácticas y mantienen la cabeza fría en una crisis, alentando a los demás a evaluar las situaciones de forma realista. En situaciones de estrés pueden ser sensibles a la crítica y sacar a relucir puntos que podrían esperar a ser resueltos en otro momento.

ISFP (Introvertido, Sensorial, Emocional, Perceptivo)

El Aventurero o Compositor. Considerados los más artísticos. Son amables, sensibles, maternales, serviciales, flexibles y realistas. Buscan crear un ambiente personal que es tanto bello como práctico. Creen que las acciones valen más que las palabras y están siempre dispuestos a explorar y experimentar algo nuevo. Al trabajar con otros, suelen resolver problemas tan pronto ocurren, especialmente aquellos que involucran personas, promueven la cooperación; escuchan a los demás, sugieren sus propias ideas y siguen a la mayoría; se preocupan por la armonía del grupo, evitando conflictos y la crítica directa. En situaciones de crisis, prefieren concentrarse solamente en lo que les parece importante o trabajar solos, si es posible.

INFP (Introvertido, Intuitivo, Emocional, Perceptivo)

El Sanador o mediador. Seres idealistas e interesados en ayudar a los demás. Son sensibles, poéticos, creativos, perceptivos, atentos y altruistas. Valoran la armonía interna y el crecimiento personal, se enfocan en los sueños y las posibilidades. Son entusiastas y les gusta

aprender; buscan el orden y están siempre dispuestos a apoyar las buenas causas. Cuando trabajan en equipo, promueven la reflexión y el entendimiento común entre los miembros, escuchan con atención y callado entusiasmo; en caso de desacuerdo, exploran opciones para intentar encontrar un punto de encuentro. Al igual que la personalidad anterior, ante la crisis y el estrés prefieren concentrarse solamente en lo que les parece importante o trabajar solos, si es posible.

INTP (Introvertido, Intuitivo, Racional, Perceptivo)

El Arquitecto. Los más conceptuales, disfrutan solucionar problemas. Son intelectuales, lógicos, analíticos, precisos, reservados, flexibles e imaginativos. Pensadores originales que disfrutan la especulación y retan a otros y a sí mismos a pensar. Están más interesados en las ideas y el conocimiento que en los aspectos personales. Al trabajar con otros, se orientan a soluciones y ven la información objetivamente, lo que hace que no tomen en cuenta los sentimientos de otros; suelen encontrar fallas y no aceptan soluciones imperfectas y pueden aferrarse a sus ideas incluso a expensas de las relaciones y la armonía. En circunstancias de estrés pueden ser obstinados y muy sensibles a la crítica, así como expresar emociones negativas intensas hacia los demás.

ESTP (Extrovertido, Sensorial, Racional, Perceptivo)

El Promotor o Emprendedor. Espontáneos y buenos para resolver problemas concretos. Son extrovertidos, realistas, directos, orientados hacia la acción, curiosos y versátiles. Suelen ser pragmáticos, gregarios y hábiles negociadores. No les gustan las explicaciones largas ni las complejidades. Disfrutan vivir al límite. Cuando trabajan con otros, suelen hacer que las cosas sucedan, con un enfoque orientado a la acción, manteniendo su enfoque en los hechos y la información. Les hace falta entender más cómo se sienten los demás. En situaciones de crisis

promueven soluciones pragmáticas y pueden generar sentimientos negativos intensos hacia los demás, sin temor a expresarlos abiertamente.

ESFP (Extrovertido, Sensorial, Emocional, Perceptivo)

El Actor o Animador. Considerados los más generosos. Son energéticos, prácticos, sociables, abiertos y espontáneos; tienden a ser juguetones, entusiastas, amigables y flexibles. Tienen un muy fuerte sentido común y tacto. Disfrutan ayudar a la gente de maneras tangibles. Son conciliadores y pueden manejar múltiples proyectos y eventos a la vez. Durante el trabajo en equipo, involucran a todos en la discusión y la toma de decisiones, valoran las fortalezas de los demás y promueven la participación de cada uno. En una crisis, convocan la ayuda de otras personas, aunque también pueden criticar abiertamente a los demás.

ENFP (Extrovertido, Intuitivo, Emocional, Perceptivo)

El Campeón. Los más optimistas y entusiastas. Son creativos, espontáneos, juguetones y sociables. Brindan apoyo, valoran la inspiración, disfrutan comenzar proyectos nuevos, ven el potencial en otros, pues son orientados a la gente, lo cual también hace que busquen la armonía. Suelen tener más comienzos que terminaciones. Al trabajar en grupo actúan como un catalizador del cambio y promueven que el equipo cambie en conjunto, se enfocan en puntos de acuerdo e intentan construir sobre las proposiciones de los demás. En caso de desacuerdo, exploran un rango amplio de opciones para llegar a un punto de encuentro e incluyen a los demás en el desarrollo de ideas. En circunstancias de estrés suelen ser democráticos e involucran a los demás en la generación de ideas, aunque pueden también ser muy críticos y centrarse en detalles sin importancia.

ENTP (Extrovertido, Intuitivo, Racional, Perceptivo)

El Inventor. Buscan un reto emocionante tras otro. Inventivos, entusiastas, estratégicos, emprendedores, inquisitivos, versátiles. Disfrutan las nuevas ideas, valoran la inspiración y les encantan los problemas nuevos y difíciles, no se resisten ante un reto intelectual. Son visionarios y prueban los límites. Cuando trabajan en equipo, retan el *status quo* y promueven que otros logren más de lo que piensan que pueden hacer. Involucran a las personas con ciertas habilidades en tareas relevantes, pero también pueden parecer competitivos y no mostrar aprecio por las contribuciones de los demás. En situaciones críticas convocan a personas con habilidades comprobadas para trabajar el problema y pueden expresar emociones de forma intensa y descontrolada, siendo muy sensibles a la crítica.

ESTJ (Extrovertido, Sensorial, Racional, Calificador)

El Supervisor o Ejecutor. Los más pujantes, suelen ser administradores naturales. Eficientes, extrovertidos, analíticos, sistemáticos, fiables y realistas. Les gusta "dirigir la orquesta" y que las cosas se realicen de forma ordenada. Orientados a resultados, les gusta organizar y producir. Cuando trabajan con otros son eficientes para completar las tareas en el plazo previsto y contribuyen con sus capacidades de organización, pero pueden no estimular a otros a experimentar o innovar. En situaciones críticas, tienden a tomar el control, decidir y decirle a todos lo que hay que hacer, tomando decisiones apresuradas, sin considerar el impacto en las personas.

ESFJ (Extrovertido, Sensorial, Emocional, Calificador)

El Proveedor. Son los más armoniosos y los mejores anfitriones. Amigables, extrovertidos, confiables, meticulosos, organizados y prácticos. Buscan ser útiles y complacer a los demás, disfrutan ser activos

y productivos. Tienen grandes habilidades interpersonales, son colaborativos, corteses, populares y correctos. Al estar en equipo, trabajan duro y eficientemente para cumplir con los plazos establecidos. Se aseguran de que cada miembro se sienta valorado y que sus necesidades sean cubiertas, mantienen buenas relaciones y son entusiastas organizadores de actividades sociales; mantienen al equipo informado, pidiendo contribuciones de todos y tratando de tomar decisiones por consenso. En situaciones de crisis suelen expresar su apreciación por los esfuerzos de los demás e incluso niegan sus propias necesidades al preocuparse por las de los demás.

ENFJ (Extrovertido, Intuitivo, Emocional, Calificador)

El Profesor o el Protagonista. Son líderes persuasivos y carismáticos, capaces de convencer a quienes los escuchan. Solidarios, entusiastas, idealistas, organizados, diplomáticos y responsables. Tienden a ser hábiles comunicadores que valoran la conexión con la gente. Contribuyen al trabajo en equipo al facilitar las discusiones, promoviendo los aportes de los demás, buscando el consenso, enfocándose en puntos de acuerdo y construyendo sobre las propuestas de los demás. En situaciones de crisis organizan a todos y expresan su aprecio por sus esfuerzos, aunque en circunstancias extremas pueden ser muy críticos y a la vez tomar la crítica de forma personal.

ENTJ (Extrovertido, Intuitivo, Racional, Calificador)

El Mariscal de campo. Los más imponentes, son líderes visionarios y gregarios. Estratégicos, lógicos, eficientes, extrovertidos, ambiciosos e independientes. Son efectivos organizadores de personas y hábiles para planear a largo plazo; suelen tomar la batuta y tienen baja tolerancia para la incapacidad. Cuando realizan trabajo en equipo, suelen enfocarse en la tarea a realizar y mantienen al equipo en la ruta y orientados hacia el

objetivo; delegan y se aseguran de que todos sepan lo que tienen que hacer, dominando al equipo; deciden de forma apresurada sin consultar suficientemente a los demás. En circunstancias de estrés, toman el control, deciden y ordenan a los demás lo que hay que hacer. En situaciones extremas son muy sensibles a la crítica y tienen emociones intensas que pueden expresar o contener.

2.3. Personalidad y niveles de colaboración en grupo

Al hacer la distinción entre el temperamento y el carácter, los cuales forman parte de la personalidad, Adam Sferra señala que el primero se relaciona con aspectos biológicos determinados por la genética, mientras que el segundo "… implica cierto ajuste de nuestro temperamento a las exigencias del mundo y a las personas que nos rodean." (Sferra, 16) Este tipo de ajustes pueden ocurrir en cualquier momento de la vida y dependen del medio social y físico en el cual se desarrolla la persona, pues se ve obligada a ir tomando decisiones según las circunstancias y retos que se le van presentando.

Ahora bien, aunque los estudiantes de licenciatura ingresan con una personalidad que podría considerarse establecida debido a su edad, las interacciones que se dan en el ambiente universitario, es decir, su medio social, generan experiencias que contribuyen a la formación del carácter. Los estudiantes se ven influidos por los miembros del grupo al cual pertenecen, y sus acciones y actitudes también influyen en el resto de sus compañeros. Por tanto, para promover la colaboración, es importante observar el tipo de relación que los estudiantes establecen entre sí y la forma en que expresan su personalidad.

2.4. Colaboración y personalidad de los estudiantes de La Salle Pachuca

Para estudiar las relaciones de colaboración que se presentan en los cuatro grupos de Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle Pachuca, se usó como muestra a los 54 estudiantes que conformaban los cuatro grupos de dicha licenciatura, matriculados durante el semestre enero – julio de 2015. Para ello, se utilizó una mezcla dos elementos: en primer lugar, el *Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes* (Anexo 1), propuesto en el capítulo 1 de esta investigación, y el *Test de personalidad Myers-Briggs* (Anexo 6).

El *Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes* se utilizó como herramienta para medir el grado de relación y confianza entre los estudiantes. Según el puntaje asignado por sus compañeros, se logró determinar en qué nivel de colaboración se encuentra cada estudiante y el grado de colaboración que existe en cada grupo.

En cuanto a los niveles de colaboración, cada estudiante podía obtener entre 0 y 7 puntos, agrupados según los niveles propuestos en el capítulo 1, como se muestra en la figura 16:

Nivel 1	**Nivel 2**	**Nivel 3**	**Nivel 4**	**Nivel 5**	**Nivel 6**	**Nivel 7**
Coexistencia	Pseudo-colaboración	Comunicación	Cooperación	Coordinación	Coalición	Colaboración
0 a 1 punto	1.1 a 2 puntos	2.1 a 3 puntos	3.1 a 4 puntos	4.1 a 5 puntos	5.1 a 6 puntos	6.1 a 7 puntos

Figura 16. Niveles de colaboración y puntaje.

El instrumento se aplicó durante el último parcial del semestre con los cuatro grupos. La muestra consistió en la población total de estudiantes de Ciencias de la Comunicación, que fue de 54 individuos, arrojando los siguientes resultados:

El puntaje máximo, obtenido por quien fue calificado por sus compañeros como el estudiante más colaborativo fue de 6.2 puntos, es decir, que se ubica en el nivel de colaboración (nivel 7); mientras que el puntaje mínimo, del estudiante que menos relación tiene con los miembros de su grupo fue de 2.2 puntos, esto es, el nivel de comunicación (nivel 3).

Tanto la media como la mediana del puntaje obtenido por los 54 estudiantes fue de 4.5 puntos, es decir, que están ubicados en el nivel de coordinación (nivel 5). En el caso de la moda, el nivel más repetido fue también el de coordinación. La coincidencia entre media, mediana y moda muestra que la distribución es simétrica.

Referente a las frecuencias concretas por nivel de colaboración, los niveles de coexistencia (nivel 1) y pseudo-colaboración (nivel 2) no tuvieron ninguna mención, mientras que los niveles más mencionados fueron los de coordinación, cooperación y coalición. Por otro lado, el nivel de colaboración (nivel 7) solamente fue alcanzado por dos de los 54 estudiantes, como lo muestran las figuras 17 y 18:

Frecuencias por nivel						
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Nivel 7
Coexistencia	Pseudo-colaboración	Comunicación	Cooperación	Coordinación	Coalición	Colaboración
0 estudiantes	0 estudiantes	3 estudiantes	13 estudiantes	25 estudiantes	11 estudiantes	2 estudiantes

Figura 17. Niveles de colaboración y frecuencias.

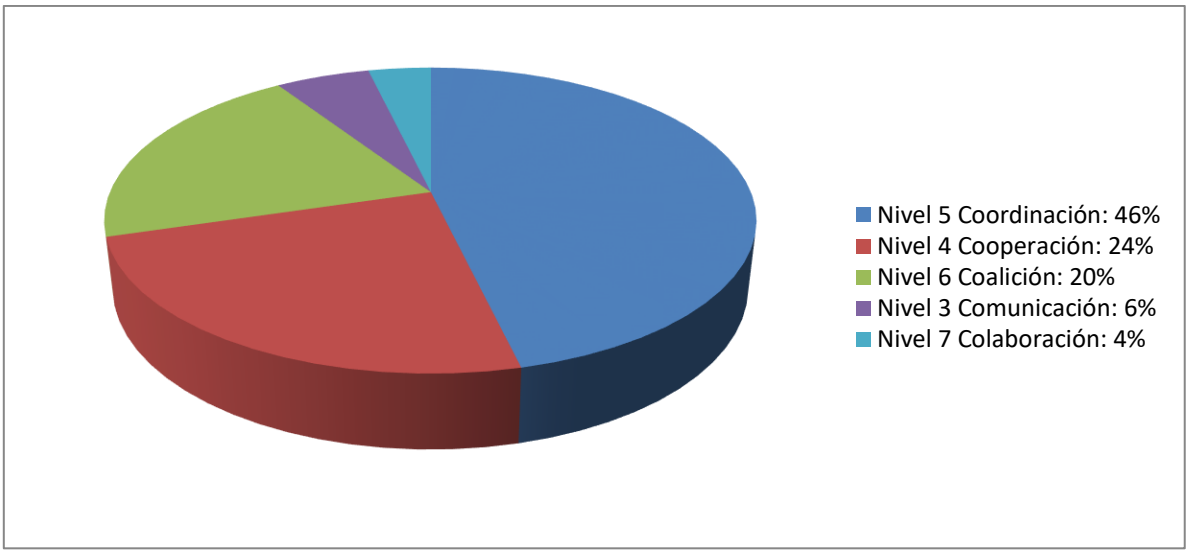


Figura 18. Gráfica de pastel de niveles de colaboración.

En cuanto a los niveles de colaboración por sexo, los resultados fueron los siguientes: como se ha mencionado, la población total estudiada fue de 54 estudiantes. De ellos, 41 eran mujeres (76%) y 13 hombres (24%). Las frecuencias de niveles de colaboración por sexo se muestran en la siguiente tabla y gráficas:

Nivel 3	**Nivel 4**	**Nivel 5**	**Nivel 6**	**Nivel 7**
Comunicación	Cooperación	Coordinación	Coalición	Colaboración
3 estudiantes	13 estudiantes	25 estudiantes	11 estudiantes	2 estudiantes
2 mujeres (67%) 1 hombre (33%)	7 mujeres (54%) 6 hombres (46%)	22 mujeres (88%) 3 hombres (12%)	8 mujeres (73%) 3 hombres (27%)	2 mujeres (100%)

Figura 19. Niveles de colaboración por sexo.

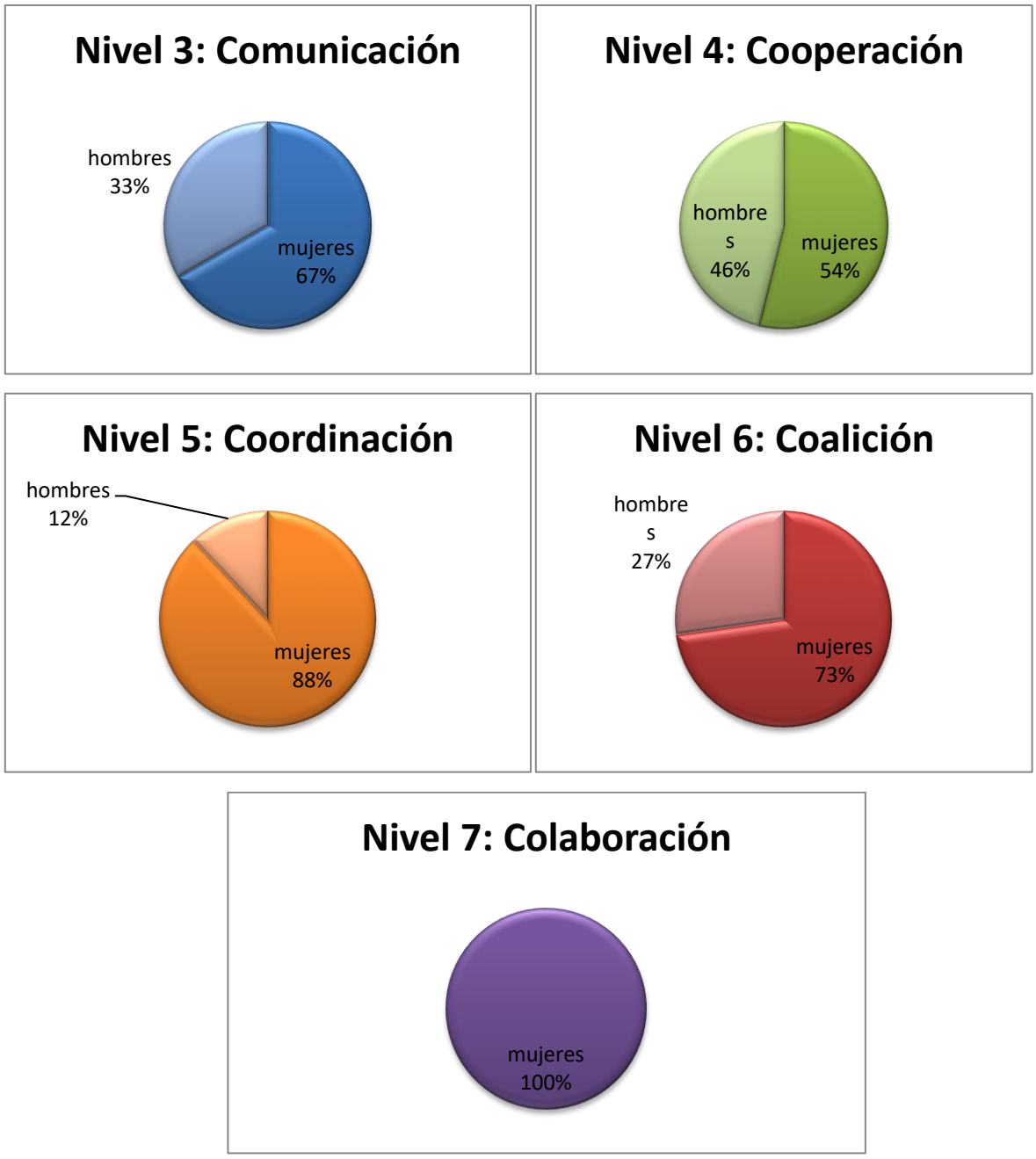


Figura 20. Gráficas de pastel de niveles de colaboración por sexo.

Podría afirmarse que los hombres se ubican primordialmente en el nivel de cooperación (nivel 4), y que ninguno alcanza la colaboración (nivel 7). Sin embargo, al ser una población mayoritariamente femenina, se ha establecido que el sexo no es una característica a considerar en esta investigación para revelar la orientación hacia la colaboración.

Ahora bien, el *Test de personalidad Myers-Briggs* se aplicó para determinar el tipo de personalidad de cada estudiante. De este modo, fue posible identificar el tipo de personalidades que tienden más a la colaboración y organización de equipos de trabajo, o a la competencia y el trabajo individual. Cabe señalar que, en algunas ocasiones, el test Myers-Briggs arrojó resultados no concluyentes, proyectando personalidades que no corresponden a ninguna de las 16 señaladas por el modelo. Se trata de casos en los que un estudiante obtuvo el mismo puntaje para alguno de los pares propuestos, resultando personalidades donde se mezcla lo sensorial (S) con lo intuitivo (N), o lo Calificador (J) con lo perceptivo (P), por ejemplo. En tales casos, dicha combinación se señala con minúsculas, como en los siguientes ejemplos: parejas

- IStfJ corresponde a una personalidad mayoritariamente introvertida (I), sensorial (S) y calificador (J), pero igualmente racional (t) y emocional (f).
- ENFjp se refiere a una personalidad mayoritariamente extrovertida (E), intuitiva (N) y emocional (F), pero indistintamente calificadora (j) y perceptiva (p).

Las personalidades de los 54 estudiantes analizados se muestran en la siguiente figura:

Frecuencias por personalidad						
ISTJ	3	5.56%		INTP	2	3.7%
ISTP	3	5.56%		ENTP	3	5.56%
ESTP	3	5.56%		ENTJ	0	0%
ESTJ	1	1.85%		**ISFjp**	1	1.85%
ISFJ	2	3.7%		**EsnFP**	1	1.85%
ISFP	6	11.11%		**IsnTP**	1	1.85%
ESFP	7	12.96%		**IsnFJ**	1	1.85%
ESFJ	0	0%		**IStfP**	3	5.56%
INFJ	1	1.85%		**IsnTJ**	1	1.85%
INFP	6	11.11%		**ieNFP**	1	1.85%
ENFP	5	9.26%		**ENTpj**	1	1.85%
ENFJ	0	0%		**EStfP**	1	1.85%
INTJ	1	1.85%				

Figura 21. Frecuencias de personalidades según el modelo Myers-Briggs.

Se observa que las personalidades más comunes entre los estudiantes de Ciencias de la Comunicación son las ESFP (extrovertido, sensorial, emocional, perceptivo), ISFP (introvertido, sensorial, emocional, perceptivo) e INFP (introvertido, intuitivo, emocional, perceptivo); también que no había, al momento de la aplicación del instrumento, estudiantes con personalidades ESFJ (extrovertido, sensorial, emocional, calificador), ENFJ (extrovertido, intuitivo, emocional, calificador) o ENTJ (extrovertido, intuitivo, racional, calificador), y que se deben considerar 9 personalidades mixtas o no concluyentes.

En las figuras 22 y 23 se muestran los resultados globales de niveles de colaboración y tipos de personalidad de la población total analizada.

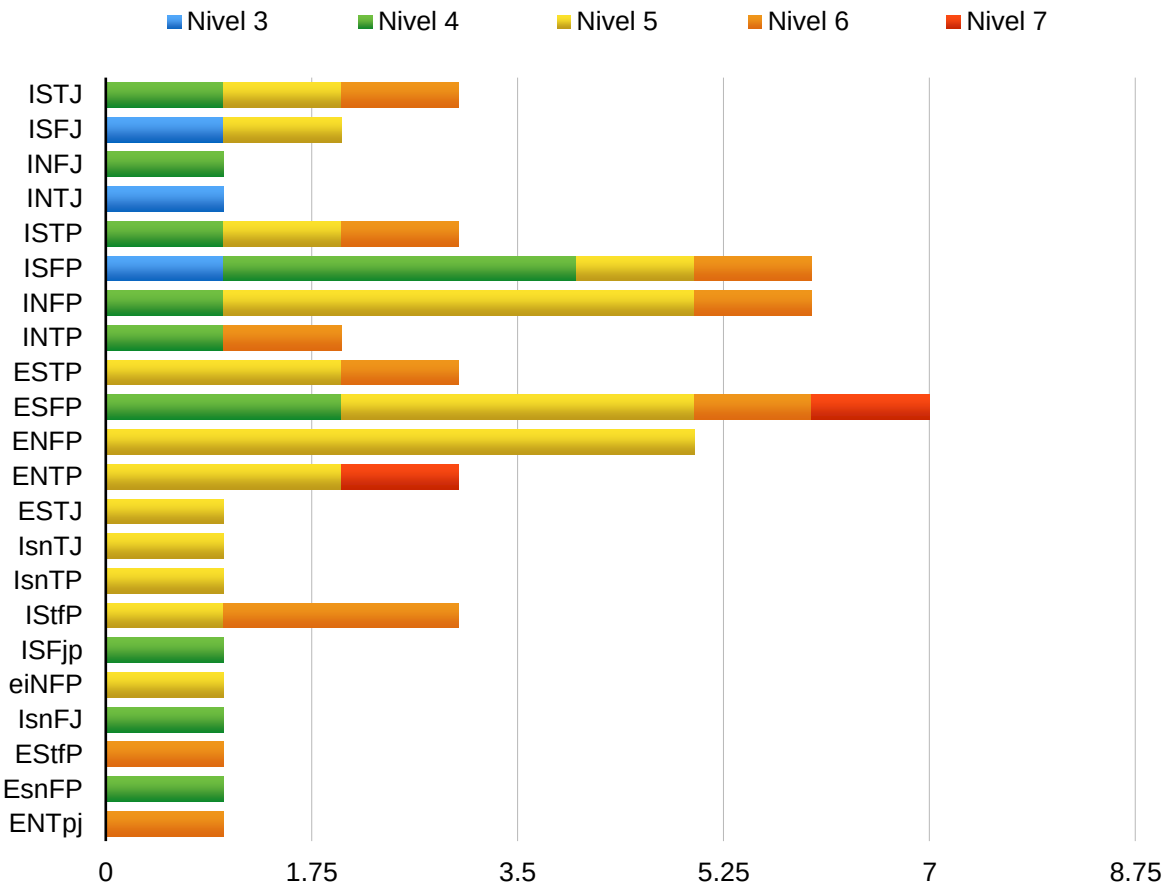


Figura 22. Gráfica de barras de las personalidades por nivel de colaboración.

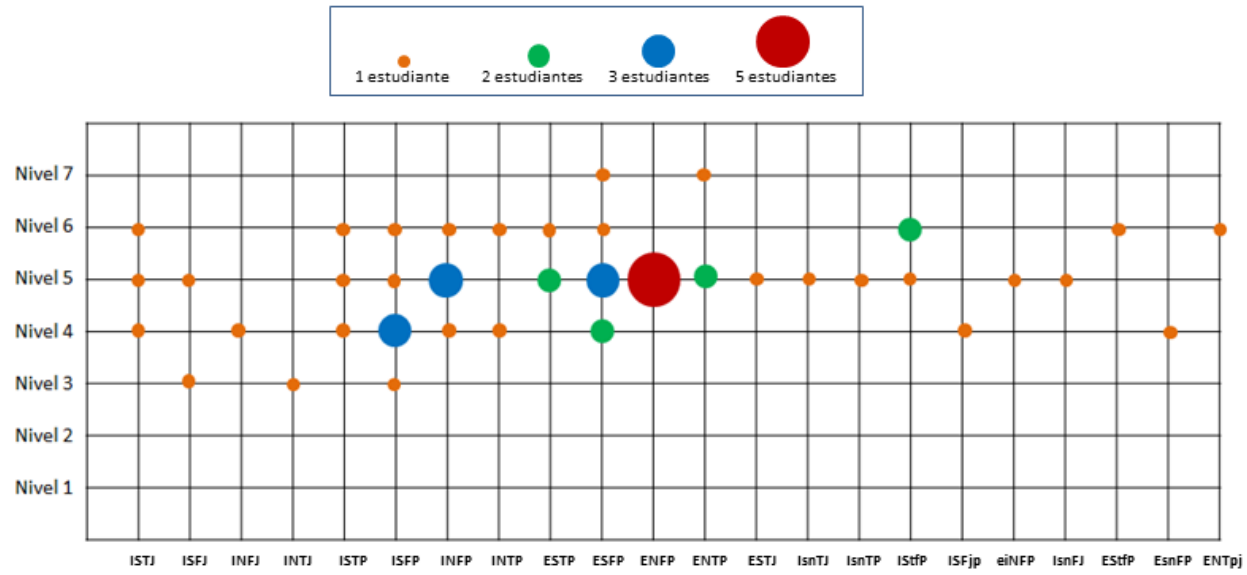


Figura 23. Pictograma de personalidades por nivel de colaboración.

Como lo muestran estas figuras, los únicos dos estudiantes que alcanzaron el nivel de colaboración (nivel 7) tienen personalidades ESFP (extrovertido, sensorial, emocional, perceptivo) y ENTP (extrovertido, intuitivo, racional, perceptivo). Como se indicó en la descripción de las personalidades del modelo Myers-Briggs al inicio de este capítulo, la personalidad ESFP es llamada "el actor o animador", y, entre otras características, se distinguen por su generosidad y entusiasmo; a estas personas les es placentero apoyar a otros de forma tangible y fomentan la participación de los demás. A su vez, la personalidad ENTP es llamada "el inventor" y se caracteriza no sólo por la exploración de cosas e ideas nuevas, sino también por la búsqueda de retos y riesgos, además de que tienden a empujar a otros a probar sus propios límites también.

Cabe señalar que ambas personalidades (**E**SF**P** y **E**NT**P**) coinciden en la extroversión (E) y la percepción (P). Es decir, por un lado, son estudiantes que mientras más actividades tienen, mayor energía generan; trabajan mejor cuando lo hacen en grupo y no de forma individual y están orientados más a la acción y a la discusión de ideas que a la contemplación o la reflexión. Además, al tener una tendencia a ser perceptivos, suelen ser abiertos y flexibles; trabajan mejor bajo presión, suelen encontrar lo divertido en el trabajo y prefieren mantener sus opciones abiertas al tomar información en vez de tomar decisiones, como lo harían los calificadores (J [judging]).

Por otro lado, los tres estudiantes que se ubicaron en el nivel de comunicación (nivel 3), y que tienen menor propensión a la colaboración fueron **I**SF**J** (introvertido, sensorial, emocional y calificador), **I**NT**J** (introvertido, intuitivo, racional y calificador) e **ISF**P (introvertido, sensorial, emocional y perceptivo). En este caso, la introversión (I) es la característica más común, y en segundo lugar están lo sensorial (S),

emocional (F) y calificador (J). De estas últimas tres, la característica que supone mayor orientación al trabajo individual es la de calificador (J).

Las personas introvertidas destacan justamente por trabajar mejor o de forma más cómoda cuando lo hacen en solitario o grupos reducidos, conformados por personas en quienes confían. Por otro lado, los calificadores tienen una marcada tendencia al control, la planeación, el orden, y a que las cosas se hagan de una forma determinada una vez que se ha tomado una decisión, por lo que son poco flexibles. Esta característica, en combinación con los otros tres rasgos posibles de personalidad, es la que puede llevar a una persona a mostrarse autoritaria en ciertas situaciones, sobre todo si se siente bajo presión.

Por otro lado, entre los tres estudiantes con niveles más bajos de colaboración se encuentran dos con personalidades emocionales (F). Este rasgo tiene como característica principal la de pensar en los demás y cuidar las relaciones entre las personas. Esto indica que los estudiantes con quienes es más fácil trabajar de forma colaborativa no son necesariamente quienes tienen un perfil orientado a la empatía y la armonía, como serían los emocionales (F). Las personas con mayor tendencia a la colaboración son entonces, aquellas menos controladoras y más flexibles, que se enfocan hacia la consecución de metas, centrándose en el lado emocionante, divertido o desafiante de sus actividades, y que gustan de discutir sus ideas con los demás, aunque dichas discusiones no necesariamente lleven a alguna conclusión.

2.5. Niveles de colaboración grupales

El grupo de segundo semestre, conformado por 16 estudiantes tiene un nivel 4, esto es, de cooperación, en el cual existe comunicación frecuente pero la toma de decisiones no es compartida. El segundo nivel más mencionado fue el de comunicación, o nivel 3, en donde hay comunicación abierta y existe apoyo mutuo solamente cuando es necesario.

Por otro lado, en el grupo de cuarto semestre, de 14 estudiantes, el tipo de relación más señalada fue la de colaboración, o nivel 7, mientras que el segundo tipo de relación más mencionada fue el de cooperación, o nivel 4. Esto sugiere que existen estudiantes que forman subgrupos con relaciones bastante estrechas y que son capaces de trabajar de manera colaborativa, pero que los miembros de dichos subgrupos no se relacionan de la misma forma con los demás estudiantes.

El grupo de sexto semestre cuenta con 16 estudiantes. En su caso, el tipo de relación que más mencionaron los miembros de este grupo fue el de comunicación (nivel 3) y en segundo lugar el de colaboración (nivel 7). Asimismo, este grupo fue el que presentó a los dos individuos con menor grado de colaboración de todos los estudiantes de la carrera de Comunicación y, al mismo tiempo, mayor número de integrantes con niveles altos. Es decir, que en el grupo de sexto semestre está más marcada la división en subgrupos que colaboran, tomando decisiones por consenso y con un alto nivel de confianza mutuo, pero cuyos miembros no confían en estudiantes de otros subgrupos. Esto puede deberse a que, habiendo convivido ya durante tres años, los estudiantes han creado fuertes lazos ya sea de lealtad y amistad hacia aquellos compañeros con quienes tienen experiencias de trabajos en equipo exitosas; o bien, de desconfianza hacia aquellos que han demostrado no compartir sus ideas

o forma de trabajo, o no ser suficientemente responsables y comprometidos en los trabajos en equipo.

Por último, el grupo de octavo semestre, con ocho miembros, mencionó más el nivel 5, de coordinación. El grupo en general se comunica de manera abierta y frecuente, comparte información, responsabilidades y recursos, pero sólo comparte la toma de algunas decisiones. El segundo nivel más repetido fue el 7, el de colaboración, donde hay consenso y un alto grado de confianza mutua. En términos generales podría considerarse el grupo con mayor nivel de colaboración de los cuatro estudiados. Cabe mencionar que la medición de los niveles se realizó un par de meses antes de la graduación, una fecha que resulta sumamente emotiva para muchos y que puede hacerles olvidar sus diferencias previas ante una despedida inminente. Sin embargo, se debe también considerar que se trata de estudiantes con mayor grado de madurez, y que muy probablemente han aprendido a respetarse mutuamente con el paso del tiempo.

	Niveles grupales	
Semestre	Más mencionado	Segundo más mencionado
Segundo	cooperación (4)	comunicación (3)
Cuarto	colaboración (7)	cooperación (4)
Sexto	comunicación (3)	colaboración (7)
Octavo	coordinación (5)	colaboración (7)

Figura 24. Niveles de colaboración grupales.

La figura 24 muestra que los grupos de cuarto y sexto semestre presentan mayores contrastes, por lo que se reitera que en ambos existen subgrupos que han alcanzado los grados más altos de comunicación, confianza, compromiso y consenso, pero que solamente funcionan al

interior de los mismos, sin poder trabajar de la misma manera con el resto de sus compañeros. Esto también hace patente el hecho de que los estudiantes de comunicación pueden lograr un alto grado de colaboración desde los semestres iniciales, y que lo logran porque suelen trabajar con las mismas personas. Como se verá en el capítulo 3, donde se habla de patrones de interacción y distribución de grupos (apartado 3.3.1.2), aunque ciertos subgrupos preestablecidos por los estudiantes sean capaces de trabajar exitosamente, los docentes que deseen generar mayor colaboración deberán asegurarse de que los estudiantes trabajen en grupos heterogéneos y establecer momentos específicos en que los estudiantes tendrán que cambiar de equipo.

2.6. Obstáculos para la colaboración

Existen varias barreras que entorpecen la colaboración. Para efectos de esta investigación, se considerará barreras externas a aquellas que los estudiantes no pueden controlar, como son, por ejemplo, el ausentismo de algunos de sus compañeros o el tiempo disponible durante el curso para realizar ciertas tareas. Por otro lado, se llamarán barreras internas a los problemas originados por la propia conducta o actitud de los estudiantes, y que ellos mismos deberán ser capaces de resolver si se les dan las herramientas necesarias. Dado que este capítulo versa acerca de los aspectos actitudinales y de personalidad que fomentan y obstruyen la colaboración, este apartado únicamente explica las barreras internas que impiden que las personas trabajen juntas de manera armónica, dejando para el tercer capítulo la tarea de establecer las estrategias que el docente puede aplicar para auxiliar a los estudiantes al momento de lidiar tanto con las barreras internas como con las externas.

Ahora bien, la vida universitaria implica que los estudiantes son puestos a resolver un problema o reto cada vez que se les asigna un proyecto o tarea. Estas actividades a menudo provocan estrés y, cuando se trabaja en equipo, también pueden generar conflicto, lo cual va en contra de una colaboración efectiva. En el libro *Coaching ejecutivo*, de Duhne, Garza y Quintanilla, los autores llaman a estos conflictos o problemas momentos de "quiebre". Los autores indican que, para superar dichos quiebres y alcanzar así el crecimiento personal de los implicados, es necesario que los participantes logren definir el quiebre con claridad: "… muchas veces nos encontramos con quiebres que no podemos atender, y no nos damos cuenta de que la forma de plantearlos es lo que obstaculiza el hacernos cargo de él." (Duhne, 40) Es decir, que la actitud con que se enfrenta un conflicto suele ser parte del mismo y, para resolverlo, es preciso entender las diferentes maneras en que una persona decide atenderlo. Los mismos autores señalan 8 errores en la definición de quiebres que pueden entorpecer su solución y, por ende, obstaculizan también la colaboración. Estos errores son: la utopía, la búsqueda de culpables, la definición demasiado general del quiebre, la negación, la resignación, pensar que el problema es externo, asumir que todo es un problema y la resistencia al cambio.

En primer lugar, se encuentra la utopía. El utópico piensa que es posible "… encontrar la solución absoluta a los problemas de su existencia, y muchas veces piensa que ya la ha encontrado." (Duhne, 41) Los utópicos se centran en el 'deber ser' y son idealistas, además de que suelen tratar de imponer sus absolutos. Podemos encontrar, a su vez, cuatro tipos de utópicos: por un lado, los perfeccionistas que se desaniman cuando no alcanzan cierta meta, asumiendo que el fracaso se debe a su ineptitud o incapacidad. También hay utópicos que, al no poder alcanzar la perfección, dejan a un lado sus metas y se contentan con ejecutar el

proceso de manera impecable, atendiendo de manera excesiva el detalle, "… haciendo muchas cosas en forma excelente pero nunca logran éxitos sustanciales." (Duhne, 41). Estas personas inician muchos proyectos, pero finalizan muy pocos, o bien, no se sienten listos o preparados para presentar avances o resultados. Un tercer tipo de utópico es aquel que cree poseer todas las respuestas y la verdad absoluta, e intenta convencer a los demás, o incluso imponer sus ideas. El cuarto tipo de utópico es quien, ante la imposibilidad de alcanzar el ideal, "… vuelca su desesperación hacia los demás, culpándolos de su fracaso…" (Duhne, 42), esto es, mantiene que la forma de trabajo, por ejemplo, es la correcta, pero ha sido ejecutada de forma errónea. Todas estas posturas generan una distorsión de la realidad, y provocan que los participantes no alcancen a observar otras posibilidades de solución, es decir, generan inflexibilidad.

El segundo error es buscar culpables. Esta actitud daña al grupo en términos de convivencia, coordinación y crecimiento. "Ante una situación que no funcione, podemos tomar dos actitudes: buscar culpables o soluciones." (Dunhe, 42) Buscar culpables genera estrés e inefectividad en el grupo: cuando un individuo señala a otro como el causante de un problema, lo que hace es generar un clima de desconfianza, donde la energía se gasta en cuidarse de castigos y en dar explicaciones.

El tercer posible error es hacer una definición demasiado general del quiebre. La falta de claridad respecto a los objetivos suele provocar que, al finalizar una tarea determinada, las personas se sientan insatisfechas.

En cuarto lugar está la negación. "Mientras vivamos pensando que estamos bien, que no es necesario modificar algo, no nos será posible proponernos nuevos retos." (Duhne, 43) En ocasiones, los individuos y las organizaciones suponen que no tienen problemas, mientras que otros observan que sí los tienen. Aunque existen situaciones que no pueden

solucionarse del todo, es necesario estar abierto a encontrar, por lo menos, maneras de mejorarlas.

El quinto error es la resignación. El pensar que no hay solución o no se puede hacer nada es, según los autores, paralizante. Sitúa a las personas en una posición desagradable de la cual no pueden escapar, y pierden motivación y, por lo tanto, deciden dejar de actuar.

También se puede caer en el sexto error, que consiste en pensar que el problema viene de fuera. Toda vez que la persona piense que el problema está fuera de él o ella, no asumirá responsabilidad respecto a su solución.

El séptimo error es asumir que todo es problema. Este error suele surgir cuando la persona se encuentra angustiada o abrumada por determinada situación, por lo que todo lo considera una complicación, sin poder analizar y distinguir qué es lo que sí puede resolver.

Por último, el octavo error es la resistencia al cambio. Esta resistencia puede deberse a que la persona no encuentra la necesidad del cambio, o bien, a que percibe "… un beneficio secundario por estar donde está." (Duhne, 44) esto es, que aunque percibe la necesidad de cambio o no se encuentra del todo a gusto con su situación, existe algo que teme perder si opta por cambiar.

Respecto a este último error, David Whetten señala dos actitudes hacia el cambio que son de gran importancia. Una es el liderazgo basado en un *locus* de control interno, y la otra, la tolerancia a la ambigüedad. (Whetten, 75) Por un lado, el locus de control "… constituye una expectativa generalizada o una creencia relacionada con la previsibilidad y estructuración del mundo." (Jiménez, 11). Esta teoría divide a las personas en dos tipos, según la creencia que asumen respecto al grado de control sobre su propia vida y los acontecimientos que les ocurren. Se

puede tener una tendencia hacia un locus de control interno o externo, con las siguientes características:

Ser externo en *locus* de control significa responsabilizar del propio estado emocional a alguien o algo externo, fuera de uno mismo. Las personas con *locus* de control externo conciben su conducta como menos controlable, siendo fruto del destino, la suerte o las decisiones tomadas por terceros.

Por otro lado, las personas con un *locus* de control interno colocan sobre sí mismas toda la responsabilidad por sus propios sentimientos. (Jiménez, 16) Es decir, perciben su conducta como algo más controlable, tienden a pensar que las consecuencias de sus actos dependen de sí mismos, y que su situación personal depende de sus propias acciones, es decir, perciben que ellos mismos controlan su vida. Este tipo de personas valoran el esfuerzo, habilidad y responsabilidad personal. (Jiménez, 18) En ambientes educativos y laborales, se ha encontrado que las personas con un *locus* de control interno son "… menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autosuficiencia y presentan mejor ajuste social." (Oros, 90) Estas características son importantes para la colaboración, sobre todo en momentos de estrés, ya que estas personas no se dejan llevar por éste, siendo más efectivas en la solución de problemas y más responsables de sus propios actos, sin caer algunos de los errores antes mencionados como el de buscar culpables, pensar que el problema viene de fuera o la resistencia al cambio.

Como puede observarse, algunos de estos ocho errores tienen que ver con la actitud y temores del individuo, pero también con su personalidad. Tomando nuevamente en consideración la tipología Myers-Briggs, se

encuentra que algunos de ellos pueden ser cometidos con mayor frecuencia por cierto tipo de personalidades: Las personas introvertidas (I), por ejemplo, han sido descritas como más idealistas que realistas, mientras que las personas calificadoras (J) gustan de los planes y el control. Por lo tanto, son los introvertidos (I) quienes tienen mayor propensión a cometer los errores de la utopía; mientras que los calificadores (J), los de la resistencia al cambio. Además, Anthony D'Souza señala que los individuos "… que tienen mayor necesidad de prever los resultados y de estabilidad muestran mayor tendencia a 'decir' o 'vender' que a 'unir'." (D'Souza, 36). Es decir, que quienes tienen una preferencia por la certeza y son poco tolerantes con la ambigüedad, también tienen poca predisposición a la colaboración, y esta es también una característica de las personas calificadoras (J). Esto coincide con los resultados obtenidos en el apartado 2.4 respecto a los rasgos de personalidad de los estudiantes de la Universidad La Salle Pachuca cuyos compañeros perciben como poco colaborativos, pues quienes obtuvieron menor puntaje tienen personalidades introvertidas (I) y calificadoras (J).

Respecto a la tolerancia a la ambigüedad, ésta se define como "… la capacidad para permanecer algún tiempo en situaciones confusas y no resueltas sin precipitarse por resolverlas forzando un cierre prematuro de la situación problemática." (Jiménez, 26) Ser tolerante ante la ambigüedad implica ir asimilando una situación o problema determinado, revisarlo desde diversos puntos de vista y saber que puede tener diferentes interpretaciones, lo cual involucra, a su vez, estar dispuesto a realizar varios intentos para resolverlo o abordarlo.

Según Jiménez, tener tolerancia a la ambigüedad significa estar atento a una cantidad mayor información, sobre todo porque ésta va aumentando conforme se va avanzando; "… poseer un comportamiento flexible ante

los cambios; ser sensibles a las características internas, interpretar más datos y controlar el estrés, los conflictos y los mismos cambios.” (Jiménez, 28) Por lo tanto, ser tolerante a la ambigüedad también se relaciona con ser observador, adaptable y sensible, así como ser capaz de entender que determinada situación puede también irse modificando conforme se le va resolviendo. El mismo autor también señala que la tolerancia a la ambigüedad permite ser un tanto arriesgado, pues quienes la poseen son capaces de seguir adelante con sus planes y proyectos a pesar de, en ocasiones, contar con pocos recursos o información, pues confían en sus ideas. Estas características pueden encontrarse en personalidades de la tipología Myers-Briggs tendientes a la sensación (S), pues resuelven problemas basados en hechos, pero también en los intuitivos (N), que consideran las posibilidades. Sin embargo, son más claras en personas perceptivas (P), pues se les ha descrito como individuos flexibles, adaptables y abiertos a información nueva.

Como ya se ha señalado con anterioridad, tras aplicar el test Myers-Briggs con los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle Pachuca, solamente dos estudiantes alcanzaron el nivel de colaboración, o nivel 7. Dichos estudiantes presentaron las personalidades ESFP (extrovertido, sensorial, emocional, perceptivo) y ENTP (extrovertido, intuitivo, racional, perceptivo). Ambas personalidades corresponden a personas abiertas, flexibles y visionarias, dispuestas a intentar nuevas ideas y probar los límites. Por lo tanto, nuevamente se puede afirmar que las personas con una orientación hacia el exterior de calificación (J) tienden a ser menos colaborativas que las que se destacan por ser perceptivas (P). Así, los principales obstáculo s para la colaboración son la falta de flexibilidad, el exceso de control, y una baja tolerancia a la ambigüedad.

2.7. Estilos de liderazgo y colaboración

La personalidad no es el único aspecto a considerar cuando se desea conocer cómo un grupo puede ser más colaborativo. Por un lado, está el estilo de liderazgo asumido por el propio docente, pero además el que pueda asumir el propio estudiante, ya que, cuando se dispone que un grupo de estudiantes se divida en equipos de trabajo, es necesario que cada equipo o subgrupo tome ciertas decisiones. En ocasiones, esas decisiones serán tomadas de forma democrática, mientras que en otras, los miembros pueden elegir ceder el control a un líder o jefe de equipo. Muchas veces, debido a la falta de tiempo y planeación, ciertos estudiantes toman la iniciativa, sin consultar al resto de sus compañeros, y asumen así el liderazgo. De este modo, para fomentar la colaboración, también es importante tener en cuenta los estilos de liderazgo que pueden existir al interior de los subgrupos, o del grupo completo.

Ahora bien, respecto los estilos de liderazgo, se ha encontrado que Daniel Goleman propuso seis. Aunque estos estilos de liderazgo fueron propuestos dentro del mundo de los negocios, su descripción es muy útil ya que ofrecen información valiosa sobre los efectos que tienen sobre los colaboradores y su desempeño, tanto a nivel emocional como profesional.

a) El **estilo coercitivo** (o autoritario) consiste en una toma de decisiones vertical, y por ende las personas se sienten poco respetadas. (Goleman, 30) Este estilo debe utilizarse sólo en situaciones críticas, ya que tiende a destruir la motivación y compromiso de los participantes en poco tiempo.

b) El **estilo orientativo**, que es sumamente eficaz porque el líder que opta por este modo de trabajo "… es un visionario; motiva a las

personas, aclarándoles cómo su trabajo calza dentro de la visión mayor de la organización." (Goleman, 31) Es decir, que cada colaborador entiende la razón por la cual su labor individual es importante, se siente motivado y comprometido con las metas porque el líder se encarga de darle *feedback*, es claro con los objetivos a alcanzar y otorga a cada quien suficiente libertad para actuar, tomar riesgos, innovar y experimentar.

c) El **estilo afiliativo,** cuyo lema es 'las personas son primero', ya que pone mucha atención a las emociones de la gente. "Este estilo promueve la flexibilidad: los amigos se tienen confianza, permitiendo que la innovación y la toma de riesgos sean habituales." (Goleman, 31) Promueve la buena relación y armonía entre los miembros, pero corre el peligro de que los resultados se olviden o pongan en segundo lugar. Se utiliza para conseguir un buen clima en un equipo de trabajo.

d) El **estilo democrático**, que toma en cuenta la opinión de los participantes; al permitir que otros "… tengan derecho a opinar en las decisiones que afectan sus metas y cómo realizan su trabajo, el líder democrático impulsa la flexibilidad y la responsabilidad." (Goleman, 32) Este estilo fomenta la confianza, el respeto y el compromiso, e impulsa la flexibilidad y la responsabilidad. Sin embargo, puede caer en un exceso de reuniones para alcanzar acuerdos y, por ello, retrasar la toma de decisiones. Goleman recomienda utilizar este estilo solo cuando el propio líder no esté seguro sobre la dirección a seguir.

e) Estilo **ejemplar**. Según Goleman, éste debe ser usado en pocas ocasiones. Consiste en que: "El líder establece estándares de

desempeño extremadamente altos y él mismo los ejemplifica." (Goleman, 33) Este estilo demanda mucho de las personas, por lo que tiende a provocar que los colaboradores se sientan agobiados, pues perciben que el líder no confía en ellos para trabajar según su estilo o para tomar la iniciativa; reduce la flexibilidad y la responsabilidad, y hace que el trabajo se vuelva rutinario y poco motivante.

f) Estilo **formativo**, también conocido como liderazgo *coaching*. En este estilo, los líderes ayudan a los demás "… a identificar sus fortalezas y debilidades exclusivas, y a vincularlas a sus aspiraciones personales y profesionales." (Goleman, 34) El líder utiliza habilidades, técnicas y modelos de *coaching* para sacar lo mejor de su equipo, situándolo en una zona de aprendizaje donde todos crecen y mejoran constantemente. Aunque este estilo tiene muchos efectos positivos, sobre todo en el desarrollo personal y el clima, es poco usado en el ambiente laboral porque supone una inversión importante de tiempo, además de que exige que el colaborador esté dispuesto a dialogar y ser orientado.

A continuación se presenta una tabla, propuesta por el propio Goleman, con las características principales de cada estilo:

	Coercitivo	**Orientativo**	**Afiliativo**
Modus operandi del líder	Exige cumplimiento inmediato	Moviliza a las personas hacia una visión	Crea armonía y construye lazos emocionales
El estilo en una frase	"Haz lo que te digo"	"Ven conmigo"	"Las personas son lo primero"

	Democrático	Ejemplar	Formativo
Competencias subyacentes de la inteligencia emocional	Impulso al logro, iniciativa, autocontrol	Autoconfianza, empatía, catalizador del cambio	Empatía, construcción de relaciones, comunicación
Cuándo funciona mejor	Para una transformación o con empleados problema	Para brindar una visión nueva u orientación clara	Para sanar las desavenencias en un equipo o motivar en circunstancias estresantes
Impacto general sobre el clima	Negativo	El más fuertemente positivo	Positivo
Modus operandi del líder	Forja consenso mediante la participación	Fija altos estándares para el desempeño	Desarrolla a las personas para el futuro
El estilo en una frase	"¿Qué piensas tú?"	"Haz como yo, ahora"	"Intenta esto"
Competencias subyacentes de la inteligencia emocional	Colaboración, liderazgo de equipo, comunicación	Conciencia, orientación al logro, iniciativa	Desarrollo de otros, empatía, autoconciencia
Cuándo funciona mejor	Para construir consenso u obtener aportes de empleados valiosos	Para obtener resultados rápidos de un equipo motivado y competente	Para ayudar a alguien a mejorar el desempeño o las fortalezas a largo plazo
Impacto general sobre el clima	Positivo	Negativo	Positivo

Figura 25. Resumen de estilos de liderazgo (Goleman, 32-33).

Existe otro estilo de liderazgo, llamado liderazgo participativo, gracias al cual los miembros del grupo se vuelven menos competitivos y adoptan "… una actitud colaborativa cuando ellos están trabajando en metas

conjuntas.” (Méndez, 2) Ese tipo de liderazgo se basa en la idea de que las personas estarán más comprometidas con las acciones que deben llevar a cabo si se les toma en cuenta, al verse y sentirse implicados en la toma de decisiones, pues esto genera en ellas mayor compromiso y sentido de responsabilidad.

El liderazgo participativo es muy similar al liderazgo democrático, pues el líder no toma decisiones de manera autocrática, sino consultando con los demás. Al igual que en el liderazgo democrático, esto puede consumir mucho tiempo. Sin embargo, existen dos distinciones principales. La primera es que el líder no sólo involucra a sus subordinados en la toma de decisiones, sino que también puede pedir la opinión de sus colegas, superiores o colaboradores. Por otro lado, David Straker señala que existen varios grados de participación, los cuales se señalan en la siguiente figura (Straker, 3):

No participativo ← → Altamente participativo

1	2	3	4	5
Decisión autocrática por parte del líder	El líder propone una decisión, escucha el feedback y entonces decide	El equipo propone una decisión, el líder tiene la decisión final	La decisión se toma por consenso con el equipo, en condición de igualdad	Se le delega totalmente la decisión al equipo

Figura 26. Grados de participación según Straker

Si se comparan estos grados de participación en la toma de decisiones con los niveles de colaboración propuestos en el capítulo 1, se puede observar que el grado cuatro, donde existe consenso y desaparecen las jerarquías, corresponde justamente al nivel 7, o colaboración.

Estos grados de participación también coinciden con los comportamientos de liderazgo que propone Anthony D'Souza (D'Souza, 18) en el siguiente diagrama:

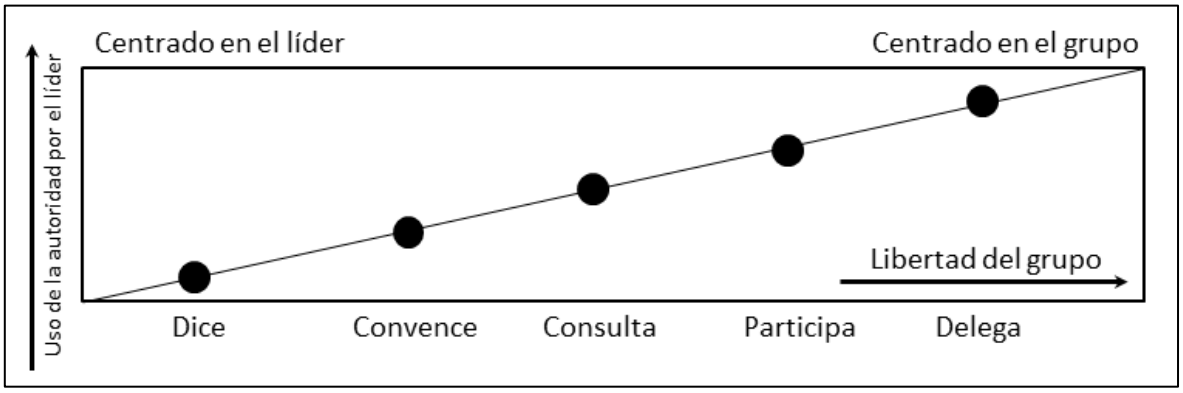


Figura 27. Dilemas del liderazgo y comportamientos del líder.

El propio D'Souza señala que en el extremo izquierdo se encuentra la autocracia, mientras que en el derecho está la dimisión. La decisión entre un estilo de liderazgo autocrático y uno democrático depende de lo que D'Souza llama "dilemas del liderazgo", que consisten en diversas preguntas que el líder se va haciendo en diferentes momentos, las cuales incluyen la búsqueda de la eficacia contra la necesidad de atender los puntos de vista de todos los involucrados, el uso del tiempo, la motivación que desee fomentar en el grupo, entre otras.

Además de las preguntas que se hace el líder, los estilos de liderazgo dependen de la personalidad del mismo. En el caso del liderazgo autocrático o coercitivo, quienes prefieren este estilo suelen ser personas con personalidades fuertes, dominantes y, a veces, agresivas; necesitan que las cosas se hagan a su modo, el cual consideran el único existente; no suelen estar preparados para escuchar otros puntos de vista; ponen el trabajo por encima de las personas y, en general, atribuyen la culpa de

los errores a que los demás no fueron capaces de seguir las instrucciones dadas (D'Souza, 53-54).

Si se hace un cruce entre las características de estos tipos de líderes y las personalidades de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación que resultaron menos colaborativos, encontramos que entre las características de la personalidad INTJ (introvertido, intuitivo, racional, calificador; "la mente maestra"), se encuentra que son personas orientadas a objetivos, inflexibles en ocasiones, motivados por ideas propias y que pocas veces expresan su aprecio por el trabajo de los demás. Por su parte, la personalidad ISFJ (introvertido, sensorial, emocional, calificador; "el protector") se describe como orientadas a tareas y respetuosa de las jerarquías, aunque ésta sí acepta las contribuciones de otros. Contradictoriamente, la personalidad ISFP (introvertido, sensorial, emocional, perceptivo; "el aventurero" o "el compositor") es descrita por el modelo Myers-Briggs como una de las personalidades que promueven la cooperación y se preocupan por la armonía del grupo.

Por otro lado, los líderes democráticos o participativos tienden a estar atentos tanto a las relaciones entre los miembros del grupo como a la realización de los objetivos y tareas; animan a otros a expresar sus ideas; promueven la toma de decisiones en común y suelen explicar las razones de sus decisiones; creen que todos tienen la misma responsabilidad en la realización de las tareas y otorgan libertad de acción a los demás (D'Souza, 56).

En el caso de las dos personalidades que resultaron más colaborativas en este estudio, la personalidad ESFP (extrovertido, sensorial, emocional, perceptivo; "el actor" o "el animador") pertenece a personas entusiastas, flexibles, conciliadoras y que involucran a los demás en la toma de

decisiones, valorando las fortalezas de cada quien. Asimismo, la personalidad ENTP (extrovertido, intuitivo, racional, perceptivo; "el inventor") son también entusiastas, ven las dificultades como retos, suelen promover que los demás logren más de lo que piensan, involucran a otros en sus decisiones y saben delegar.

Cabe aclarar que los estilos de liderazgo aquí mencionados hacen una distinción entre líder y colaboradores o participantes, lo cual puede interpretarse como una oposición entre el líder (que da órdenes o propone) y subordinados (que siguen dichas órdenes, o proponen ideas). En el tipo de trabajo colaborativo que se pretende fomentar con esta investigación, se aspira a que los estudiantes aprendan, en primer lugar, a tomar decisiones por consenso, al ser ésta una de las principales características de la colaboración, según se ha señalado en el capítulo 1. Sin embargo, como ya se ha visto, los estilos democrático y participativo de liderazgo pueden provocar que la toma de decisiones sea muy lenta. Por lo tanto, es necesario que cada grupo o subgrupo asigne el rol de líder a uno de los participantes y que ese rol se rote durante el ciclo escolar o mientras dure la realización de un proyecto específico. Al rotar el liderazgo, se espera que, aunque los estudiantes se vean de manera permanente a sí mismos y al resto de sus compañeros como colaboradores al mismo nivel y no como subordinados que siguen a un jefe, todos los miembros del equipo o grupo experimenten la responsabilidad de tomar decisiones cuando asuman el papel de líder, y el respeto a las decisiones tomadas por otros cuando no les corresponda el liderazgo del equipo.

Preliminares

El objetivo del segundo capítulo fue describir las características principales de los Estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle Pachuca, para encontrar los rasgos que promueven y dificultan la colaboración. La pregunta de investigación correspondiente fue ¿qué elementos de la personalidad del estudiante de Ciencias de la Comunicación facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo? En un inicio, se propuso que los rasgos de dichos estudiantes que facilitan la colaboración serían: la sociabilidad, la imaginación, la creatividad y las habilidades persuasivas; siendo que aquellas que la obstaculizan son la tendencia a un liderazgo de tipo autoritario, el narcisismo y la dificultad de ceder el control.

Gracias al uso del modelo de 16 personalidades de la tipología Myers-Briggs, se encontró que, en primer lugar, existe la posibilidad de encontrar individuos con personalidades "no concluyentes" o "mixtas", donde no necesariamente predomine un rasgo sobre otro. Según el instrumento utilizado, existen personas que pueden ser tanto introvertidas (I) o extrovertidas (E), sensoriales (S) o intuitivas (N), racionales (T) o emocionales (F), calificadoras (J) o perceptivas (P), todo depende de la situación en que se encuentren.

Los resultados del cruce entre el modelo de personalidades Myers-Briggs y la medición de niveles de colaboración existentes en los cuatro grupos de estudiantes analizados, dieron como resultado que las personalidades con mayor tendencia a la colaboración fueron las de ESFP (extrovertido, sensorial, emocional, perceptivo) y ENTP (extrovertido, intuitivo, racional, perceptivo), mientras que las menos colaborativas fueron ISFJ (introvertido, sensorial, emocional, calificador), INTJ (introvertido,

intuitivo, racional, calificador) e ISFP (introvertido, sensorial, emocional, perceptivo).

Como se señaló en el apartado 2.4, se puede afirmar que los rasgos de extroversión (E) y percepción (P) son los que tienen de mayor relevancia al establecer que una persona pueda mostrar tendencia a la colaboración. Las personas extrovertidas obtienen su energía del contacto con los demás y les gusta trabajar y dialogar con otros, mientras que las personas perceptivas suelen ser abiertos y flexibles, manteniendo la calma en situaciones tensas. De las cuatro características propuestas en la hipótesis inicial como promotoras de la colaboración (sociabilidad, imaginación, creatividad y habilidades persuasivas), se concluye que solamente el rasgo de sociabilidad es verdaderamente relevante, ya que se encontró que la apertura, tanto a las ideas de otros como al cambio, es en realidad el atributo de personalidad más importante para el trabajo colaborativo. Esta apertura está ligada con una mayor tolerancia a la ambigüedad y mayor confianza en los demás y en sí mismos.

Por otro lado, la hipótesis también señalaba que el liderazgo de tipo autoritario, el narcisismo y la dificultad de ceder el control son características personales que obstaculizan la colaboración. En este caso, se encontró que las personalidades ISFJ (introvertido, sensorial, emocional, calificador), INTJ (introvertido, intuitivo, racional, calificador) e ISFP (introvertido, sensorial, emocional, perceptivo) fueron las menos colaborativas. Se señala también en el apartado 2.4 que tanto la característica de introversión (I) como el ser calificador (J) juegan un papel importante en la dificultad o renuencia de algunos individuos a colaborar. En primer lugar, los introvertidos no solamente trabajan mejor cuando lo hacen en solitario, sino que además muchos tienden a ser idealistas. Al ser así, pueden caer en los errores de la utopía, los cuales incluyen el desánimo al no alcanzar una meta o la perfección, el exceso

en atender detalles menores, sentirse poco preparados para intentar cosas nuevas o enfrentar nuevos retos, o bien, creer que poseen la verdad absoluta y querer imponer sus ideas. Por otro lado, los calificadores suelen planear con mucho cuidado y valorar el control, además de que pueden ser muy resistentes al cambio y prefieren seguir una decisión tomada con anterioridad, mostrándose poco flexibles y adaptables a las circunstancias. Esto último, en muchas ocasiones, los vuelve líderes autoritarios. Además, los calificadores son quienes podrían ser categorizados como menos tolerantes a la ambigüedad, pues prefieren que las cosas sean claras, precisas y, sobre todo, fijas. Se concluye que la tendencia hacia el autoritarismo, la incapacidad de ceder el control y el narcisismo sí obstaculizan la colaboración. No obstante, aquello que la entorpece más es la necesidad de ciertos individuos por percibir que tienen control sobre su situación, ya que esto los lleva a decidir de forma arbitraria, sin consultar a los demás, a dividir a su equipo en quienes, por así decirlo, están con ellos o en su contra, o preferir trabajar de forma individual, ya que así son capaces de controlar todo. Dichos individuos no precisamente creen que otros sean menos capaces que ellos, o que ellos mismos sean mejores, sino que desean supervisar y controlar la mayor cantidad de procesos posible, dado que eso les da tranquilidad. Esto, a su vez, estresa tanto a los "controladores" como a los "controlados", y puede generar tensiones o incluso conflictos en el grupo.

Por último, se considera que en equipos de trabajo, las personas ideales para ser líderes son aquellas con personalidades que saben balancear la orientación a los objetivos y a las personas, que fomentan las contribuciones de los demás, que comparten responsabilidades y que perciben las dificultades como retos son las señaladas, como las personalidades ESFP (extrovertido, sensorial, emocional, perceptivo) y ENTP (extrovertido, intuitivo, racional, perceptivo), mientras que quienes

muestran tendencia a ser líderes autoritarios y, por lo tanto, poco colaborativos y productivos en grupos, son aquellas personas con personalidades inflexibles, orientadas más a los objetivos y tareas que a las personas, y que no suelen delegar ni reconocer el trabajo de otros, justo como lo hace la personalidad INTJ (introvertido, intuitivo, racional, calificador).

Finalmente, se establece que la hipótesis se considera parcialmente nula. Por un lado, se encontró que los rasgos que facilitan la colaboración no son la sociabilidad, la imaginación, la creatividad y las habilidades persuasivas; sino que son la extroversión, la apertura, la flexibilidad y la tolerancia a la ambigüedad las características que fomentan que las personas puedan trabajar mejor en conjunto.

Por otro lado, la tendencia a un liderazgo de tipo autoritario, el narcisismo y la dificultad de ceder el control sí son rasgos que dificultan la colaboración, como mencionaba la hipótesis, por lo que ésta se verifica de forma parcial. No obstante, se encontró que la introversión, sobre todo aquella ligada a la utopía; la resistencia al cambio, la dificultad para adaptarse y una baja tolerancia a la ambigüedad son la raíz de dichas actitudes autoritarias y controladoras, por lo que son éstas características, y no el narcisismo como tal, lo que dificulta la colaboración.

CAPÍTULO 3 Promoción de la colaboración

El objetivo de este tercer capítulo es el de proponer una serie de estrategias y actividades específicas que puedan ser útiles a los docentes para fomentar y facilitar el trabajo colaborativo a partir de la práctica magisterial.

La pregunta de investigación de este capítulo es: ¿qué tipo de actividades son aconsejables para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes adultos? La hipótesis para esta pregunta es: El trabajo colaborativo se fomenta con una combinación de estrategias: (1) conociendo a los estudiantes de manera profunda, destacando su tipo de personalidad; (2) creando actividades que aumenten la tolerancia a la ambigüedad, fomentando la creatividad y la confianza en uno mismo y el otro, excluyendo primordialmente actitudes competitivas, y (3) integrando actividades colaborativas en la práctica docente de manera permanente, con reglas específicas para el trabajo grupal o en equipo.

En esta última parte, se retoma el modelo de personalidades Myers-Briggs y se utilizan las estrategias pedagógicas y de promoción de la colaboración propuestas por David y Robert Johnson, y Edythe Holubec (2008); Jeremy Harmer (2007), Jim Scrivener (2010 y 2012), Julie Dirksen (2011), Carol Griffiths (2008), Carol Tomlinson (2001) y Anthony D'Souza (1997), para señalar y analizar una serie de prácticas docentes relacionadas con los tres aspectos establecidos en la hipótesis.

En este capítulo también se relata la comparación entre los niveles de colaboración alcanzados por dos grupos de estudiantes con características similares, tras utilizar con uno estrategias de colaboración y omitiéndolas con el segundo. Para este efecto, se utilizaron a final de semestre las

herramientas generadas en los primeros dos capítulos para medir los niveles de colaboración y los perfiles individuales. Cabe señalar, sin embargo, que debido al tiempo disponible para realizar esta investigación, y a que la redacción de este capítulo se llevó a cabo al mismo tiempo que se trabajaba con ambos grupos, no todas las estrategias que se señalan en este capítulo pudieron ser probadas.

Ambos grupos estudiados estuvieron conformados por estudiantes de primer semestre de diferentes licenciaturas de la Universidad La Salle Pachuca, matriculados en el semestre Agosto-Diciembre 2015. En ambos casos, los estudiantes tomaban clase dos veces por semana, los días lunes y miércoles, en sesiones de hora y media, esto es, tres horas por semana. El total de sesiones en el semestre fue de 32 (contando los dos exámenes parciales y el examen final), por lo que los estudiantes tuvieron un tiempo total de convivencia de 48 horas, en caso de que no hubieran faltado a ninguna sesión.

El primero de los grupos, que en adelante se llamará grupo A, fue con el cual se aplicaron las estrategias para la promoción de la colaboración. El grupo A corresponde a una materia de Humanidades, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes la orientación necesaria para integrarlos a la comunidad universitaria y contribuir a su proyecto de carrera universitaria, así como discutir temas de salud y prevención.

Las estrategias se utilizaron con este grupo fueron: asignar asientos al azar (a través de tarjetas puestas en las bancas, el docente asignaba dónde se sentarían los estudiantes), elaborar fichas con información de los estudiantes (carrera, gustos y tipo de personalidad) y asignación de equipos para exposiciones y exámenes basada en la información de dichas fichas. Asimismo, se privilegió el trabajo en tríos o parejas, por encima

del trabajo individual, incluso en la realización de exámenes parciales y final.

El grupo A contaba, al inicio de semestre, con 28 participantes, de los cuales seis se dieron de baja durante el semestre, siendo 22 estudiantes cuando se aplicaron los instrumentos para medir los niveles de colaboración. De estos 22 estudiantes, 4 son de Administración, 2 de Arquitectura, 2 de Comunicación, 2 de Contaduría,4 de Derecho, 1 de Diseño Gráfico, 1 de Enfermería, 1 de Ingeniería Cibernética, 1 de Ingeniería Civil, 1 de Ingeniería Industrial, 1 de Ingeniería Mecatrónica, 1 de Psicología y 1 de Tecnologías de la información para los negocios. Asimismo, el grupo está conformado por 8 mujeres y 14 hombres.

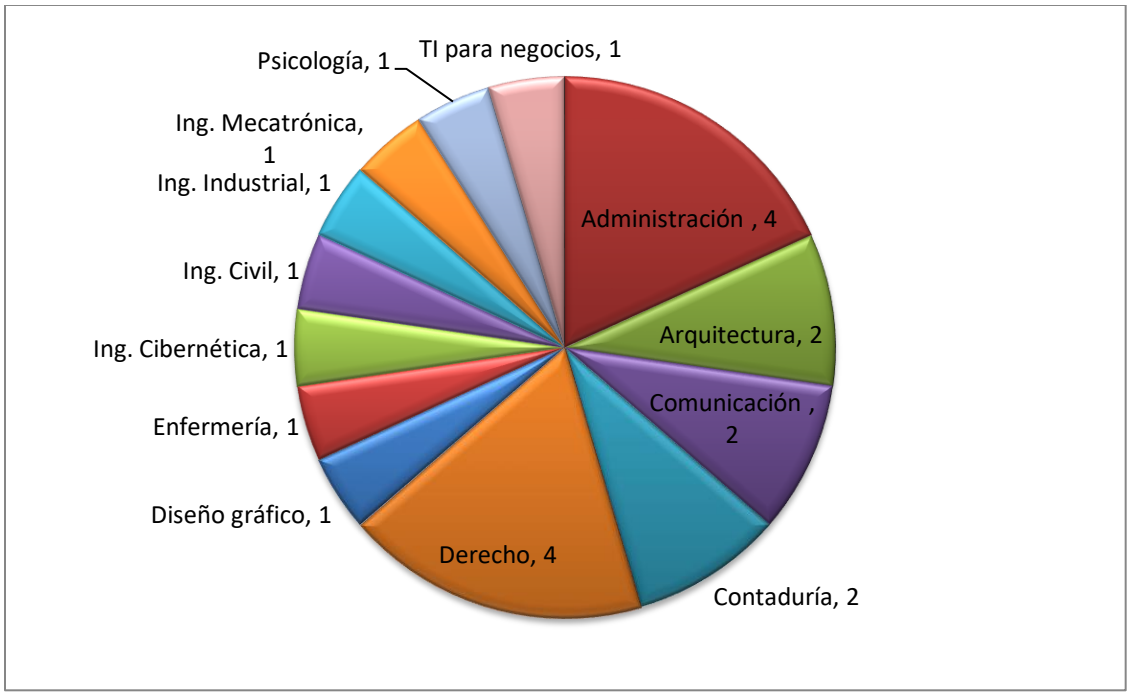


Figura 28. Distribución del grupo A por carrera.

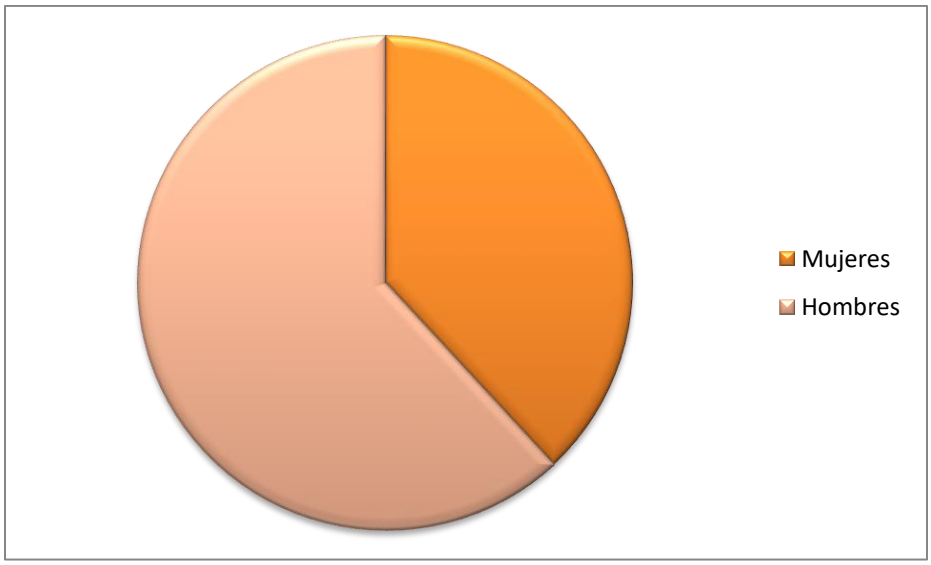


Figura 29. Distribución del grupo A por sexo.

Por otro lado, con el segundo grupo, denominado en adelante grupo B, no se aplicaron estrategias específicas de colaboración. Dicho grupo corresponde a una materia de Área Común, cuyo objetivo es que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera eficaz, al producir exposiciones orales y escritas que hayan pasado por un proceso de planeación, organización y evaluación.

El grupo B comenzó también con 28 estudiantes, quedando 21 a final de semestre. De ellos, 4 eran estudiantes Administración, 2 Administración de Empresas Turísticas, 1 Arquitectura, 2 Comunicación, 2 Contaduría, 2 Derecho, 2 Diseño Gráfico, 1 Enfermería, 2 Ingeniería Civil, 2 Ingeniería Mecatrónica y 1 Tecnologías de la información para los negocios. Asimismo, cuenta con 8 mujeres y 13 hombres. Aunque varias de las actividades del curso se realizaron en equipos, todas las evaluaciones de esta materia se llevan a cabo de manera individual.



Figura 30. Distribución del grupo B por carrera.

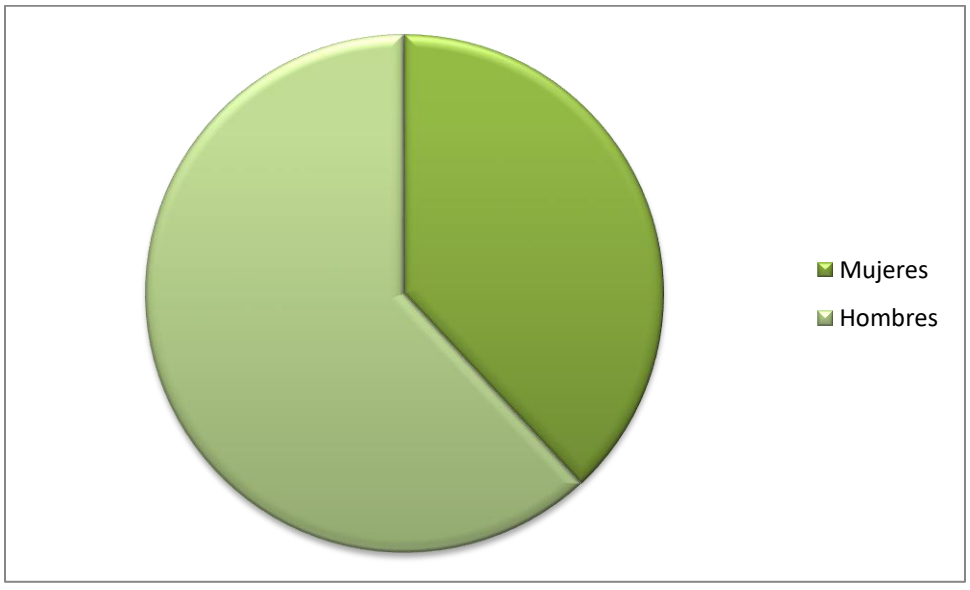


Figura 31. Distribución del grupo B por sexo.

Como ya se ha señalado, tanto el grupo A como el B correspondieron a materias interdisciplinarias. Este tipo de materias son tomadas por todos los alumnos que cursan el mismo semestre, sin importar la carrera que estudian, por lo que suele haber varios grupos de dichas materias. Al

momento de hacer la investigación, existían otros cinco grupos similares al grupo A y cinco semejantes al grupo B. Debido a que los integrantes de cada clase se establecen de manera aleatoria, se dio la coincidencia de que cuatro de los estudiantes del grupo A también estaban presentes en el grupo B. Al final del semestre, se les hizo una encuesta para conocer sus percepciones sobre el manejo de un grupo comparado con el otro. Cabe mencionar que solamente se pudo encuestar a tres de ellos debido a que uno se dio de baja poco antes de terminar el curso.

3.1. Conocer a los estudiantes: perfiles de alumnos y grupos

Todas las decisiones que realiza un docente se basan en una variedad de factores, y esos factores incluyen las diferencias individuales de los estudiantes. "Lo que tenemos en común es lo que nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos. En un aula con poca o nula instrucción diferenciada, sólo las similitudes entre estudiantes parecen tomar protagonismo." (Tomlinson, 1) Es sólo después de reconocer la singularidad de cada alumno, cuando los maestros son más capaces de proporcionar actividades y material adecuados, para así aumentar la motivación en los estudiantes y, sobre todo, mejorar sus oportunidades de aprender de manera más eficiente.

La llamada instrucción diferenciada es una filosofía pedagógica en la que los maestros apoyan el aprendizaje de todos los estudiantes a través de evaluación estratégica, una planeación razonada y con objetivos claros, y una instrucción flexible (Alberta Education, 8). Según el Ministerio de Educación de Alberta, Canadá, los elementos clave de la instrucción diferenciada son: conocer a los estudiantes, entender el plan de estudios, proveer múltiples caminos hacia el aprendizaje, compartir la responsabilidad con los estudiantes y adoptar un enfoque flexible y

reflexivo (Alberta Education, 10). En lo que respecta a la colaboración, se hace patente la importancia de conocer a cada estudiante de manera individual y así, por ejemplo, saber el tipo de motivación que tiene, o contar con elementos para decidir con quién de sus compañeros es mejor agruparlo y con qué finalidad. Cada estudiante aprende no solamente del contenido de la materia, sino también del resto de sus compañeros, por lo tanto, es de suma relevancia considerar el tipo de conocimiento que un grupo o individuo en particular es capaz de compartir y expandir si las diferencias individuales son respetadas y se les da a los estudiantes la oportunidad de ser auténticos.

Ahora bien, es importante que todo docente "… cree intencionalmente oportunidades para aprender sobre las fortalezas, necesidades, intereses, preferencias y modos de aprendizaje de los estudiantes." (Alberta Education, 10). Si un maestro es suficientemente atento, cualquier acción y/o reacción durante una sesión de clase puede ser vista como una ocasión para reflexionar sobre las características de cada estudiante. Sin embargo, es necesario planear estrategias específicas para conocer a cada uno de manera más profunda. Algunas de las herramientas para llevar a cabo esta actividad son: perfiles de estudiantes e inventarios de intereses, así como métodos de evaluación formal e informal.

Es evidente que cada estudiante es único, y considerar que el aprendizaje diferenciado debe atender a toda esa diversidad puede parecer abrumador, sobre todo si se trabaja con grupos numerosos. Este tipo de prácticas implica ser muy perceptivo hacia las individualidades y un trabajo más arduo para atender a cada quien. Sin embargo, también hay que considerar que esas mismas diferencias enriquecen la clase, y que los docentes pueden buscar maneras de aprovecharlas, en lugar de sentirse angustiados por ellas. Cabe también reflexionar sobre las diferencias que

existen entre los propios maestros. Más allá de generar discusiones, o incluso conflictos, la diversidad puede ser orientada hacia el desarrollo profesional del claustro docente. Un grupo de maestros puede mejorar en la medida en que cada uno esté dispuesto a compartir sus habilidades y conocimientos con sus colegas.

En el caso de los perfiles de estudiantes, se trata de documentos que describen la manera en que un estudiante aprende mejor. Julie Dirksen indica que no se trata únicamente de conocer los datos "demográficos" como edad, sexo, etc., sino también su tipo de motivación (intrínseca o extrínseca), gustos, nivel y su forma de relacionarse con el mundo. (Dirksen, 56) Un perfil de estudiante completo incluye: intereses, preferencias y estilos de aprendizaje, diferencias relativas a género, cultura y personalidad; fortalezas, necesidades, habilidades sociales y tipos de apoyos que han sido exitosos en el pasado. Esos perfiles deben ser flexibles, ya que los individuos están en proceso de crecimiento y cambio. (Alberta Education, 24) Para efectos de esta investigación, interesan particularmente las habilidades sociales. El Anexo 3, inventario de relaciones con los otros, sirve para conocer estas habilidades y hacer consciente a los estudiantes de sus relaciones con sus compañeros.

Además, los resultados del test Myers-Briggs utilizado en el capítulo anterior hacen patente la importancia de conocer a los estudiantes de manera más profunda, y la relevancia de realizar perfiles individualizados de cada uno de ellos. Es significativo diagnosticar no solamente los conocimientos conceptuales o académicos de los estudiantes, sino además conocer sus gustos, habilidades y la forma en que se relacionan con los demás.

Respecto a los perfiles estudiantiles, Carol Ann Tomlinson menciona cuatro factores acerca de las preferencias de los estudiantes: la orientación grupal, el estilo cognitivo, el ambiente de aprendizaje y la preferencia de inteligencia. Estos factores y su clasificación se muestran en la figura 32:

1. Orientación grupal	**2. Ambiente de aprendizaje**
1.1 Independiente o auto-orientación	2.1 Silencio / Ruido
1.2 Orientación del grupo o pares	2.2 Indiferente / Cálido
1.3 Orientación de un adulto (maestro)	2.3 Quieto / En movimiento
	2.4 Concreto / Flexible
1.4 Combinación	2.5 'Ocupado' / 'Libre'
3. Estilo cognitivo	**4. Preferencias de inteligencia**
3.1 Creativo / Obediente	4.1 Analítico
3.2 Esencia / Hechos	4.2 Práctico
3.3 Inductivo / Deductivo	4.3 Creativo
3.4 Expresivo / Controlado	4.4 Verbal o lingüístico
3.5 No lineal / Lineal	4.5 Lógico-matemático
3.6 Orientado a las personas / Orientado a los objetivos o tareas	4.6 Espacio-visual
	4.7 Corporal o kinestésico
3.7 Concreto / Abstracto	4.8 Musical o rítmico
3.8 Colaborativo / Competitivo	4.9 Interpersonal
3.9 Interpersonal / Introspectivo	4.10 Intrapersonal
3.10 Se distrae fácilmente / Largos periodo de atención	4.11 Naturalista
	4.12 Existencial
3.11 Logros grupales / Logros personales	
3.12 Oral / Visual / Kinestésico	
3.13 Reflexivo / Activo	

Figura 32. Factores de perfiles estudiantiles. (Tomlinson, 61).

Para el docente que desee promover la colaboración, es importante en particular conocer la orientación grupal y los estilos cognitivos 3.6 (orientación hacia las personas o los objetivos), 3.8 (preferencia por la colaboración o la competencia), 3.9 y 3.11 (que tienen que ver con preferencias por el trabajo grupal o personal), e identificar estudiantes con una inteligencia interpersonal (factor 4.9), la cual permite trabajar y aprender mejor cuando se hace con otros.

Los cinco pares de preferencias del ambiente de aprendizaje son también importantes, ya que los que aparecen primero (silencio, indiferente, quieto, concreto y ocupado) se pueden asociar con las personalidades introvertida (I) y calificadora (J), que según lo que fue descrito en el segundo capítulo de esta investigación, son personalidades poco colaborativas. Por otro lado, las preferencias que se encuentran en segundo lugar (ruido, cálido, en movimiento, flexible y 'libre') suelen estar presentes en las personalidades extrovertidas (E) y perceptivas (P), también descritas con anterioridad, que se asocian con la apertura hacia la colaboración. Al identificar estas preferencias, también se puede identificar si un individuo en particular tiene mayor o menor tolerancia a la ambigüedad y, por lo tanto, mayor disposición para el trabajo colaborativo.

A partir de la información que proveen estos factores, se tiene mayor claridad respecto a los estudiantes a quienes se les deberá dar más herramientas para trabajar colaborativamente y con quienes se necesitará menos trabajo o tiempo para desarrollar ciertas habilidades. Estos datos también se pueden usar al armar equipos o grupos de trabajo por preferencias o intereses, así como asignar roles durante ciertas actividades, tal como se verá más adelante.

En la comparación entre los grupos A y B, al inicio de semestre se pidió únicamente al grupo A que llenara una ficha con sus datos, los cuales incluyeron: nombre completo, carrera, escuela preparatoria de procedencia, lugar de procedencia, sitio de residencia y pasatiempos. Bajo instrucción de la Dirección de Formación, también se les pidió que indicaran si vivían solos o con sus padres. Del otro lado de la ficha, se pidió a los estudiantes que escribieran la manera en que les gusta que los llamen (por ejemplo, "José Alberto" escribió "Beto") y que decoraran su ficha a su gusto. Es importante apuntar que dichas fichas fueron utilizadas durante el semestre para asignar el sitio en donde se sentaría cada estudiante, ya que los patrones de interacción y la distribución de los grupos de trabajo son un aspecto de suma relevancia para promover la colaboración.

Durante el semestre Agosto-Diciembre 2015 se aplicaron, además, dos pruebas con el grupo A. La primera para determinar el tipo de inteligencia predominante de cada estudiante, según la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner. Dichas inteligencias incluyen: lingüística, musical, intrapersonal, interpersonal, lógico-matemática, espacial-visual, corporal-kinestésica y naturalista. También se aplicó el test de personalidad Myers-Briggs (Anexo 6), que ya se ha descrito en el capítulo 2 de esta investigación. Estos datos se anexaron a la información que cada quien anotó en su ficha.

En el caso del grupo B, el único dato con el que se contó fue la carrera en la que estaba inscrito cada estudiante, ya que esa información es proporcionada por la Coordinación de Área Común en la lista de asistencia. Durante el semestre no se indagó de manera formal sobre ningún otro aspecto individual.

Ahora bien, los perfiles estudiantiles pueden tener diversos formatos. Las fichas utilizadas en el semestre en cuestión mostraron ser una herramienta práctica y sencilla de utilizar. Una vez que se contó con ella, la información fue registrada de la siguiente manera:

(1) Nombre completo	(2) Lugar de origen	(3) Carrera / Semestre
(4) Preparatoria de procedencia	(5) Estilo de aprendizaje y/o tipo de inteligencia	(6) Tipo de personalidad
(7)¿Vive con sus padres?	(8) Intereses y pasatiempos	(9) Otras preferencias / Otros datos

Figura 33. Ficha de perfil personal de estudiante. Elaboración propia.

La Figura 33 muestra la organización de los datos recabados con el grupo A. Dependiendo del uso que cada maestro quiera darles, estos pueden variar. En el cuadrante 9 se pueden anotar observaciones que el docente vaya haciendo durante el curso. Por ejemplo, se puede apuntar con quién de sus compañeros o compañeras prefiere o no trabajar determinada persona, o si se inclina más por el trabajo individual que por el grupal; también se pueden anotar las calificaciones obtenidas en los periodos parciales, o si dicho estudiante está teniendo dificultades en algún área particular; asimismo, se puede añadir el puntaje que haya obtenido en el inventario de relaciones con los otros explicado anteriormente Anexo 3).

Toda esta información será útil al momento de organizar los grupos de trabajo y las actividades, así como para preparar a los estudiantes que son más resistentes a trabajar en pares o grupos. Conviene indagar sobre

sus experiencias previas o preferencias, completando tres simples frases: 'Me gusta / no me gusta trabajar solo porque…', 'Me gusta / No me gusta trabajar en parejas porque…' y 'Me gusta / No me gusta hablar frente a toda la clase porque…'. (Harmer, 168) Al conocer las preferencias de los estudiantes se pueden tomar decisiones que en adelante pueden ser muy significativas, como se verá en el apartado 3.3.1.

3.2. Desarrollo de la tolerancia a la ambigüedad

Como ya se ha mencionado en el segundo capítulo de esta investigación, una de las características personales que facilitan o entorpecen la colaboración es el grado de tolerancia a la ambigüedad que tienen los individuos. Se ha establecido que, mientras más tolerante a la ambigüedad sea una persona, ésta será también más flexible y adaptable ante los cambios, más atenta a la nueva información, más capaz de controlar el estrés y tendrá más confianza en el éxito de sus proyectos e ideas.

En este apartado se describen cuatro vías, las cuales están íntimamente relacionadas, para desarrollar la tolerancia a la ambigüedad y contribuir, así, a inclinar a los estudiantes a ser más colaborativos: fomentar la creatividad a través del hábito del ensayo y error, generar ambientes educativos efectivos, evitar actividades competitivas y la formación de hábitos.

3.2.1. Creatividad, ensayo y error

Es importante recordar que la tolerancia a la ambigüedad es útil en varias esferas de la vida, una de las cuales es promover la innovación y la creatividad. A este respecto, Maggie Dugan sugiere cinco maneras de ser más tolerante a la ambigüedad.

En primer lugar, está permanecer neutral y suspender los juicios. Esto implica retrasar la expresión de cualquier opinión sobre algo, tomando todo como información 'interesante', sin calificarla como positiva o negativa. (Dugan, 9) La segunda sugerencia es ser curioso, manteniendo la mente abierta, preguntando 'por qué' y tratando de conseguir más información. (Dugan, 10) La tercera actitud es "disfrutar el desorden" (Dugan, 11), dándose permiso a uno mismo de no organizar ni ordenar nada. La cuarta es tomarse su tiempo, es decir, trabajar sin prisas y cuestionándose cosas que normalmente no se preguntan, teniendo así más ideas y opciones (Dugan, 12). Finalmente, está el intentar las posibilidades "… fingiendo que algo podría funcionar y ver a dónde lleva." (Dugan, 13) Esto último puede hacerse de manera imaginaria o llevarse a la práctica, pero implica tanto confiar en las propias ideas, como saber que quizás no funcionen. Conviene, por tanto, animar a los estudiantes a practicar estas cuatro propuestas y generar actividades o momentos en la clase en que puedan mantenerse en la ambigüedad con cada vez menor angustia y mayor ecuanimidad, sin necesariamente resolver un problema de inmediato.

Por su parte, en un artículo para la revista Forbes, Jeff Sandefer señala que "… la mejor manera de desarrollar una tolerancia a la ambigüedad es cometer errores de manera temprana, barata y frecuente. Aprender que el error es una bendición, si te ayuda a crecer." (Sandefer, 12) Los errores que se cometen en un ambiente académico pueden considerarse ´tempranos´ y 'frecuentes', ya que ocurren en el día a día de la vida estudiantil, antes de la vida profesional. El que sean vistos como 'baratos' dependerá de si los estudiantes asumen que son cometidos en un entorno seguro y controlado, sin más consecuencia que una calificación o repetición del ejercicio. Como se verá en los apartados siguientes, la labor del docente consiste en generar un ambiente en que las equivocaciones

sean generadoras de aprendizaje y no de derrota o frustración, en donde, además, los estudiantes puedan aprender uno del otro y apoyarse mutuamente.

El mismo Sandefer señala que hay que buscar "… pequeños retos hacia una visión mayor y que acojamos los pequeños errores que nos hacen más fuertes." (Sandefer, 15) Por lo tanto, generar hábitos de prueba y error, de experimentación y de auto-reflexión es clave para que las personas aumenten su tolerancia a la ambigüedad y, por ende, sean más flexibles y adaptables.

Este tipo de pequeños retos, que son cada vez más complicados e implican aprendizaje progresivo, están a la vez relacionados con lo que se conoce como *scaffolding*, o andamiaje. Isabel Pérez señala que el andamiaje se refiere a "… aquellas estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el profesor aporta para que el alumno construya el conocimiento". (Pérez, 3) Se trata de dar a los estudiantes suficiente apoyo para que encuentren la respuesta por sí mismos, pero no demasiado como para que su descubrimiento no implique cierto esfuerzo.

Pérez también menciona que el concepto de andamiaje está relacionado con las teorías de Vigotsky, que dividen la capacidad de resolución de problemas en tres categorías: (1) las que el estudiante puede realizar de manera independiente, (2) las que no puede realizar, incluso con ayuda, y (3), las que puede realizar con ayuda de otros. (Pérez, 1) Esto último es de interés para esta investigación, ya que los docentes deberán, entonces, poner particular atención en la primera y tercera capacidad de cada estudiante. A partir de su identificación, se podrán establecer actividades y tareas que no puedan ser resueltas de manera independiente, pero sí de manera colectiva.

Por último, Keith Burgun nos dice que, incluso si se sabe qué se debe hacer, muchas veces hay más de una manera de realizar cierta acción o más de una ruta para llegar a la meta. (Burgun, 32) Es importante dar al estudiante no sólo la posibilidad de fallar cuantas veces sea necesario, sino animarlo a buscar otras rutas. Aunque consigan resolver cierto problema o finalizar una actividad satisfactoriamente, es valioso hacerles ver que pueden intentar llegar a la solución de otra forma, para así animarlos a seguir explorando.

3.2.2. El ambiente

El psicólogo Carl Rogers sugiere tres características del docente que ayudan a crear un ambiente de aprendizaje efectivo: respeto, empatía y autenticidad. El respeto se refiere a una mirada positiva y sin emitir juicios de valor con respecto a otra persona; la empatía, a ser capaz de ver las cosas desde la perspectiva del otro, y la autenticidad, a ser uno mismo sin esconderse detrás de títulos, roles o máscaras. Rogers menciona que, cuando un maestro tiene esas tres cualidades, es más probable que las relaciones dentro del aula sean más sólidas y profundas, y que la comunicación fluya con mayor apertura y honestidad. El mismo autor señala que, de estas tres características, la autenticidad es la más importante. (en Scrivener 2010, 8) Si un maestro se conoce a sí mismo lo suficiente, entonces será capaz de reconocer su propio estilo y ser fiel a sí mismo.

El *rapport*, término francés usado para designar una buena relación entre personas, es una de los aspectos primordiales a considerar si un docente desea generar un buen ambiente de trabajo. Sin *rapport*, los estudiantes difícilmente tendrán apertura con el profesor y eso dificultará que la

información que pueda recabar según lo señalado en el apartado 3.1 sea confiable.

Jim Scrivener señala que el *rapport* no es una habilidad o una técnica que se pueda aparentar, sino que "Eres tú y tu relación momento-a-momento con otros seres humanos." (Scrivener 2010, 8) El autor señala que, para construir el *rapport*, no se necesita aprender nuevas técnicas de enseñanza, sino reflexionar cuidadosamente sobre lo que verdaderamente esperamos de nuestros estudiantes y cómo nos sentimos acerca de ellos.

Según lo señala Douglas McGregor, los gestores suelen basar su pensamiento y comportamiento en dos suposiciones diferentes sobre las motivaciones de sus subordinados: la Teoría X y Teoría Y. De forma consciente o inconsciente, la elección de cada teoría por parte de los gestores afecta la manera en que cada gestor dirige o influye en su equipo de trabajo.

De manera muy general, la Teoría X supone que las personas tienen una aversión natural hacia el trabajo y pocas ambiciones, prefiriendo ser dirigidos. Por lo tanto, la vía para obtener resultados es a través de la fuerza, el control y, de ser necesario, la amenaza. (en D'Souza, 43) Al tener tan bajas expectativas de los subordinados, los gestores tienden a ser impositivos, sin tomar en cuenta las opiniones o aportaciones de los demás. Es un modelo vertical basado más en el castigo que en la recompensa, y la motivación es extrínseca, es decir, exterior al individuo.

Por lo tanto, McGregor propuso la Teoría Y de la gestión, en la que el líder o gestor supone, entre otras cosas, que las personas tienen necesidad de auto-respeto y mejora personal. Es por ello que la mayoría de las

personas no solamente están dispuestas a aceptar responsabilidades, sino que incluso llegan a buscarlas. (en D'Souza, 44) Esta teoría asume que los subordinados pueden ser creativos, imaginativos y propositivos respecto a la solución de problemas, y que usualmente no tienen oportunidad de desarrollar todo su potencial. Para que exista motivación, es necesario que ésta sea intrínseca, que las personas hagan suyos los objetivos de la organización para que así se hagan responsables sobre los mismos. Al mismo tiempo, los gestores no deben olvidar que los individuos necesitan percibir que ellos también están creciendo.

La visión que cada gestor tiene acerca de las personas con las que trabaja genera cierto modo de trabajo. Como ya se ha visto, los gestores X son más controladores y ofrecen recompensas externas o amenazan con el castigo. Por tanto, es sencillo entender que los gestores Y sean más flexibles y capaces de ver el error como oportunidad de aprendizaje.

Lo más interesante sobre estas teorías, sobre todo respecto al ambiente en el aula que se desee generar, es que "Quienes trabajan en grupos tienden a comportarse del modo en que se espera que se comporten." (D'Souza, 46) El autor explica que, si no se confía en las personas y se les supervisa con demasiada dureza, dando por hecho que carecen de motivación personal, continuamente encontraremos que no podemos confiar en ellas y que necesitan una supervisión permanente. Por el contrario, quienes confían en sus subordinados, tienden a otorgarles suficiente libertad, generan condiciones de satisfacción personal y las personas no suelen defraudarlos. Al final, las personas tienden a hacer lo que se espera de ellos porque, aunque sea de manera muy sutil, los gestores, jefes y maestros les comunican esas expectativas, las personas las hacen suyas y se comportan de esa manera.

Este tipo de comportamiento, o profecía auto-cumplida, también ha sido llamado el Efecto Pigmalión, o Efecto Rosenthal. En los años 60, Robert Rosenthal estudió la relación entre las expectativas de jefes y docentes y el comportamiento de estudiantes y trabajadores. Sus conclusiones fueron que, en muchas ocasiones, las personas tienden a comportarse según lo que se espera de ellas, y tienen mejor desempeño cuando son tratados como si fueran capaces de tener éxito.

En 1985, Brophy condujo otro estudio, en ambientes educativos. Determinó que las expectativas negativas podían tener ocho posibles conductas del maestro hacia aquellos de quienes no esperaba resultados positivos: darse por vencido fácilmente con ellos, criticarles más frecuentemente cuando cometían errores, felicitarles menos cuando obtenían buenos resultados, negarles retroalimentación tras sus respuestas, asignarles sitios al fondo del aula, prestarles menos atención o interactuar menos con ellos, expresarles menos calidez o menor interés hacia ellos como individuos. (Chang, 1) Según el efecto Pigmalión y las teorías X-Y, estas conductas por parte de los maestros, en general, conducirían a obtener estudiantes con bajo rendimiento escolar.

Según Rosenthal, existen cuatro factores que explican la influencia que provoca el efecto Pigmalión. Cuando un líder tiene altas expectativas respecto a los demás, suele proporcionar (1) clima, (2) *feedback*, (3) *input* y (4) *output*.

El clima es justamente ese ambiente de respeto, empatía y autenticidad del que ya se ha hablado al inicio de este apartado. “Incluye calor afectivo, atención, sonrisas y gestos de aprecio: todo esto constituye un modo positivo y no-verbal de comunicación.” (D’Souza, 49) Se trata de que cada individuo se sienta especial, aceptado y tomado en cuenta. Si se tienen

este tipo de actitudes con los estudiantes, se genera un clima positivo, muy ligado a lo que indica la teoría Y.

El *feedback* (o retroalimentación) que se da a las personas de las cuales se espera lo mejor suele ser de aprecio, críticas concretas y modos en que se puede mejorar. (D'Souza, 49) Esto significa que los gestores Y, o de Pigmalión positivo, tienden a enfocarse en las soluciones y no en los errores. Esto no solamente ayudará a los estudiantes a mejorar su rendimiento, sino que también les proporcionará un ejemplo sobre cómo realizar críticas constructivas. La retroalimentación para la colaboración se explica más a fondo en el apartado 3.3.4.

Por otro lado, el *input* de un gestor Y suele consistir en proporcionar "… más material de adiestramiento, y material más difícil, a las personas con 'potencial especial'." (D'Souza, 49) Recordando lo que se señalaba anteriormente sobre instrucción diferenciada, esto implicaría que se le otorgue material específico a cada individuo, dependiendo de lo que se observe en él o ella. Darle a cierto estudiante un problema, lectura o proyecto más complejo podría significar un reto interesante y hacerlo sentir que su maestro confía en sus habilidades y capacidades. Sin embargo, puede haber grupos muy sensibles a las diferencias, por lo tanto, los materiales no necesariamente deben ser distintos en dificultad, sino que pueden variar en tema o presentación, según los gustos o intereses particulares.

Por último, el *output* de un gestor Y consiste en darle a ciertas personas "… más oportunidades, incentivándolas a hacer más preguntas y también a reaccionar ante las expectativas y los desafíos." (D'Souza, 49) Es decir, que esperan más respuesta por parte de las personas, no las perciben como seres estáticos, sino como agentes capaces de grandes

aportaciones; motivan de manera persistente y muestran de forma tangible su confianza en los otros.

De hecho, se ha señalado que "... más del 85 por ciento de la conducta de los miembros de una organización es directamente atribuible a su estructura, y no al carácter de los individuos que la componen." (Johnson 2008, 25) Todo esto nos muestra que es sumamente importante generar un clima positivo en el aula, y que el primer responsable de ello es el docente. En la medida en que el docente se comporte como un gestor Y o Pigmalión positivo, los estudiantes percibirán las altas expectativas que se tienen de ellos, y actuarán en consecuencia.

Se ha encontrado que este tipo de ambiente se genera con varias estrategias que maximizan las interacciones en clase, tales como: hacer preguntas abiertas para promover la discusión; fomentar que los estudiantes se escuchen entre sí; escuchar atentamente los comentarios individuales o de los equipos; permitir momentos de silencio; en la medida de lo posible, colocar los asientos de tal forma que los estudiantes puedan ver a los demás y hablar entre sí; hacer que el grupo entero sea el foco de atención (por ejemplo, cuando el docente se sienta en círculo junto con el grupo); fomentar la interacción entre estudiantes en lugar de solamente ser estudiante-maestro; permitiendo que los estudiantes tengan mayor responsabilidad sobre su propio progreso, poniéndolos en situaciones donde necesiten tomar decisiones por sí mismos y eligiendo cooperación en lugar de competencia. En éste último caso, Scrivener sugiere alentar a los estudiantes a tomar ideas de sus compañeros, ya que "… aprendemos de los otros y de trabajar a través de nuestros propios errores." (Scrivener 2010, 15) Así, la atención estará más orientada al proceso de aprendizaje, y no tanto a que los estudiantes presenten una

respuesta correcta, pues el resultado de cada actividad se vuelve menos importante que la manera en que cada quien llega a él.

Vale la pena recordar a los estudiantes que no se aprende únicamente del programa o sus contenidos, sino de la manera en que éstos son transmitidos, de los materiales usados, del maestro y de sus compañeros de clase. Conocer a cada uno de manera individual le da al docente más información sobre cómo armar parejas, grupos o equipos de trabajo durante un curso en particular. Es importante considerar los conocimientos que los propios estudiantes llevan al aula y que pueden ser significativos para los demás. Al mismo tiempo, todo profesor que busque promover la colaboración debe asegurarse de que cada individuo se sienta respetado y tenga la oportunidad de ser auténtico.

Para cerrar este apartado, cabe indicar que no hubo una distinción consciente respecto al ambiente en el trabajo con los grupos A y B. Esto fue debido a que la generación del *rapport* y el ambiente a través de las actitudes de respeto, empatía y autenticidad se conocieron hasta dos semanas antes del final del semestre. Sin embargo, sí hubo mayor expectativa por parte del docente para que el grupo A resultara más colaborativo que el grupo B, y es muy probable que esto haya sido percibido por los estudiantes, sobre todo dado lo que ya se ha señalado sobre el efecto Pigmalión.

Además, se realizó una encuesta a los tres alumnos coincidentes de los grupos A y B sobre su percepción acerca de varios aspectos del curso, varios de los cuales tienen que ver con el ambiente. En dicha encuesta, los tres estudiantes mencionaron sentirse con "mucha libertad" para ser auténticos y expresarse abiertamente en ambas clases. Asimismo, la palabra más utilizada para describir el ambiente ambos grupos fue

"amigable". Los tres estudiantes también coincidieron en describir el nivel de cercanía con sus compañeros como "medio" en ambas clases y, según sus respuestas, se sintieron más respetados y escuchados por parte de sus compañeros y percibieron un mayor nivel de interacción con ellos en el grupo B que en el grupo A.

El formato de encuesta utilizado y las respuestas al resto de las preguntas pueden consultarse en el anexo 7.

3.2.3. Evitar la competencia

Aunque la competencia es vista en muchas ocasiones como una manera efectiva de promover la motivación, la atención y la cohesión de los equipos, tiene dos grandes desventajas que hay que destacar. En primer lugar, puede desviar la atención del objetivo planteado: cuando ganar se convierte en la meta principal, no se domina nada más que las estrategias que ayudan al individuo o al equipo a vencer, pues las personas tienden a enfocarse más en eso que en aprender un tema o dominar una habilidad. Además, la competencia no resulta como fuente de motivación a largo plazo, ya que desmotiva o hace pensar a los individuos que aquello que no está diseñado como competencia no es digno de atención o tiene poco valor. (Dirksen, 148)

Para promover la colaboración, se debe entonces evitar la competencia a través de un lenguaje, reglas y objetivos que omitan conceptos como los de ganadores y perdedores. Se recomienda que los participantes no solamente tengan igual oportunidad de realizar cierta tarea con éxito, sino que además sea necesario el apoyo mutuo para que eso se consiga. Por ejemplo, en lugar de que la instrucción sea "el primer equipo en terminar gana", puede indicarse que "la actividad termina cuando todos los equipos

hayan alcanzado el objetivo". De esta manera, si un equipo logra realizar la tarea exitosamente antes que el resto, se les puede pedir a los miembros que ayuden a los demás equipos a terminar de mejor manera. Así, solo se alcanza el éxito cuando todos y cada uno concretan la tarea.

Es muy probable que las actitudes competitivas estén muy arraigadas en ciertos individuos. Por ello, también se recomienda que, en caso de que dichas actitudes surjan durante el trabajo en clase, se hagan breves reflexiones con los estudiantes, ya sea de manera grupal o individual. Es importante que la persona se haga consciente de que estas son conductas aprendidas, y que existen otras maneras de trabajar que pueden igualmente satisfactorias y más armónicas.

3.2.4. Cambiar comportamientos y formar hábitos

Como ya se ha señalado en el Capítulo 1, la colaboración no es un tipo de aprendizaje declarativo que simplemente se pueda memorizar, como un concepto o un dato. Se trata de una habilidad social que necesita practicarse continuamente, hasta convertirla en un hábito y posteriormente un modo de vida. "El cambio es un proceso, no un evento. Siempre que desee que los estudiantes cambien su comportamiento, es un proceso, y éste necesita ser reforzado." (Dirksen, 230) No puede esperarse que un grupo de individuos aumenten su tolerancia a la ambigüedad y aprendan a ser colaborativos con unas cuantas actividades a lo largo de un curso. De esta forma, las recomendaciones señaladas en el siguiente apartado son propuestas como permanentes, dado que se deben llevar a cabo en todas las sesiones de clase, o con la mayor frecuencia posible. Asimismo, se debe considerar que este cambio de comportamiento se da a largo plazo, por lo que un solo curso sobre colaboración tampoco es suficiente. Si se desean universitarios

colaborativos, se deberá, por un lado, iniciar este proceso desde los primeros semestres, y continuarlo durante toda la carrera. Asimismo, es un esfuerzo que debe ser realizado por la mayor cantidad de docentes posible.

Ahora bien, se ha visto que quienes tienen una personalidad calificadora (J[*judging*]) en el modelo Myers-Briggs muestran preferencia por la certeza y son poco tolerantes con la ambigüedad, por lo que presentan cierta resistencia o dificultad para el trabajo colaborativo. Cambiar de modo de pensar o de comportamiento requiere un gran esfuerzo por parte de los individuos. Este 'cambio' de comportamiento, como indica Julie Dirksen, "… no se trata de controlar al estudiante ni de llevarlo con engaños o trucos hacia la docilidad[3] […] La experiencia que tienen cuando están aprendiendo sobre algo puede hacer una diferencia en las decisiones que toman posteriormente." (Dirksen, 218) Por esto se debe tener especial cuidado con el tipo de experiencia que los estudiantes tienen con la colaboración, para asegurarse de que estarán dispuestos a trabajar con otros en el futuro. Al diseñar un curso o una sesión de clase que promueva la colaboración, se debe tomar en cuenta que las actividades implicarán modificar ciertos comportamientos y reforzar otros. Si esto no es placentero o representa un reto, es difícil que los estudiantes lo adopten.

Respecto a la modificación o adopción de comportamientos Dirksen se basa en el modelo TAM, o modelo de aceptación de la tecnología (*Technology Acceptance Model*) y las ideas sobre difusión de la innovación de Everett Roger para señalar varios elementos a considerar para cambiar o reforzar comportamientos. Es necesario, en primer lugar, convencer a

[3] *compliance* en el original, que también puede traducirse como cumplimiento, conformidad o acatamiento.

las personas de que el nuevo comportamiento a emplear es útil. Para conseguir eso, debemos hacernos cuatro preguntas fundamentales: (1) ¿el nuevo comportamiento es genuinamente útil? (2) Si es útil, ¿cómo lo sabrá el estudiante? (3) ¿El nuevo comportamiento es fácil de usar? (4) Si no es fácil de usar, ¿hay algo que puede hacerse para que lo sea? (Dirksen, 219-220)

Por otro lado, es necesario considerar los siguientes cinco atributos para que alguien adopte o rechace la innovación o, en este caso, un comportamiento distinto: (1) su ventaja relativa, es decir, el grado en que lo nuevo se percibe como mejor que aquello a lo que va a sustituir; (2) compatibilidad, o la percepción sobre la consistencia que tiene la innovación con los valores existentes, experiencias pasadas y necesidades de los adoptadores potenciales; (3) complejidad, o el grado en que la innovación es percibida como algo difícil de usar; (4) visibilidad, el nivel en el cual los resultados de la innovación son observables para los demás, y (5) capacidad de prueba, o la oportunidad que se tienen para experimentar con la innovación de manera limitada. (Dirksen, 220)

Tres de las preguntas clave que lanza Dirksen respecto a estos atributos son: ¿los estudiantes tienen la ocasión de ver la innovación siendo utilizada? ¿Tienen la posibilidad de usarla ellos mismos? ¿Pueden tener la oportunidad de tener éxito con el nuevo sistema? (Dirksen, 220) La importancia de estas tres preguntas radica en que, para promover la tolerancia a la ambigüedad, la práctica es esencial. Por lo tanto, generar hábitos de prueba y error, de experimentación y de auto-reflexión es clave para que las personas aumenten su tolerancia a la ambigüedad, esto las llevará a ser más flexibles y adaptables y, ulteriormente, más colaborativas.

Para muchos estudiantes, sobre todo para aquellos que son introvertidos o competitivos, la colaboración puede parecer sumamente compleja y difícil, pues implica interacciones sociales que requieren acuerdos. La misma Dirksen sugiere que, para dominar la complejidad, el primer paso consiste en reducir la percepción que se tiene de dicha complejidad al darle a las personas "… suficientes oportunidades para practicar, de tal manera que el proceso comienza a sentirse más sencillo para ellos." (Dirksen, 222) El segundo paso es, de hecho, reducir la complejidad, dando a los estudiantes maneras más sencillas de realizar ciertas tareas. (Dirksen, 222) Esto nos regresa a la importancia de establecer objetivos sencillos para aquellos individuos o grupos que se inician en el trabajo colaborativo, volviéndolos cada vez más complejos mientras se avance.

Cambiar comportamientos y modos de vida exige esfuerzo y perseverancia. "Al crear oportunidades para que los estudiantes observen los comportamientos modelados y los practiquen, se incrementa la probabilidad de que esos comportamientos continúen posteriormente." (Dirksen, 225) Esta práctica no es necesariamente inmediata, se puede comenzar por establecer escenarios imaginarios en que se establezcan obstáculos y preguntar a los estudiantes cómo lidiarían con ellos. Después, se permite a los estudiantes trabajar por su cuenta, sabiendo que existe apoyo por parte del docente, para que al final puedan practicar en el mundo real, aplicando lo aprendido en otros contextos.

La tolerancia a la ambigüedad se fomenta mediante el ensayo y error. Es importante crear lo que Dirsken llama "espacios seguros para fallar", es decir, oportunidades o momentos en que cada quien practique y se auto-evalúe de manera privada o libre de juicios. (Dirksen, 35) Conforme el estudiante va avanzando y enfrentando nuevos retos, va también ganando confianza, y ésta está muy relacionada con el sentido de

autoeficacia, que es distinto a la autoestima: la autoestima es nutrida al decirnos que somos importantes, valorados o exitosos. La autoeficacia, en contraste, viene de nuestro propio reconocimiento al alcanzar una meta que en principio pensábamos estaba fuera de nuestro alcance. (Tomlinson, 12-13)

Acerca de la autoeficacia, Dirksen menciona un experimento realizado por Carlo Dwek, en el que se asignó una serie de problemas a estudiantes de quinto grado. Al finalizar, a la mitad del grupo se le felicitó por su inteligencia, mientras que a la otra mitad se le congratuló por su esfuerzo. Posteriormente, se les dio otra serie de tareas: algunas de las cuales representaban un reto del cual obtendrían un aprendizaje, mientras que las otras eran sencillas y aseguraban a los estudiantes un desempeño libre de errores. La mayoría de los individuos que fueron felicitados por su inteligencia eligieron los problemas fáciles, mientras que quienes fueron felicitados por su esfuerzo querían las tareas difíciles y la oportunidad de aprender. Según Dwek, cuando se felicita a alguien por su inteligencia, se le pone en una mentalidad fija en que la inteligencia simplemente se tiene o no, y eso no es controlable por el individuo. En contraste, felicitar por el trabajo realizado coloca en una mentalidad de crecimiento, ya que se desarrolla una habilidad a partir del esfuerzo, el cual sí es controlable. (Dirksen, 223)

Ahora bien, aunque ya se ha hablado de la importancia de crear un ambiente seguro, en el cual los estudiantes puedan cometer errores sin temor, los estudiantes deben recordar que no todos los ambientes serán siempre como el del aula. El estrés puede hacer que lo aprendido en ese ambiente seguro se olvide, y se regrese a los comportamientos habituales. Dirksen también sugiere crear contextos emocionales que estresen ocasionalmente a los estudiantes. (Dirksen, 102). Dos formas en

que esto se puede lograr, según la autora, es a través de juegos de rol y creando presión. Los juegos de rol consisten en situaciones simples, donde los estudiantes ensayan diálogos o formas de lidiar con ciertos contextos emocionales que pueden ser estresantes. Aunque sigue siendo un ambiente seguro, en la medida en que se practiquen estos diálogos, será más fácil que las personas puedan recordar sus actitudes y palabras en situaciones de la vida real. Respecto a la presión, la manera más sencilla de generarla es limitando el tiempo disponible para realizar cierta actividad, lo cual se acerca al contexto emocional de otros tipos de presión. (Dirksen, 102)

Es, por tanto, de sumo valor plantear tareas y proyectos con las siguientes características: en primer lugar, los estudiantes deberán percibirlos como poco asequibles, al menos en principio y si fueran a realizarse de manera individual. Como ya se ha visto, la interdependencia positiva se logra cuando el objetivo sólo se puede lograr cuando cada quien hace su parte y se responsabiliza por el trabajo propio y del grupo (Capítulo 1). Segundo, dichos proyectos deberán ser diseñados según una serie de pasos de menor dificultad que el conjunto, para reducir la percepción que se tiene esa complejidad aparente. Tercero, que el trabajo realizado sea reconocido en cada etapa, felicitando el esfuerzo, haciendo patente el control que los participantes tuvieron durante el proceso y el crecimiento o avance que han alcanzado.

La colaboración es un proceso, y enseñarla toma tiempo y disciplina. Además, "El tiempo invertido en capacitar a los alumnos para que trabajen juntos es más productivo que el dedicado a tratar de juntar a determinados alumnos en un mismo grupo." (Johnson 2008, 41) Es de suma importancia que las estrategias que se emplean para promover la colaboración se conviertan en rutinas, ya que, con el tiempo, se

convierten en acciones automáticas que permitan a los estudiantes trabajar con cualquiera de sus compañeros. Asimismo, además de convertir la colaboración en un hábito, el ser reiterativos con estas técnicas no sólo acostumbra a los estudiantes. La práctica repetida de es métodos colaborativos es quizás más valiosa para los propios docentes, pues entonces podrán implementar la colaboración con cada vez mayor facilidad. Es por esto último que las estrategias que se describen a continuación aparecen como estrategias permanentes.

No obstante, cabe recalcar que no es posible cambiar un grupo de no-colaborativo a colaborativo de manera drástica y desde el primer día. Los propios Johnsons y Holubec sugieren que los docentes que deseen trabajar con el aprendizaje cooperativo lo deben hacer empezando poco a poco, integrándolo a un tema o sesión, hasta que el docente sienta con la confianza suficiente para extenderlo a otros temas y sesiones. (Johnson 2008, 144) Lo que se propone a continuación son solamente algunos cambios y consideraciones que el docente puede empezar a poner en práctica gradualmente, y así él mismo adquiera la práctica suficiente para dominarlos.

3.3. Estrategias y principios permanentes para la colaboración

En general, existe un amplio abanico de herramientas y actividades para fomentar la colaboración. David y Roger Johnson, junto con Edythe Holubec, señalan cuatro acciones concretas a través de las cuales el docente puede generar el aprendizaje cooperativo. Estas cuatro acciones son: las decisiones previas, explicar el procedimiento a los estudiantes, coordinar la lección y organizar las actividades posteriores. (Johnson 2008, 143-144). Estas cuatro acciones son descritas en los siguientes sub-apartados.

3.3.1. Primera acción: las decisiones previas

Antes de dar una clase que implique la promoción de la colaboración, se deben tomar varias decisiones respecto a ella. En primer lugar, está el establecer los objetivos. A partir de ellos, se deberá elegir el número de grupos a formar y el número de participantes en cada uno, la manera en que se integrará a dichos grupos, el lugar que ocuparán en el aula, la duración de los grupos, la disposición del material didáctico o herramientas a utilizar y los roles y responsabilidades que cada estudiante tendrá. Los apartados 3.3.1.1 al 3.3.1.7 describen a mayor profundidad cada una de estas decisiones.

3.3.1.1. Establecer objetivos actitudinales

Lo primero que suelen establecer los docentes al planear una sesión de clase son los objetivos de aprendizaje. A esas metas se les deberá añadir los objetivos orientados a la promoción de la colaboración. Estos objetivos pueden ser muy variados, ya que deberán adaptarse al perfil de cada grupo, por lo que se debe iniciar con diagnóstico sobre el nivel de colaboración desde el cual se va a comenzar a trabajar. El diagnóstico puede realizarse observando a los estudiantes, o bien preguntándoles directamente por las prácticas sociales que creen les pueden servir. (Johnson 2008, 37)

Se puede comenzar, por ejemplo, por conseguir que los estudiantes conozcan a los demás por nombre. Posteriormente, se puede establecer el objetivo de que cada estudiante trabaje con un compañero con quien no haya trabajado antes o con quien no suela trabajar a menudo. Otro objetivo importante, por ejemplo, es lograr que los estudiantes aprendan a escucharse entre sí de manera respetuosa, o bien, que opinen sobre las

participaciones de sus compañeros siendo objetivos pero críticos, emitiendo juicios acerca de las ideas y no de las personas. También se puede procurar la integración de algún estudiante en particular que se haya observado con conductas de aislamiento, o equilibrar las intervenciones para que los estudiantes más entusiastas no dominen la participación. Se entiende que este tipo de objetivos dependerán del estado y evolución de cada grupo, y podrán ir siendo cada vez más complicados conforme se avance.

3.3.1.2. Número de integrantes y patrones de interacción

Otro factor a considerar si se desea que los estudiantes sean más colaborativos es la forma en que se crean los grupos. Aunque no existe un ideal en cuanto al número de miembros y su distribución para el trabajo colaborativo, se recomienda que cada grupo tenga entre dos y cuatro miembros (Johnson 2008, 39), pues esto facilita la organización de la clase. Por su parte, Jeremy Harmer recomienda que los grupos sean de cinco estudiantes, pues son suficientemente pequeños para que exista interacción interpersonal real, pero no tan reducidos como para que los miembros se aprovechen del trabajo de otros. Además, al ser cinco un número impar, esto promueve que se tomen decisiones basadas en lo que opina la mayoría. (Harmer, 165) Es importante considerar que cada participante aporta un conjunto de recursos al grupo, pero también hay que recordar que, mientras más grande sea el grupo, más complicado será que cada quien participe de manera significativa. A continuación, se presenta una comparación entre grupos reducidos (parejas o tríos) y grupos numerosos (cuatro o más integrantes):

Grupos reducidos	Grupos numerosos
Menor gama de destrezas y capacidades individuales (menor número de recursos).	Mayor gama de destrezas y capacidades individuales (mayor número de recursos).
Mayor probabilidad de expresión para cada miembro.	Menor probabilidad de expresión para cada miembro.
Mayor probabilidad de acuerdo y consenso.	Menor probabilidad de acuerdo y consenso.
Mayor número de interacciones personales.	Menor número de interacciones personales.
Mayor sensación de intimidad.	Menor sensación de intimidad.
Mayor probabilidad de cada quien aporte y se responsabilice por el trabajo colectivo	Mayor probabilidad de que algún participante no realice su parte del trabajo y caiga en la irresponsabilidad
Mayor facilidad para que el docente identifique dificultades entre los miembros para trabajar juntos	Menor facilidad para que el docente identifique dificultades entre los miembros para trabajar juntos

Figura 34. Comparación entre agrupaciones reducidas y numerosas. Basada en Johnson 2008, 39-40.

Como puede verse, las agrupaciones reducidas tienen más ventajas. Sin embargo, en general lo que interesa es aumentar la probabilidad de que las interacciones que se den entre los estudiantes sean útiles, y dicha utilidad dependerá de los objetivos que el profesor haya establecido para cada actividad.

En cuanto a los patrones de interacción, existen distintas clasificaciones. Jeremy Harmer, por ejemplo, menciona cuarto: (1) clase completa, (2)

trabajo individual, (3) trabajo en parejas y (4) trabajo en grupos (Harmer, 161-166). Estos modos de interacción permiten a los estudiantes gozar de una variedad de experiencias que pueden fomentar o no la colaboración. Un resumen de las ventajas y desventajas de cada patrón de interacción se puede consultar en el anexo 8.

Por otro lado, la Universidad de Cambridge señala 9 formas de interacción: (1) trabajo con el maestro en clase abierta, (2) pares abiertos, (3) en grupos, (4) trabajo con estudiantes en clase abierta, (5) pares cerrados, (6) cara a cara, (7) trabajo individual, (8) equipos y (9) estudiantes mezclados. (Cambridge, 5) El anexo 9 ofrece una descripción más detallada de estos patrones de interacción y los usos sugeridos.

El formar parejas y grupos pequeños también es importante para desarrollar la motivación y autonomía de los estudiantes. Leni Dam señala que "… el sano crecimiento de la motivación individual depende mucho de la calidad y el nivel del apoyo interpersonal provisto en el ambiente de aprendizaje social." (en Griffiths, 28) La motivación no es algo que necesariamente el docente deba dar o proveer a los educandos, sino un elemento que debe provenir de los propios estudiantes. Si bien cada profesor puede ayudarlos a encontrar cierto sentido o fuente de autodeterminación, el tipo de interacción con el grupo en el que se desarrolla cada estudiante también juega un papel importante en ese proceso.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que una sesión o serie de sesiones no necesariamente debe seguir un solo patrón de interacción. La técnica de "Bola de nieve", por ejemplo, consiste en iniciar con trabajo individual, del cual se pasa al trabajo en parejas, de las parejas a equipos de cuatro, y así sucesivamente, hasta involucrar a todo el grupo.

Además, no se debe olvidar que los estudiantes no necesariamente deben interactuar entre sí para llevar a cabo una tarea colaborativa: "Los miembros del grupo también pueden realizar aportes en forma independiente a un producto conjunto. Por ejemplo, puede pedírsele a cada miembro que aporte una oración a un párrafo, un artículo a una gacetilla o un capítulo a un libro." (Johnson 2008, 33) Como ya señalan los autores en sus ejemplos, cada contribución puede ser pequeña, o bien requerir un gran esfuerzo y tiempo de trabajo; esto dependerá de las capacidades de cada estudiante y del nivel del grupo. Al final, no importa si los estudiantes perciben que su participación es pequeña o menor. Lo que interesa es que se den cuenta de que pueden lograr algo más grande cuando trabajan juntos. Esto puede contribuir en varios aspectos: Por un lado, les da un sentido de pertenencia al grupo. En segundo lugar, les recuerda que muchos proyectos necesitan del trabajo de más de un participante. Además, les otorga una sensación de logro que los puede motivar a seguir trabajando de forma colaborativa.

Finalmente, también cabe mencionar la posibilidad de una colaboración 'externa al aula'. Aquí es donde entra la figura del mentor o tutor. Tomlinson señala que "Se pueden crear extensos sistemas de apoyo usando a la gente y la tecnología disponible en el aula, institución y comunidad, dando así a cada quien una oportunidad para alcanzar más, aprender más y contribuir al aprendizaje de otro." (Tomlinson, 77) Los mentores a los que se refiere la autora pueden reunirse no solamente en función de que un estudiante 'avanzado' ayude a uno que tiene dificultades, sino también según intereses comunes o habilidades particulares.

En el trabajo con mentores, determinados estudiantes trabajan con alguien que los guíe. Algunas tutorías pueden enfocarse en el diseño y

ejecución de proyectos avanzados, algunas en la exploración de ciertas estructuras de trabajo, otras en desarrollo afectivo y otras en la combinación de varios objetivos. (Tomlinson, 105)

Ahora bien, siguiendo con Tomlinson, las razones para usar la figura del mentor son: (1) las tutorías extienden el aprendizaje más allá del salón de clases, (2) hacen que el aprendizaje sea una asociación, (3) pueden ayudar a los estudiantes a expandir su conocimiento de futuras opciones y cómo alcanzarlas, (4) permiten a los docentes explotar los intereses, fortalezas y necesidades de los estudiantes, y (5) tienen una proporción baja maestro-alumno, que usualmente es uno a uno. (Tomlinson, 105) Además de estas razones, se puede añadir que, en ocasiones, es más sencillo para ciertas personas recibir apoyo de sus pares en lugar del profesor, ya que sienten mayor cercanía con ellos. Por otro lado, ser mentor puede aumentar la autoestima de quien ejerce este papel, haciéndole sentir más valioso y capaz.

Asimismo, para hacer uso de los mentores, se necesita: (1) combinar al mentor con las necesidades del estudiante, ya sea según intereses, fortalezas, cultura, o incluso género, (2) ser claro y específico con los objetivos de la colaboración, (3) asegurarse de que los roles de mentor, estudiante y maestro estén por escrito y todos estén de acuerdo, (4) proveer una preparación e instrucción adecuada a los mentores, incluyendo información clave sobre el estudiante, (5) monitorear el progreso de la tutoría de forma regular y ayudar a resolver los problemas que vayan surgiendo y (6) conectar lo que es aprendido en la tutoría con lo que sucede en clase siempre que sea posible. (Tomlinson, 105) Como puede verse, asignar mentores requiere mucha preparación y reflexión por parte del docente, así como compromiso por parte de todos los

participantes. Además, al establecer ciertos elementos y actividades por escrito, la actividad del mentor se vuelve mucho más clara y formal.

Como nota final, cabe también apuntar que los mentores no necesariamente deberán pertenecer al mismo grado escolar o grupo de quien recibe el apoyo. En el ánimo de generar colaboración más allá del aula, se sugiere que los mentores sean estudiantes de grupos o grados más avanzados. En ocasiones, algunos estudiantes no están dispuestos a ser ayudados por sus compañeros, pues no perciben que ellos puedan aportarles nada significativo, puesto que están en el mismo nivel. Por otro lado, pueden resentir o sentirse avergonzados al verse comparados con sus compañeros de una manera tan obvia, señalando quién es mejor que el otro. Utilizar mentores externos hace que quienes reciben el apoyo estén más dispuestos a trabajar con ellos, y genera mayor sentimiento de comunidad entre miembros de grupos distintos.

3.3.1.3. Distribución de grupos

Jordan Catapano propone una serie de ideas para agrupar a los estudiantes, las cuales se dividen en tres principales categorías: (a) los grupos asignados por el maestro, (b) los grupos elegidos por los estudiantes y (c) los grupos formados al azar. (Catapano, 1) La descripción de estas propuestas para agrupar estudiantes, así como otras fuentes con más ideas se puede consultar en el anexo 10. Aunque la mayoría de estas estrategias están pensadas para grupos de niños que pasan varias horas en el mismo grupo, pueden ser usadas o adaptadas cualquier otro contexto escolar.

En primer lugar, están los grupos elegidos por el docente. En este caso, muchos estudiantes pueden mostrarse renuentes a trabajar de una

manera que les es impuesta, sobre todo si esto los separa de sus amigos, o de aquellos con quienes se sienten cómodos. Sin embargo, los grupos elegidos por el docente tienen la ventaja de que pueden ser distribuidos según distintos criterios. Los hermanos Johnson proponen la llamada distribución estratificada, la cual consisten en que "… el docente se asegura de que en cada grupo haya uno o dos alumnos con ciertas características específicas, como determinado nivel de lectura, estilo de aprendizaje, orientación a la tarea o interés personal." (Johnson 2008, 44) No se trata únicamente de reunir a estudiantes que no suelen trabajar juntos para promover que se conozcan o mantener la disciplina, sino de seleccionar a estudiantes específicos con fines determinados. Es decir, se debe buscar la manera en que los estudiantes puedan complementarse mejor los unos a otros, sea en conocimientos, intereses, habilidades o incluso personalidad.

Hay que tener especial cuidado cuando se comunica a los estudiantes la razón de la agrupación: "Las categorías empleadas para distribuir a los alumnos en grupos les indican a éstos cuáles son las características que el docente considera importantes." (Johnson 2008, 45) Aunque se decida hacer así, no es conveniente comunicarles abiertamente que se ha agrupado a los individuos según el nivel de aprovechamiento. Varios autores indican que se pueden asignar roles tales como compendiador, relator, secretario, encargado de controlar el tiempo, moderador, etc., indicando que se ha elegido a los estudiantes según sus destrezas o talentos. Así, los individuos prestarán mayor atención al papel por desempeñar o la tarea a realizar, y no a las características personales.

Por otro lado, si se permite que sean los propios estudiantes quienes elijan los equipos, esto les dará cierto grado de libertad y empoderamiento. No obstante, "El procedimiento menos recomendable para distribuir a los

alumnos en grupos es dejar que ellos mismos lo hagan…" (Johnson 2008, 45) Estos grupos tienden a ser homogéneos, lo cual reduce la gama de puntos de vista y de destrezas, impide a los estudiantes ampliar su círculo de relaciones, e incluso minimiza el aprendizaje al limitar los retos cognitivos que conlleva participar con gente distinta.

Una regla propuesta también por Johnson para animar a los estudiantes a trabajar en equipos que ellos no eligieron es que "… en el transcurso de un semestre o un año cada alumno deberá trabajar con cada uno de los demás." (Johnson 2008, 46) Si esto se les hace saber desde un principio, los estudiantes estarán más motivados a trabajar en grupos que, en principio, no les agradan. Además, también se puede ampliar o reducir el nivel de decisión de los estudiantes. Se les puede decir, por ejemplo, que en un equipo de 4, trabajarán con una persona de su elección, y las otras dos serán asignadas al azar. Otra opción es agruparlos según preferencias de temas o roles; así, nuevamente la decisión será basada sobre el trabajo y no sobre las personas.

Finalmente, están los grupos designados al azar. Su gran ventaja es que dan a los participantes un sentido de equidad. Por un lado, nadie toma ninguna decisión por ellos y no hay autoritarismo por parte del docente. Al mismo tiempo, todos son sujetos de elección, sin que los más populares o más hábiles sean elegidos primero. Sin embargo, puede ser que, por casualidad, ciertos estudiantes que acostumbran trabajar juntos terminen trabajando en el mismo equipo de todos modos, o bien, se pierda el objetivo de crear grupos heterogéneos. Asignar grupos al azar puede hacerse con un sorteo simple, numerando a los estudiantes, por el mes de nacimiento, algún color de ropa, o pidiéndoles que se agrupen por preferencias tales como pasatiempo, deporte o película favorita. Las agrupaciones por preferencias tienen además el propósito de hacerle ver

a los estudiantes que tienen algo en común que quizás desconocían, y esto ayuda a reducir los prejuicios que pudieran tener sobre los demás.

3.3.1.4. Disposición del aula

Los patrones de interacción están directamente ligados con la manera en que los estudiantes ocuparán un espacio en el aula. En ocasiones, cambiar de sitio es lo único que se requiere para que trabajen con gente distinta y dar variedad a la clase: "Cambiar el acomodo de los asientos puede ayudar a los estudiantes a interactuar con gente diferente […], así como simplemente añade variedad a la predictibilidad de sentarse en el mismo lugar todo el tiempo." (Scrivener 2010, 93) Cambiar los patrones de interacción y los sitios donde los estudiantes se sientan, o bien pedirles que realicen ciertas actividades de pie, implica movimiento, actividad y dinamismo. Hace también que los estudiantes cambien su centro de atención y lo dirijan hacia los demás, en lugar de hacia el maestro. De hecho, en algunos casos, se les puede preguntar a los propios estudiantes cuál creen que es la mejor manera de configurar los asientos y permitir que ellos hagan los cambios necesarios. Cambiar de sitio continuamente también ayuda a reducir el sentido de territorio que muchos estudiantes tienen, convirtiendo el salón de clases en un espacio verdaderamente compartido, comunitario y democrático.

Existen varios elementos a considerar cuando se toman decisiones respecto al acomodo de asientos y muebles en el aula. En general, se debe reflexionar sobre la manera en que la disposición cambia el foco de atención; ciertos acomodos ayudan a que los participantes tengan mayor contacto visual, interacción y circulación de las personas, mientras que otros representan obstáculos para compartir materiales, y mantener una buena comunicación. Una buena disposición es suficientemente flexible

para que se pueda cambiar la composición de los grupos con cierta facilidad, se distingan con claridad los 'límites territoriales' de cada grupo y permita al docente monitorear el trabajo (Johnson 2008, 47-50)

Jim Scrivener y Scott Thornbury proponen 14 disposiciones distintas, divididas en dos categorías: aquellas que se sugieren para grupos de 20 estudiantes o menos, y las que se pueden utilizar con cualquier número de participantes. (Scrivener 2012, 7-10) La descripción completa y esquemas de estas disposiciones se encuentran en el anexo 11. Nuevamente, la decisión sobre cuál utilizar dependerá de los objetivos y la naturaleza de la actividad.

Disposiciones tales como sentarse en círculo o en herradura, por ejemplo, permiten que los estudiantes hagan contacto visual con los demás y eso promueve una interacción más natural. Asimismo, eso les da cierto sentido de equidad y mayor sensación de intimidad. En lo que respecta a trabajar en parejas o grupos menores a cuatro estudiantes, este tipo de interacción tiene la ventaja de ayudar a que los estudiantes con menor confianza se sientan seguros. "Los estudiantes sienten menor ansiedad cuando están trabajando 'en privado' que cuando están 'en público' frente a toda la clase." (Doff, 141) Esta estrategia no solamente anima a los estudiantes a sentirse apoyados o cobijados por los demás y otorga oportunidades para que se corrijan entre sí, también crea un ambiente en el cual los estudiantes más inseguros se pueden concentrar más en la tarea que en los errores que puedan cometer.

3.3.1.5. Duración de los grupos

Según su tiempo de duración y objetivos, Johnson y Holubec dividen los grupos de aprendizaje cooperativo en tres: los grupos formales, los grupos informales y los grupos de base cooperativos. (Johnson 2008, 14-15)

Los grupos informales son los de vida más corta, pues duran desde unos pocos minutos hasta una hora de clase. Éstos se usan para momentos donde se necesita centrar la atención de la clase, como son el inicio o cierre de una actividad; normalmente consisten en charlas breves en que los estudiantes comparten expectativas o conclusiones. (Johnson 2008, 15)

Por otro lado, los grupos formales de aprendizaje cooperativo tienen una vida media, pues pueden durar desde una hora hasta varias semanas. Son el tipo de grupo en que los participantes tienen un objetivo común a lograr, "… asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada." (Johnson 2008, 14) Es decir, que en estos grupos existe ya una interdependencia positiva, puesto que se necesita del compromiso de todos para alcanzar la meta, y se comparten más que opiniones, pues todos tienen la misma responsabilidad de que todos aprendan.

En último lugar están los llamados grupos de base cooperativos. Éstos son los de mayor duración, pues, según los autores, deben permanecer trabajando juntos cerca de un año. Son grupos dispuestos con el fin de que sus miembros se brinden apoyo y motivación mutuos, por lo que es importante que sean heterogéneos. (Johnson 2008, 15-16)

Los mismos autores afirman que "Cuanto menor es el tiempo disponible, más reducido deberá ser el grupo de aprendizaje". (Johnson 2008, 40) Esta regla obedece al hecho de que la eficacia en la realización de la actividad dependerá del número de interacciones que los participantes deban manejar y el tiempo necesario para organizarse. Por lo tanto, se puede proponer la regla de que: cuanto más grandes sean los grupos de trabajo, más tiempo se les tendrá que dar para completar una tarea.

3.3.1.6. Disposición del material

Aunque los materiales usados en una clase tradicional son los mismos que en una clase colaborativa, la manera en que se distribuye dicho material es otra de las decisiones a tomar. Existen tres opciones básicas: materiales individuales, materiales compartidos y rompecabezas.

El trabajar con materiales individuales consiste simplemente en dar a cada quien un juego del mismo material. En contraste, la opción de los materiales compartidos supone dar un solo juego a cada pareja o grupo, haciendo que los estudiantes tengan que compartirlo, siendo una manera muy sencilla de crear una interdependencia positiva.

La tercera opción es dar una parte del material a cada quien, como si fueran partes de un rompecabezas. Así, cada quien tiene una parte de la información o una herramienta determinada, pero necesita de la información o herramientas de los demás para realizar la actividad satisfactoriamente. Este método, además, permite agrupar a los estudiantes según los elementos del 'rompecabezas' que tenga cada quien.

Un último método consiste en mezclar materiales individuales y grupales. Por ejemplo: se puede dar un cuestionario a cada equipo, pero una copia del texto a consultar a cada quien. (Johnson 2008, 32)

3.3.1.7. Roles y responsabilidades de los estudiantes

Una vez que se han dispuesto los grupos, es necesario ayudar a los estudiantes a organizar el trabajo. Mientras que se puede simplemente pedir a los estudiantes que realicen cierta labor, muchos de ellos no saben cómo contribuir al trabajo colectivo, o se dejan guiar por los estudiantes más entusiastas. "Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos." (Johnson 2008, 53) Al asignar roles y tareas concretas, se reduce la brecha entre estudiantes dominantes y pasivos y se genera mayor interdependencia positiva. Al mismo tiempo, se aumenta la responsabilidad de cada uno y los participantes tienen más claridad respecto a lo que deben hacer y los límites de su intervención.

Johnson clasifica los roles en 4 tipos generales: (1) los roles que ayudan a la conformación del grupo, como son los moderadores; (2) los roles que ayudan al grupo a funcionar, como los encargados de llevar registros, observadores, orientadores y encargados de parafrasear; (3) los roles que ayudan a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo, tales como compendiadores, sintetizadores, correctores, mensajeros o analistas y (4) los roles que ayudan a incentivar el pensamiento y mejorar el razonamiento, como son los críticos de ideas, encargados de buscar fundamentos, de diferenciar, de producir opciones y los integradores. (Johnson 2008, 54-55)

La asignación de roles debe ir de simple a compleja, según se observe la preparación de los estudiantes, integrando nuevos roles periódicamente. Lo que no debe perderse de vista es rotar los roles de manera que cada estudiante pueda desempeñar cada rol por lo menos una vez y, de ser posible, varias veces para fomentar la práctica.

3.3.2. Segunda acción: instrucciones y procedimientos

Las instrucciones generalmente dependen de la tarea a realizar, por lo que ésta deberá ser clara y mensurable. (Johnson 2008, 62) Cuanto más se cumplan estas dos características, más sencillo será para los estudiantes saber qué se espera que hagan y cómo se espera que lo lleven a cabo, así como será más fácil para el docente evaluar los resultados y proporcionar una retroalimentación adecuada (apartado 3.3.4).

Una vez que se ha explicado la tarea, es preciso crear un clima de interdependencia positiva. La instrucción básica por parte del docente hacia los estudiantes es la siguiente: "Ustedes tienen tres deberes. Deben aprender el material asignado. Deben asegurarse de que todos los demás miembros del grupo aprendan el material asignado. Y deben asegurarse de que todos los miembros de la clase aprendan el material asignado." (Johnson 2008, 74) Esto quiere decir que se debe, por un lado, establecer criterios de evaluación individuales, grupales y colectivos; además, es sustancial que los estudiantes comprendan que (a) nadie podrá realizar ni terminar la tarea satisfactoriamente si los demás no lo hacen y (b) el trabajo de cada uno es indispensable para que todos logren los objetivos, de tal suerte que quien no realiza su parte, se afecta a sí mismo y a sus compañeros. Para lograr esto, las tareas y actividades deben ser diseñadas tomando en consideración los aspectos señalados en las

decisiones previas y con una continua labor de monitoreo y evaluación por parte del docente.

3.3.3. Tercera acción: coordinación del trabajo

La evaluación del trabajo de una clase colaborativa no se limita a aquella que se realiza al término de una unidad o parcial. Para promover la colaboración, el docente debe monitorear continuamente las interacciones entre los estudiantes y valorar su progreso de manera sistemática. Sin embargo, no es una labor que tenga que ser realizada únicamente por el maestro. Se puede pedir a ciertos estudiantes que ayuden con las observaciones de clase, o bien, que las realice algún colega.

Para realizar este monitoreo, Johnson propone un: "Recorrido de cinco minutos" que consiste en 6 pasos: (1) seleccionar la(s) práctica(s) social(es) a observar, (2) elaborar una ficha de observación, (3) planear un recorrido por el aula, (4) recolectar datos sobre cada grupo, (5) proporcionar los datos a los grupos o a la clase en su conjunto y (6) hacer un diagrama o gráfico de los resultados. (Johnson 2008, 99) La importancia de compartir los resultados de las observaciones con los estudiantes radica en que así se les da la oportunidad de reflexionar sobre su desempeño y encontrar maneras de mejorar, como se verá en el apartado siguiente.

Respecto al papel que juega el docente mientras supervisa el trabajo, sobre todo cuando los miembros de algún grupo presentan complicaciones para organizarse, lo preferible es intervenir de tal forma que pueda "… devolverle el problema al grupo para que éste lo resuelva." (Johnson 2008, 108) Es decir, propiciar que los mismos estudiantes propongan maneras de lidiar con su propia situación y lleguen a una

solución juntos. La recomendación general es procurar no intervenir más de lo necesario, ni adelantarse a resolver los problemas de los estudiantes.

3.3.4. Cuarta acción: actividades posteriores

Una vez finalizada la actividad de aprendizaje, es preciso llevar a cabo actividades de control y evaluación. Es en este punto en el que se presenta el resultado de las observaciones a los estudiantes. Es importante señalar que el objetivo de estas evaluaciones "… es mejorar el desempeño de los alumnos y no calificarlos." (Johnson 2008, 128) Esto es, que aunque mucha de esta información pueda ser usada para posteriormente asignar las calificaciones individuales, el fin principal de estos momentos de control es que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo y conductas, y se les dé tiempo para realizar juicios sobre cómo mejorar.

De la mano de la evaluación viene el *feedback* o retroalimentación. Penny Ur menciona que la retroalimentación normalmente debe hacerse en un contexto que involucre a toda la clase, al final de una actividad en pequeños grupos o parejas. Ésta puede tomar varias formas: dar a los estudiantes la respuesta correcta, si la hay; escuchar y evaluar las sugerencias de cada grupo; pedir a cada equipo que comparta sus respuestas o conclusiones y combinarlas en el pizarrón; mostrar los materiales producidos por los estudiantes, quizás desplegarlos alrededor del salón; y un largo etcétera. (Ur, 105-106) Se refleja aquí la importancia de involucrar a todos al final del proceso, y el objetivo de la retroalimentación es mostrar el valor del esfuerzo realizado y la forma en que éste se transforma en resultados.

A grandes rasgos, la autora insiste en la importancia de una evaluación positiva y sin juicios, constante y honesta, procurando resaltar aquello que el individuo ha realizado satisfactoria o correctamente. (Ur, 110)

Por su parte, Dirksen señala que la retroalimentación debe ser variada y frecuente. Además, "… debe ayudar al estudiante a entender qué está haciendo bien, qué está haciendo mal, y qué debería intentar en su lugar." (Dirksen, 205) Es decir, que la retroalimentación debe proveer información positiva y objetiva sobre el desempeño y, sobre todo, sobre el trabajo realizado o el avance alcanzado. Los comentarios que el docente haga no deben ser dirigidos a la persona o al grupo, sino al producto entregado. En muchas ocasiones, además, conviene que las alternativas sobre cómo realizar mejor el trabajo provengan de los propios estudiantes.

De esto último se desprende la importancia de que los participantes aprendan a realizar una auto-evaluación, o bien, una co-evaluación, donde se valore el trabajo de otros:

> Los alumnos deben entender por qué se les pide que participen en la evaluación y qué procedimiento tienen que aplicar para hacerlo. Deben adquirir bastante experiencia para evaluar desempeños y ser capaces de analizar su propia competencia para hacerlo. (Johnson 2008, 128)

Una vez más, se presentan las características de práctica reiterada y claridad en los objetivos. Cuando se evalúan proyectos o trabajos con cierta complejidad, el docente puede dar a los estudiantes un formato con la rúbrica utilizada para otorgarles su calificación, o una rúbrica diferente, donde sólo estén presentes aspectos colaborativos en los que el docente

se quiera enfocar en ese momento. Ahora bien, para que una co-evaluación sea exitosa, se necesita justamente que en el grupo exista un ambiente de confianza y honestidad, donde cada uno sepa que será evaluado por los demás de manera respetuosa pero crítica, y que las observaciones se realizan con el fin de que todos crezcan.

En una sesión o momento de retroalimentación orientada a la colaboración, es importante además que los estudiantes se asimilen estas cuatro ideas fundamentales: (1) que han logrado algo superior a lo que cualquiera habría conseguido por su cuenta, (2) que el esfuerzo de cada quien contribuyó al bien común y que (3) es valorado, y (4) que cada miembro es respetado de manera individual. (Johnson 2008, 76) Al hacerlos conscientes de estos cuatro elementos, se promueve el compromiso de cada uno con su trabajo y el mejoramiento de los demás miembros del grupo.

Johnson propone que evaluaciones hechas por los estudiantes o el cierre de actividades se hagan pidiéndoles a los estudiantes que, de manera individual: (1) mencionen tres cosas que el grupo realizó satisfactoriamente y una que podrían hacer mejor, (2) mencionen algo concreto que cada miembro del grupo haya hecho para el éxito de la tarea, (3) le agradezcan a los demás por su ayuda y (4) califiquen su propio desempeño respecto a la destreza cooperativa en turno, lo comenten con su grupo y planeen cómo mejorar en esa destreza en particular. (Johnson 2008, 133) Esta serie de pasos enfatiza el valor de enfocarse en las aportaciones positivas de cada quien, por encima de los errores. También logra que los individuos reconozcan el trabajo de los demás, y que perciban que su propio esfuerzo es tomado en cuenta. Asimismo, otorga a todos un momento de reflexión para establecer metas futuras.

Respecto a esto último, Johnson sugiere que dichas metas sean anunciadas de manera pública, e incluso ser puestas por escrito, pues esto genera mayor sensación de dominio y compromiso. (Johnson 2008, 138-139) Estas metas pueden ser leídas al inicio de cada nueva actividad cooperativa a manera de recordatorio, o pedirles que intenten ensayar esas conductas colaborativas fuera del aula, en otros ámbitos escolares o personales, lo cual es el objetivo principal de esta práctica.

3.4. Comparación de los grupos A y B respecto a las cuatro acciones

En el caso de los grupos A y B, se trabajó de la siguiente manera: dado que la mayor parte de las estrategias descritas en el apartado 3.3 se conocieron después del trabajo con ambos grupos, sólo se tomaron decisiones previas respecto a los patrones de interacción, la distribución de los grupos y su duración.

Con el grupo A, se usaron las fichas descritas en el apartado 3.1 sobre los perfiles de alumnos para que los estudiantes se sentaran en sitios diferentes. Así, el docente dejaba las fichas en las bancas y ellos se acostumbraron a buscar su nombre y sentarse en el lugar indicado. En varias ocasiones se pidió a los estudiantes que trabajaran en parejas para contestar un cuestionario o el examen parcial, en tríos para explicar el fragmento que les correspondiera de una lectura dada, reflexionar sobre un cómic, etc. y en equipos de 4 ó 5 personas para armar una piñata y organizar exposiciones.

La mayoría de las agrupaciones fueron hechas al azar, sobre todo durante las sesiones regulares de clase. Para ciertas actividades, como fueron las evaluaciones parciales y final, los estudiantes respondieron el examen en

parejas, mismas que fueron elegidas por el docente, mezclando estudiantes de diferentes carreras y personalidades. Solamente en una ocasión, durante todo el semestre, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elegir sus propios equipos. En dicha ocasión, se les pidió que organizaran una exposición sobre un tema asignado al azar, los grupos de trabajo fueron de tres o cuatro estudiantes y su duración fue de aproximadamente una semana. La duración del resto de los patrones de interacción fue muy breve, ya que únicamente se utilizaron durante una sesión de clase a la vez.

Cabe aquí mencionar un caso relacionado con el género. Cerca del final del semestre, se indicó a los estudiantes del grupo A que realizaran una piñata. El docente armó equipos de cuatro o cinco personas, basados en dos criterios: en primer lugar, debían mezclarse estudiantes de diferentes carreras. Además, tomando en cuenta los resultados del test Myers-Briggs aplicado a inicio de semestre, se procuró que cada equipo tuviera por lo menos un estudiante con tendencia a la extroversión (E), uno tendiente a la introversión (I), uno perceptivo (P) y otro calificador (J). Al no haberse tomado en cuenta el género de los estudiantes, los 5 equipos resultaron así: un equipo de 4 hombres, un equipo de 4 mujeres y 1 hombre, dos equipos de 3 hombres y 1 mujer, y un equipo de 2 mujeres y 2 hombres.

Durante el armado de las piñatas, el equipo conformado exclusivamente por varones tardó más en organizarse y comenzar a trabajar, y fue improvisando su trabajo, sin tener un plan claro de cómo harían la piñata o qué deseaban representar con ella. El equipo con cuatro mujeres fue uno de los más rápidos en comenzar a trabajar y en planear la ejecución del trabajo. También fue el único que ya tenía todo el material listo, mientras que otros tuvieron que ir a la papelería por material faltante. Los

equipos con una sola mujer fueron los que más complicaciones tuvieron para organizarse. De hecho, los miembros de estos dos equipos comentaron que había sido un error no tomar en cuenta cuántas mujeres y hombres había en cada uno. Según su opinión, las mujeres eran mejores para organizar ese tipo de actividades (esto es, labores manuales). Finalmente, en el equipo con igual número de mujeres y hombres, uno de los varones fue indicando al resto de sus compañeros lo que debía hacerse, según su plan. Sin embargo, debido a las dimensiones de su piñata, este fue el equipo que más tiempo tardó en terminar el proyecto. También fue significativo observar que, cuando estaban casi por finalizar su trabajo, miembros de 4 de los 5 equipos preguntaron al docente cuál de las piñatas era la mejor, ante lo cual se tuvo que recordar al grupo que la actividad no se trataba de una competencia.

Al indagar sobre las relaciones del género y el trabajo colaborativo, se encontró que Nyikos y Ehrman afirman lo siguiente: "Dado que las mujeres tienen conexiones sociales más complejas y cercanas, tienden a presentar estilos de aprendizaje de interacción social y practicar estrategias en grupos." (en Griffiths, 76) Es decir, que las mujeres tienen mayor facilidad para trabajar en conjunto con otros. Según estos mismos investigadores, las mujeres fomentan la conversación, recuerdan más detalles y tienden, con mayor regularidad, a llegar a acuerdos. Por lo tanto, la recomendación general es que se procure incluir a por lo menos a una o dos mujeres en todo equipo de trabajo. Así, su tendencia natural para formar grupos puede alentar a los estudiantes masculinos a ser más abiertos al trabajo colaborativo.

Con el grupo B, los estudiantes tuvieron libertad durante todo el semestre de sentarse como desearan. Después de un par de semanas, y sin necesidad de ningún acuerdo formal, el grupo tenía ya establecido el sitio

que ocupaba cada quien. También se organizó a los estudiantes en equipos para realizar actividades, entregar trabajos, exponer y explicar lecturas. Sin embargo, se permitió que los estudiantes escogieran a sus compañeros de equipo para la realización de casi todas estas actividades. Por lo general, dichos equipos coincidieron durante todo el semestre, y eran formados por aquellos que ya estaban sentados juntos. La única ocasión en que no fue así, fue para llevar a cabo un análisis literario, en el cual los estudiantes se agruparon según el libro de su elección.

En cuanto a las instrucciones, no se llevó a cabo ninguna de las estrategias descritas en el apartado 3.3.2., salvo explicarles claramente los objetivos de cada actividad, aunque sin hacer explícitos los objetivos o técnicas colaborativas a usar. Respecto a la coordinación del trabajo, la supervisión, el monitoreo y el apoyo directo sí se realizaron, aunque de manera menos sistemática que la descrita en el apartado 3.3.3, y sin distinción entre los grupos A y B. En relación con las actividades posteriores (apartado 3.3.4), éstas no se llevaron a cabo con ninguno de los dos grupos, pues durante el curso sólo se evaluaron conocimientos declarativos y no aspectos actitudinales. Aunque se evaluaron los niveles de colaboración al final del semestre, los resultados no se compartieron ni se reflexionaron con ninguno de los dos grupos.

3.5. Dificultades ajenas a la personalidad

Ya se ha señalado que las personalidades introvertidas (I) y calificadoras (J) puedan presentar ciertas barreras para colaborar. Por otra parte, Robert Slavin (Slavin, 2007, 125) apunta seis dificultades que pueden presentarse en el aprendizaje cooperativo: el fracaso en llevarse bien, la mala conducta, el ruido, las ausencias, el uso ineficaz del tiempo de práctica del equipo y niveles de desempeño muy diferentes. A pesar de

que algunos de estos problemas pueden no aparecer cuando se alcanza la colaboración, muy probablemente surjan en el proceso hacia ella, por lo que los docentes y los encargados de los equipos de trabajo deberán estar atentos.

En primer lugar, Slavin señala que el fracaso en llevarse bien es muy común al inicio, ya que los estudiantes son muy distintos entre sí y los equipos de trabajo suelen estar integrados por combinaciones extrañas y poco usuales. El autor indica que para resolver esta dificultad hay que evitar que los estudiantes cambien de equipo por capricho, basta con dejar que pase el tiempo, pues ellos mismos encontrarán la forma de llevarse bien entre sí, con tal de alcanzar el éxito en la tarea asignada; hay que recordarles que se espera que cooperen y, sólo en casos extremos, si alguien se niega a colaborar, se le debe permitir trabajar en solitario hasta que él o ella esté listo para incorporarse a un equipo.

Se puede observar, entonces, que Slavin espera que los participantes tomen una postura más orientada hacia conseguir los objetivos que cuidar a las relaciones. Este es un proceso que debe llevarse con mucho cuidado, ya que el docente deberá decidir en qué casos deberá intervenir, realizar cambios, o pedir a los participantes que lleguen a ciertos acuerdos o compromisos. (Duhne, 39)

Un segundo problema es la mala conducta. Según el autor, esto se resuelve otorgando premios a los equipos con mejor comportamiento, mayor grado de cooperatividad y esfuerzo. Para lograrlo, es conveniente monitorear a los equipos y felicitarlos por aquello que están haciendo bien (Slavin 2007, 126). Es probable que este autor se refiera a la promoción de la colaboración con niños. En el caso que nos ocupa, es decir, de estudiantes de nivel profesional, es importante destacar que los premios

de este tipo no deben ser condicionantes para que los equipos o grupos realicen un buen trabajo o colaboren. Aunque las recompensas y las palabras de aliento puedan ser útiles, los estudiantes deben tener muy claro que ellos mismos son responsables del éxito o fracaso de sus labores, y que no siempre habrá recompensa por un trabajo bien realizado.

En cuanto al ruido, Slavin apunta que: "Un aula de aprendizaje cooperativo debe sonar como una colmena, no como un evento deportivo […] no se tiene que poder escuchar ninguna voz en particular." (Slavin 2007, 126) El ruido no debe ser considerado un factor de mala conducta, sino un descuido de los estudiantes. Para controlar los momentos en que el ruido rebasa lo aceptable, se debe parar toda la actividad a través de un sistema ya convenido con los estudiantes para señalar que todos deben guardar silencio. Se puede susurrar para recordarles que no deben alzar la voz y, si es necesario, hacer que el nivel de ruido sea un criterio a evaluar.

La cuarta dificultad, el ausentismo, es un poco más difícil de controlar por el maestro y uno de los que más afectan una clase de aprendizaje cooperativo, ya que los estudiantes dependen unos de otros para trabajar y estudiar juntos. Slavin indica que no se debe penalizar al equipo por la ausencia de uno de sus integrantes y que, si se sabe que se trabaja con un grupo con niveles altos de ausentismo, se debe integrar a los estudiantes que suelen faltar en equipo de cinco o seis integrantes, para asegurar que siempre habrá al menos tres o cuatro de ellos presentes. (Slavin 2007, 126) Otra estrategia es darle al equipo la responsabilidad de lograr que el estudiante que se ausentó se ponga al día, fomentando así la colaboración y la dependencia positiva.

En quinto lugar, está el uso ineficaz del tiempo. La causa más común es que los participantes estén acostumbrados a trabajar individualmente, preocupándose muy poco si el resto de sus compañeros realiza o no la actividad. Se debe aplicar entonces una estructura de trabajo que los ayude a colaborar, como se ha indicado en el apartado respecto al material, limitando los recursos con los que cuentan los individuos o diseñando el material de forma que los participantes se vean obligados a compartir.

A este respecto, D'souza señala que "… cuanto mayor necesidad siente el líder de tomar decisiones inmediatas, tanto más difícil le resulta implicar en ello a otras personas." (D'Souza, 37) Es decir, que a mayor urgencia, menor oportunidad de consenso y, por lo tanto, menor colaboración. Se entiende, entonces, que hace falta orientar a los jóvenes en cuanto a la planeación de sus actividades y el uso de cronogramas con actividades, fechas de entrega y responsabilidades personales claras, así como el uso eficiente de su tiempo y canales apropiados de comunicación.

Finalmente, está la posibilidad de que los estudiantes muestren niveles de desempeño muy diferentes. En este caso, Slavin señala que el docente es quien tiene la responsabilidad de ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje a alcanzar el nivel de los demás, y esto exige tiempo. Se puede recurrir a técnicas de enseñanza diferenciada, o bien, asignar mentores como ya se ha sugerido en el apartado 3.3.1.2.

3.6. Resultados del uso de estrategias en clase

Como ya se mencionó en la introducción de este capítulo, durante el semestre Agosto-Diciembre 2015 se trabajó con dos grupos de características similares: ambos tenían la misma cantidad de participantes, estaban conformados por estudiantes de diferentes carreras, tenían una predominancia de estudiantes masculinos y tomaban clase juntos 3 horas por semana. Los objetivos de cada materia eran distintos, y la forma de cada trabajo con cada grupo fue diferente: con el grupo A se implementaron varias de las estrategias para promover la colaboración que se han relatado a lo largo de este capítulo, mientras que con el grupo B se omitieron dichas técnicas.

Para medir los niveles de colaboración de cada grupo, se retomó la clasificación propuesta en el apartado 1.3.2 del primer capítulo de esta investigación, en donde se señalaban ocho posibles niveles de relación entre los integrantes de un grupo de personas: (1) coexistencia, (2) pseudo-colaboración, (3) comunicación, (4) cooperación, (5) coordinación, (6) coalición, (7) colaboración y (8) comunidad.

Al final del semestre, se aplicó el 'Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes' (Anexo 1) con ambos grupos. Dicho formato se describe en el Capítulo 1, y la forma para obtener de resultados a partir del mismo es explicada en el apartado 1.3.3. Este formato fue usado para establecer la percepción que cada individuo tiene sobre el trabajo realizado con sus compañeros. Cabe recordar que el 'Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes' (Anexo 1) no incluye el nivel 8, comunidad, pues se asume que es difícilmente alcanzable por un grupo escolar. Así, se logró conocer el nivel

en que se encuentra cada individuo y el grupo en general, como se describe a continuación.

	(1) coexistencia	(2) pseudo-colaboración	(3) comunicación	(4) cooperación	(5) coordinación	(6) coalición	(7) colaboración
porcentaje	21.8%	18.8%	18.3%	12.2%	13.3%	8.8%	6.9%
menciones	82	71	69	46	50	33	26
puntos por nivel	82x1= 82	71x2= 142	69x3= 207	46x4= 184	50x5= 250	33x6= 198	26x7= 182

Figura 35. Porcentaje de menciones por nivel del grupo A.

Como se observa en la Figura 35, en el caso del grupo A, que fue con el que se utilizaron estrategias de colaboración, el nivel más mencionado por los estudiantes fue el de coexistencia, o nivel 1. Sin embargo, al dividir la suma de los puntos alcanzados por todo el grupo (82+142+207+184+250+198+182=1,245 puntos), entre el total de menciones (82+71+69+46+50+33+26=377), el grupo alcanzó un promedio de 3.3 puntos, lo cual lo coloca en el nivel 4, esto es, cooperación:

1,245 puntos / 377 menciones = 3.302

El caso del grupo B fue distinto. Con él no se utilizaron estrategias de colaboración, y al aplicar el instrumento para medir los niveles, varios estudiantes señalaron que no conocían a muchos de sus compañeros. Se añadió, por tanto, otro nivel a la tabla de resultados, que quedó como sigue:

	(0) “no lo(a) conozco”	(1) coexistencia	(2) pseudo-colaboración	(3) comunicación
porcentaje	14.4%	32.5%	13.9%	8.8%
menciones	54	122	52	33
puntos por nivel	54x0= 0	122x1= 122	52x2= 104	33x3= 99
	(4) cooperación	**(5) coordinación**	**(6) coalición**	**(7) colaboración**
porcentaje	9.6%	8%	6.1%	6.7%
menciones	36	30	23	25
puntos por nivel	36x4= 144	30x5= 150	23x6= 138	25x7= 175

Figura 36. Porcentaje de menciones por nivel del grupo B.

Así, el grupo B mencionó mayoritariamente el nivel 1, o coexistencia. Tras dividir la suma de puntos (932 puntos), entre el total de menciones (375), se tiene que el grupo alcanzó un promedio de 2.48, lo cual lo coloca en el nivel 3, esto es, comunicación.

Las diferencias entre los resultados obtenidos por ambos grupos pueden apreciarse mejor en las siguientes gráficas:

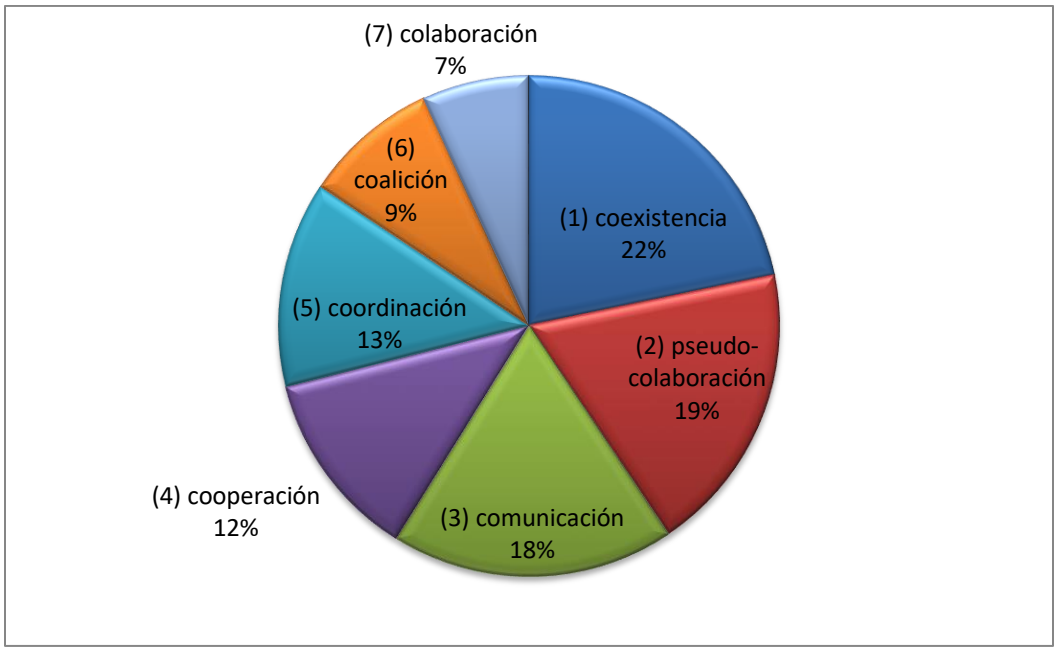


Figura 37. Gráfica de pastel con porcentajes por nivel del grupo A.

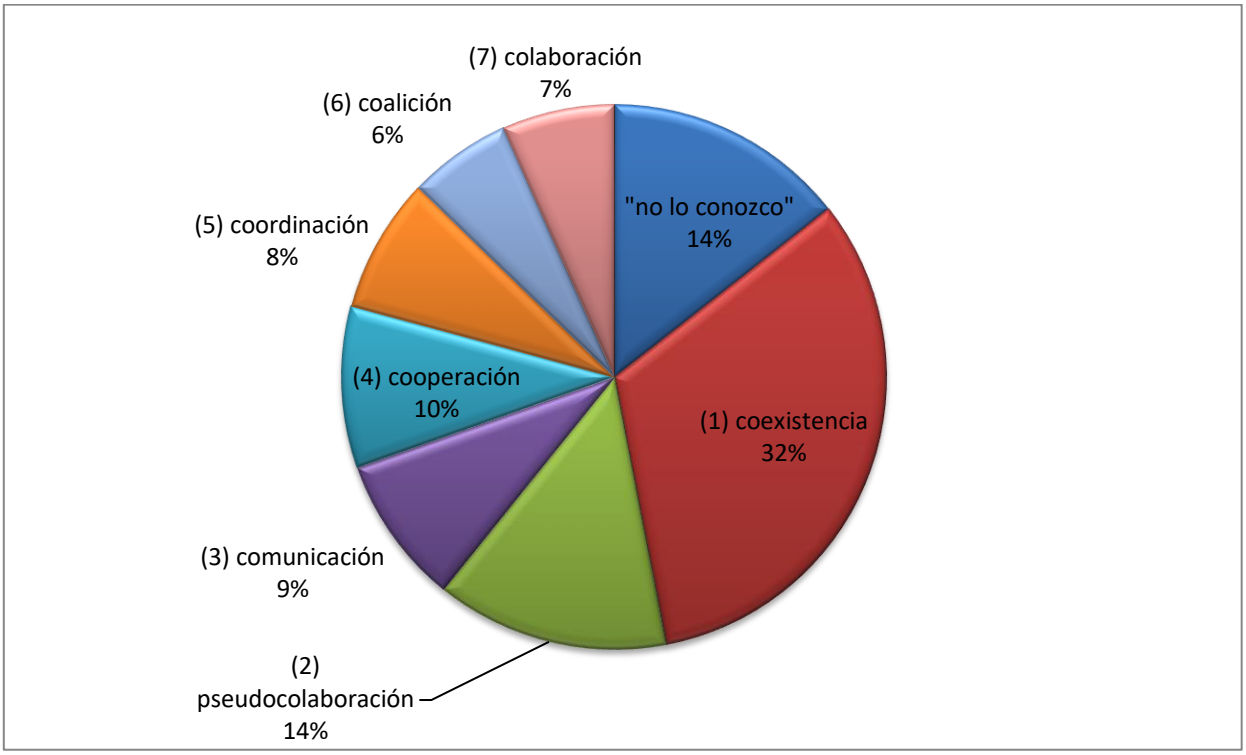


Figura 38. Gráfica de pastel con porcentajes por nivel del grupo B.

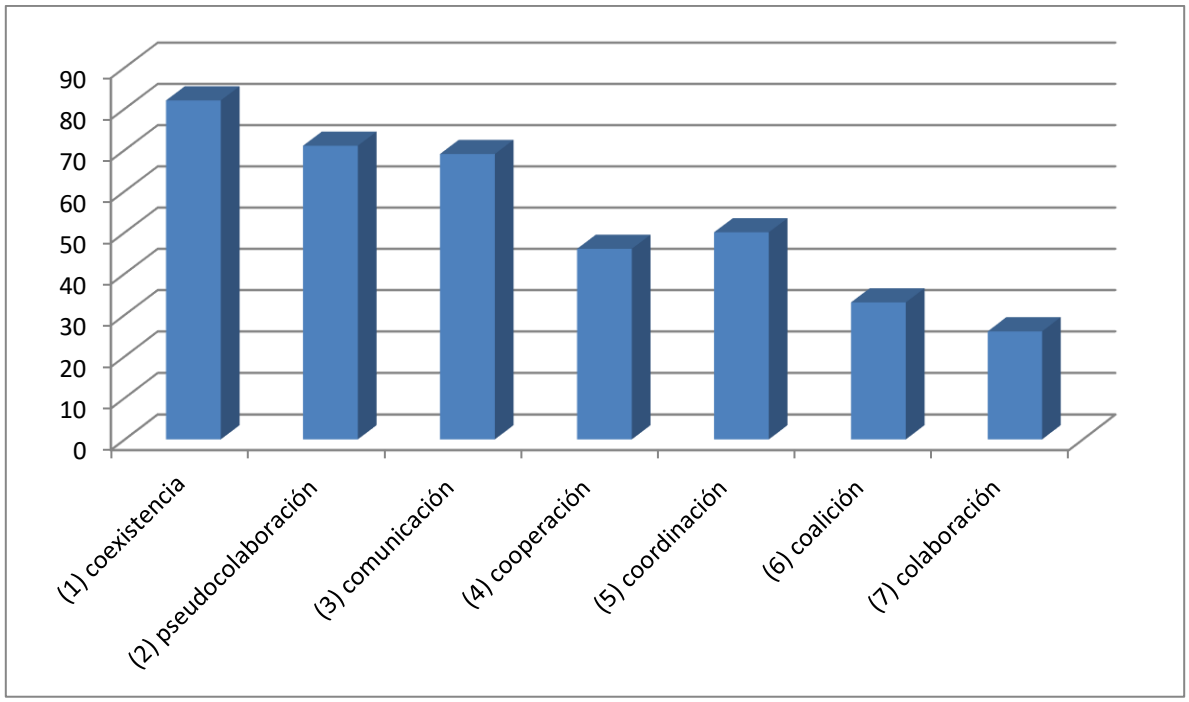


Figura 39. Distribución por niveles de colaboración del grupo A.

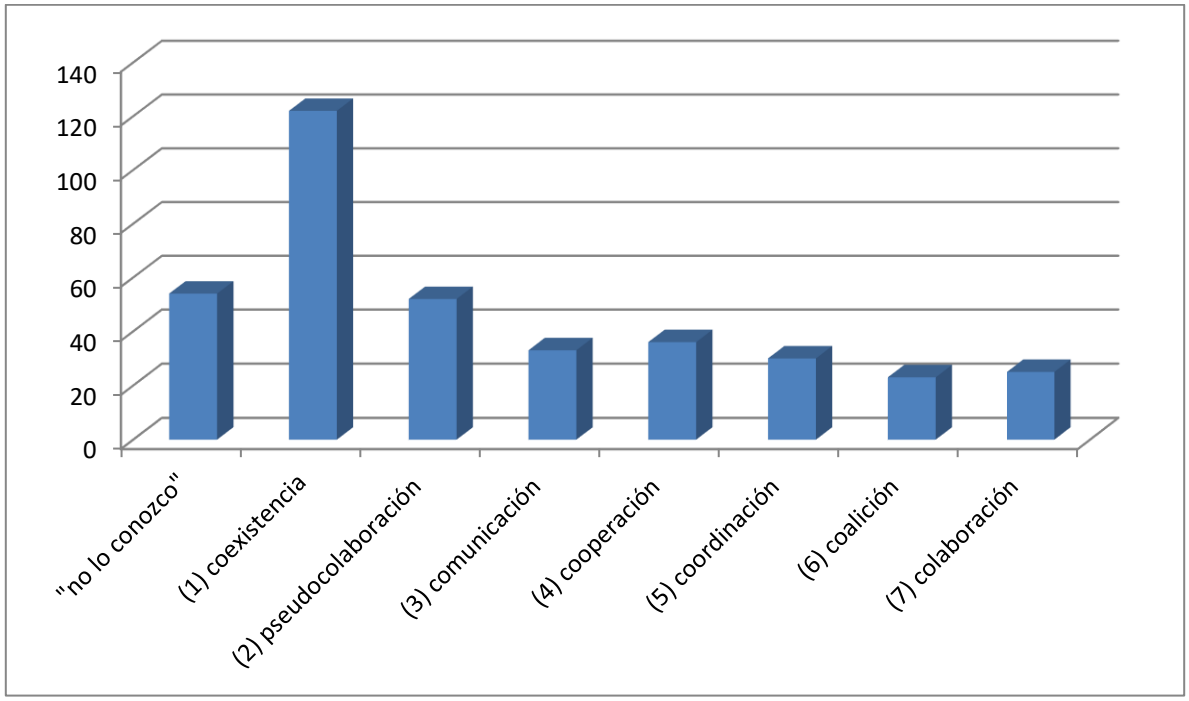


Figura 40. Distribución por niveles de colaboración del grupo B.

Ambos grupos mencionaron mayoritariamente el nivel 1, o coexistencia, y tienen el mismo porcentaje (7%) de estudiantes en un nivel de colaboración, o nivel 7. Según los puntajes obtenidos por cada grupo, se puede establecer que el grupo A logró un nivel de colaboración más alto que el grupo B, puesto que el primero tuvo un promedio de 3.3, mientras que el segundo alcanzó 2.48. Esto pone al grupo B un nivel por debajo del grupo donde se aplicaron estrategias para promover la colaboración. Esta diferencia, no obstante, no es muy marcada, puesto que los grupos están separados solamente por un nivel en la escala utilizada. La diferencia, de hecho, es de 0.82 puntos.

Por otro lado, el grupo A muestra un mayor equilibrio respecto a la distribución de niveles, en contraste con el grupo B, donde se observa una marcada tendencia a la coexistencia. Por último, llama la atención que varios miembros del grupo B hayan optado por escribir "no lo conozco" o "no sé quién es" para describir el tipo de vínculo que tienen con varios de sus compañeros, admitiendo así que su relación con ellos está incluso por debajo del nivel mínimo propuesto por el instrumento, que es coexistencia.

Preliminares

El objetivo del tercer capítulo consistió en proponer una serie de estrategias y actividades específicas que puedan ser útiles a los docentes para fomentar y facilitar el trabajo colaborativo a partir de la práctica magisterial.

La pregunta de investigación fue: ¿qué tipo de actividades son aconsejables para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes adultos? La hipótesis para esta pregunta fue que: El trabajo colaborativo

se fomenta con una combinación de estrategias: (1) conociendo a los estudiantes de manera profunda, destacando su tipo de personalidad; (2) creando actividades que aumenten la tolerancia a la ambigüedad, fomentando la creatividad y la confianza en uno mismo y el otro, excluyendo primordialmente actitudes competitivas, y (3) integrando actividades colaborativas en la práctica docente de manera permanente, con reglas específicas para el trabajo grupal o en equipo.

Gracias a la revisión de distintos autores, y a la comparación hecha entre los grupos A y B, se ha podido constatar que la hipótesis es válida, ya que los tres elementos señalados (conocer a los estudiantes, fomentar la tolerancia a la ambigüedad y realizar actividades de forma permanente), muestran ser significativos para promover que los participantes de un grupo determinado sean más colaborativos.

En primer lugar, se reconoce la importancia de elaborar herramientas y establecer momentos y maneras específicas para conocer a cada estudiante o participante de manera individual y con la mayor profundidad posible. Esta información es útil para motivar a los estudiantes de forma personal y para poder tomar decisiones tales como las agrupaciones en las que participará, las actividades o roles que se le pedirá llevar a cabo y el tipo de contribución que puede tener cuando trabaje con otros que son similares o distintos a él.

En segundo lugar, ya en el segundo capítulo de esta investigación se señaló que un factor significativo para que una persona esté dispuesta a colaborar es su grado de tolerancia a la ambigüedad, ya que ésta permite ser más flexible y adaptable, teniendo así más confianza en sí mismo y en los demás. En este tercer capítulo se encontró que para desarrollar dicha tolerancia a la ambigüedad hay dos estrategias primordiales: La

primera es fomentando hábitos de ensayo y error. Se ha mostrado la conveniencia de que los individuos exploren opciones para solucionar problemas y la creación de momentos para la auto-reflexión y co-evaluación, lo cual implica un proceso de mejora continua. La segunda es creando ambientes en donde las personas se sientan respetadas y capaces. Respecto a esto, es notorio el valor que tiene el confiar en el trabajo y el compromiso de los demás, ya que los gestores Y o de Pigmalión positivo pueden transferir, aunque sea de manera inconsciente, sus expectativas sus compañeros y/o subordinados. Otras maneras que mostraron ser efectivas para desarrollar la tolerancia a la ambigüedad son evitar las actitudes competitivas y generar hábitos o rutinas, ya que los cambios de comportamiento se dan a largo plazo.

Por último, y dado que justamente los cambios de comportamiento exigen consistencia y paciencia, se plantea que las actividades encaminadas a promover la colaboración sean realizadas de manera permanente, aplicando las diferentes estrategias de manera cotidiana. Estas estrategias incluyen establecer objetivos según el grado de colaboración que presente el grupo y lo que se desee lograr con él durante la sesión o serie de sesiones, la disposición y duración de los equipos de trabajo, así como las actividades y roles de cada individuo y la distribución del material a utilizar. Por otro lado, la explicación de la tarea a realizar, así como el monitoreo y evaluación de la misma también son momentos en que el docente tiene oportunidad de promover la colaboración mediante diferentes tácticas. En cuanto a la fase de evaluación al final de cada actividad, destaca el valor de hacer énfasis en aquello que se haya realizado de manera satisfactoria, así como el de proponer maneras de mejorar por parte de los propios estudiantes, para que ellos mismos sean capaces de evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros, sin depender de alguien más en el futuro.

En cuanto a la comparación realizada entre los grupos A (con el que se llevaron a cabo algunas de las estrategias descritas en este capítulo) y el grupo B (con el que no se intentó fomentar la colaboración), se encontró que la diferencia de niveles entre los grupos A y B fue de 0.82 puntos y ambos grupos tuvieron al 7% de estudiantes en el nivel 7 (colaboración). Sin embargo, el grupo A mostró un número menor de menciones en el nivel 1 (coexistencia), mientras que el 14% de los integrantes del grupo B no lograron describir su relación con otros compañeros con los niveles propuestos por el instrumento, teniendo que señalar no conocerlos, al menos por nombre, por lo que su relación con ellos se considera nula, o en un nivel 0.

A este respecto, debe considerarse que no todas las estrategias propuestas en esta investigación pudieron ser implementadas durante el semestre señalado, como se ha relatado a lo largo de este capítulo. Además, por cuestiones de tiempo, solamente pudo utilizarse uno de los instrumentos planteados en el capítulo 1 para la medición de los niveles de colaboración. Asimismo, se ha visto que la promoción de la colaboración es una labor que exige tiempo y persistencia, por lo que se podría esperar que las diferencias fuesen más marcadas de haber tenido más tiempo para trabajar con el grupo A y de haber implementado la totalidad de las estrategias en lugar de solamente algunas.

Conclusiones generales

El objetivo general de esta investigación fue proponer estrategias y actividades específicas encaminadas a desarrollar habilidades colaborativas entre estudiantes de educación superior en quienes se había detectado una tendencia hacia el trabajo individual.

Por tanto, la pregunta general fue: ¿cómo se puede fomentar la colaboración entre estudiantes de licenciatura que poseen un perfil orientado a la dirección y el trabajo individual, desde la actividad docente? Siendo la hipótesis general que: la mejor manera de fomenta a la colaboración entre estudiantes con perfiles individualistas es haciéndolo a través de docentes que pongan en práctica actividades constantes que generen confianza y respeto mutuos, aumenten los grados de comunicación y promuevan la toma de decisiones consensuada.

A lo largo de esta investigación se encontró que, aunque la confianza, el respeto, la comunicación y el consenso son aspectos primordiales de las prácticas colaborativas, existen otros que son igual, o incluso más importantes. Estos elementos son: la búsqueda del desarrollo humano, la consecución de objetivos individuales junto con los colectivos, la interdependencia positiva, la tolerancia a la ambigüedad y la práctica constante de hábitos y modos de trabajo que promuevan la colaboración a largo plazo. Asimismo, gracias al modelo de personalidades de Myers-Briggs, se descubrió que existen rasgos de personalidad, como la extroversión y percepción, que tienden a la colaboración; mientras que los rasgos de introversión y juicio orientan hacia el trabajo individual.

En primer lugar, gracias a la diferenciación realizada en el Capítulo 1 entre trabajo de grupo, en equipo, cooperativo y colaborativo, se descubrió que la colaboración no puede ser definida como una actitud o modo de trabajo, sino como un estilo de vida cuyo objetivo es promover el desarrollo

humano de todos los participantes. Adicionalmente al objetivo común que todos persiguen y que orienta el trabajo en general, la colaboración también promueve que se logren las metas que cada individuo se proponga.

La colaboración se diferencia del trabajo en equipo y de la cooperación en varios aspectos. En el trabajo en equipo, todos los integrantes hacen una labor determinada para alcanzar un fin común, y tienen un líder que dirige y orienta las actividades. Por otro lado, en la cooperación se da prioridad al bien común, lo cual en ocasiones genera que se dejen de lado las metas individuales.

En ese mismo capítulo identificó que la colaboración tiene seis características principales: (1) la colaboración no es una forma de trabajo, sino un estilo de vida; (2) promueve el desarrollo humano mediante la interdependencia positiva y la interacción estimuladora, las cuales aumentan la motivación y el compromiso, pues gracias a ellas se es consciente de la importancia del esfuerzo individual para la consecución de los fines comunes; (3) se alcanzan tanto los objetivos individuales como los colectivos; (4) las relaciones son horizontales y todas las decisiones se toman por consenso, es decir, que no se admiten hasta que la totalidad de los involucrados estén de acuerdo, lo cual implica procesos de expresión y escucha mutua sin jerarquías ni líderes; (5) hay altos niveles de comunicación, confianza y responsabilidad; (6) la colaboración no se alcanza en el corto plazo, ni se da por naturaleza, sino que se desarrolla a través de un proceso de evaluación constante.

Por otro lado, se estableció que la relación entre estos seis elementos, puede ayudar a medir los niveles de colaboración que las personas tienen con sus compañeros, resultando en una escala de ocho niveles, que comienza en la coexistencia (nivel 1), pasando por la pseudo-colaboración

(nivel 2), la comunicación (nivel 3), la cooperación (nivel 4), la coordinación (nivel 5), la coalición (nivel 6), la colaboración (nivel 7), hasta llegar a la comunidad (nivel 8).

Asimismo, se halló que no puede utilizarse solamente un instrumento para medir estos niveles de colaboración y que el desarrollo de las habilidades colaborativas, debe evaluarse constantemente.

Ahora bien, aunque se establece que las prácticas colaborativas tienen todas las características antes mencionadas, se debe considerar que cada individuo es distinto y que existen personas con mayor o menor tendencia hacia la colaboración. Es por ello que el segundo capítulo se centró en identificar los rasgos de personalidad que la facilitan y la obstaculizan. Así, se decidió utilizar el modelo de personalidades de Myers-Briggs, gracias al cual se descubrió que las personas que presentan ser extrovertidos y perceptivos son más propensas a colaborar, mientras que quienes son introvertidos y calificadores tienden a ser menos colaborativos.

Se identificó que las personas extrovertidas obtienen energía al estar en contacto con otros; disfrutan estar, dialogar y trabajar con otras personas. En contraste, las personas introvertidas prefieren trabajar en solitario y pueden ser idealistas, lo que en muchos casos los conduce a cometer los errores de la utopía. Estos errores consisten en desanimarse cuando no alcanzan la perfección, el excederse en atender detalles de poca importancia, sentirse poco preparados o desconfiados al intentar cosas nuevas, o realizarlas de manera diferente, o dudar de los demás al creer que poseen todas las respuestas, imponiendo sus ideas.

Los individuos perceptivos pueden ser más colaborativos, ya que usualmente son personas abiertas, flexibles y adaptables; suelen mantener la calma en situaciones estresantes. Asimismo, son más

tolerantes a la ambigüedad, lo que les lleva a tener más confianza en sí mismos y en los demás, pues saben que, si una manera de solucionar un problema no funciona, pueden intentar con otras hasta dar con la correcta. De manera opuesta, las personas calificadoras tienen la planeación y el control como prioridad, se muestran renuentes al cambio y no suelen adaptarse a las circunstancias, siendo entonces poco flexibles y tolerantes a la ambigüedad. Se infirió que este último rasgo es uno de los que se debe trabajar en la práctica docente para fomentar la colaboración. Ser tolerante a la ambigüedad comprende asimilar una situación o problema determinado, estudiándolo desde diversos puntos de vista, entendiendo que puede tener diferentes interpretaciones y soluciones. Esto, a su vez, implica una alta disposición a realizar varios intentos y cometer más de un error en el proceso.

El capítulo 3 versó sobre acciones específicas que pueden ser llevadas a cabo por el docente para promover la colaboración. Aunque existan personalidades que de manera natural sean menos tendientes a la colaboración, eso no implica que no puedan aprender a colaborar, sobre todo si se fomenta la tolerancia a la ambigüedad antes mencionada. Se encontró que existe una amplia variedad de estrategias y actividades que se pueden llevar a cabo para fomentar la colaboración desde ambientes escolares. Estas se agruparon en dos categorías y una premisa: (1) actividades encaminadas a conocer a los estudiantes de forma personal, (2) estrategias para fomentar la tolerancia a la ambigüedad y (3) que las prácticas colaborativas sean establecidas de manera habitual.

En primer lugar, la importancia de la información que se logre recabar respecto a cada individuo, radica en las decisiones que el docente irá tomando en cada sesión de clase respecto a la conformación de grupos, su duración, objetivos, actividades, roles y materiales a utilizar. Los datos que cada docente decida obtener dependerán de los objetivos de su

materia. No obstante, se recomienda tomar en consideración la información que la tipología Myers-Briggs pueda brindar, sobre todo para la conformación de equipos de trabajo durante el curso.

En segundo lugar, se encontró que es de especial valor diseñar tareas que fomenten la exploración, la autoevaluación, la co-evaluación y el ensayo y error, para así generar en el estudiante mayor tolerancia a la ambigüedad. Como ya se ha mencionado, la tolerancia a la ambigüedad es una de las características de las personas perceptivas, que a su vez mostraron cierta facilidad para colaborar. Según los descubrimientos de esta investigación, cuanto más tolerante a la ambigüedad sea una persona, más capaz de colaborar será.

Tercero, la frecuencia y habitud con que se lleven a cabo actividades y se fomenten actitudes colaborativas, es pieza clave para que las mismas sean inculcadas en los individuos y posteriormente puedan ser transferidas a otros contextos, distintos al ámbito escolar. Aunque se puede considerar que los estudiantes de licenciatura tienen ya establecido un modo de trabajo particular y que hay muy poco por moldear respecto a sus actitudes y personalidades, se debe tomar en cuenta que todavía se encuentran en una edad en que pueden probar nuevas formas de realizar sus actividades y modificar su conducta a través de la promoción de ciertos hábitos.

Como ya se mencionó, esta investigación encontró que la colaboración no es una cuestión de concepto o convicción, sino de práctica. Dado que los estudiantes en quienes se observa una tendencia hacia el trabajo individual son quienes todavía no han generado hábitos colaborativos, es ese tipo de sujetos a quienes hay que identificar y motivar en primer lugar. Así, en la medida en que las prácticas colaborativas sean vistas como algo cotidiano, podrán convertirse en un verdadero estilo de vida.

Por otro lado, hay que señalar que, gracias a la comparación entre dos grupos de estudiantes con características similares, se pudo constatar que la conjunción de estas actividades efectivamente sirve para fomentar la colaboración. Sin embargo, ya se ha establecido que alcanzar un cambio significativo de comportamiento toma tiempo, y la trascendencia de las prácticas descritas en esta investigación no es totalmente medible en el corto plazo. Además, existen varios factores que esta investigación no alcanzó a detallar.

Una de las limitaciones particulares es el manejo de conflictos. Como se mencionó al final del capítulo 3, en el camino a la colaboración existen diferentes obstáculos, entre los cuales está la incapacidad de ciertos individuos para llevarse bien con determinadas personas. La búsqueda de técnicas y herramientas que puedan ser utilizadas para lidiar con este tipo de dificultades en ambientes de educación superior, arroja una nueva serie de preguntas que bien podrían ser materia de una nueva investigación. Por ejemplo: ¿qué constituye un conflicto y cómo se le diferencia de un malentendido? ¿Cuántos tipos de conflicto existen? ¿En qué momentos es necesario que el docente intervenga directamente? ¿Qué tipos de intervenciones existen? ¿Cómo se pueden utilizar los conflictos para mejorar la colaboración? Y un largo etcétera.

Por otro lado, las tecnologías actuales de comunicación y el auge de la educación a distancia han generado nuevas formas de llevar a cabo el aprendizaje colaborativo. El uso de estas nuevas tecnologías para fomentar la colaboración en línea o a distancia son otro factor que no se alcanzó a describir en esta investigación y que se sugiere explorar en indagaciones posteriores.

Como apunte final, cabe señalar que una de las mejores maneras de fomentar la colaboración es procurando ser un mejor colaborador uno

mismo. Se recomienda a aquellos docentes que deseen mejorar los niveles de colaboración entre sus estudiantes, que exploren maneras de mejorar su propia práctica docente de manera colaborativa. Esto puede hacerse a través de bitácoras, entrevistas a estudiantes o compañeros, observaciones, y compartiendo estrategias con otros maestros. Es de gran valor lo que uno puede aprender cuando es observado por un compañero, o cuando toma en consideración las propuestas de otros que están apuntando hacia el mismo objetivo. Tomando en consideración todo lo ya dicho sobre cómo se aprende a colaborar, conviene que los docentes estemos también dispuestos a ser más tolerantes a la ambigüedad a través del ensayo y el error, probando nuevas y diferentes técnicas todo el tiempo, reflexionando y evaluando de manera constante los resultados, y entendiendo que nuestro propio proceso de aprendizaje tomará tiempo y exigirá una gran cantidad de energía y consistencia.

A este respecto, también debe considerarse que, para facilitar la implementación de prácticas colaborativas en clase, otros componentes de la práctica educativa también deben adaptarse o modificarse: se recomienda revisar los planes de estudio para que integren objetivos actitudinales tales como: elevar los niveles de respeto, comunicación y responsabilidad; realizar al menos un proyecto o tarea colaborativa durante el curso, dependiendo de su duración, etc. Asimismo, y tomando en cuenta el concepto establecido en el capítulo 1 sobre alcanzar el nivel de coadunación o comunidad (ver figura 9), se puede señalar que, para promover que los estudiantes aprendan a colaborar, es recomendable generar prácticas colaborativas entre docentes, personal administrativo, etc. De esta forma, la colaboración sería vista realmente como una forma de vida y no solamente de trabajo en proyectos o momentos específicos.

Por lo tanto, se puede concluir lo siguiente: Ante la pregunta inicial de esta investigación, la cual fue ¿cómo se puede fomentar la colaboración

entre estudiantes de licenciatura que poseen un perfil orientado a la dirección y el trabajo individual, desde la actividad docente? Cuya hipótesis general fue: la mejor manera de fomentar la colaboración entre estudiantes con perfiles individualistas es haciéndolo a través de docentes que pongan en práctica actividades constantes que generen confianza y respeto mutuos, aumenten los grados de comunicación y promuevan la toma de decisiones consensuadas.

Dicha hipótesis fue validada en cuanto la importancia de que las actividades encaminadas a fomentar la colaboración deben ser (a) constantes, (b) generar confianza y respeto mutuos, (c) aumentar la comunicación y (d) promover la toma de decisiones consensuadas. Sin embargo, se descubrió que para generar esa confianza, respeto, comunicación y toma de decisiones conjunta, el docente debe (1) obtener datos específicos sobre sus estudiantes y utilizaros para el diseño de actividades colaborativas, tomando en especial consideración las características de personalidad introvertido(I)/extrovertido(E) y perceptivo(P)/calificador(J) del modelo Myers-Briggs; (2) generar oportunidades para que los estudiantes se conozcan mejor entre sí, y (3) fomente la tolerancia a la ambigüedad a través del ensayo y error. De todas estas características, tanto de las propuestas por la hipótesis como las encontradas a través de la investigación, destaca el valor de que dichas estrategias no sean implementadas de manera aislada o de cuando en cuando, sino que sean insertadas de manera habitual. De esta forma, dichas prácticas se convertirán en una forma de vida tanto para los estudiantes como para los docentes.

FUENTES

- Alberta Education. *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Edmonton, AB: Alberta Education, 2010. Impreso.

- Arquero Montaño, José L. y Tejero Rioja, Concepción. "Estilos de aprendizaje y tolerancia a la ambigüedad de los estudiantes universitarios: diagnóstico y reflexiones ante el EEES." *Revista de Enseñanza Universitaria*. Número 28, 2006. Web. 09-10- 2015. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10809/Estilos_de_aprendizaje.pdf?sequence=2>

- Arteaga Pupo, Frank. *"Aprendizaje colaborativo: Un reto para la educación contemporánea".* Texto. *Monografías.com.* 2006. Web. 06-01-15. <http://www.monografias.com/trabajos34/aprendizajecolaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>

- Baena Paz, Guillermina. *Comunicación y Liderazgo*. México: Publicaciones Cultural, 2003. Impreso.

- Bolívar López, Juan Miguel y Velásquez Rojas, Freddy. "Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico." *Investigación y Postgrado*. Redalyc.org, 2008. Web. 10-10-2015. <http://www.redalyc.org/pdf/658/65811489010.pdf>

- Burgun, Keith. *Game Design Theory: A New Philosophy for Understanding Games*. Boca Raton, FL: A K Peters/CRC Press, 2012. Impreso.

- Caballero M., Carla Yaneris. "Pedagogía de la cooperación: una opción educativa centrada en el trabajo en equipo cooperativo y la zona de desarrollo próximo entre iguales". Texto. *ABACOenred.com*. 05-13. Web. 30-10-14. <http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/el_ensayo_pedagogia_de_la_cooperacion.pdf>

- Campo Lorenzana, Laura. "Colaboración versus cooperación". Texto. *La cuadratura del círculo*. *Campolorenzana.wordpress.*com. 30-12-06. Web. 26-02-15. <https://lcampolorenzana.wordpress.com/2006/12/30/colaboracion-versus-cooperacion/>

- Catapano, Jordan. "30 ways to arrange students for group work." *teach hub.com*. TeachHUB, Web. 11-12-2015. <www.teachhub.com/ 30-ways-arrange-students-group-work>

- Chang, Jie. "A case study of the 'Pygmalion effect': Teacher expectations and student achievement." *International Education Studies*. 2011. Web. 10-12-2015.

- Cueli, José, y otros. *Teorías de La Personalidad*. México: Trillas, 2013. Impreso.

- Dirksen, Julie. *Design for How People Learn*. Berkeley, CA: New Riders Publishing, 2011. Impreso.

- Doff, Adrian. *Teach English*. Glasgow: Cambridge, 1992. Impreso.

- Dugan, Maggie. "Tolerating ambiguity." *Knowinnovation*. Web. 09-01-2016. <http://knowinnovation.com/2013/04/tolerating-ambiguity/>

- Duhne, Carmen, Ramiro Garza Leal, y Ana María Quintanilla. *Coaching Ejecutivo: Una Opción Practica Para Lograr El Desarrollo de La Gente*. México: Editorial Trillas. 2011. Impreso.

- D'Souza, Anthony. *Descubre Tu Liderazgo*. Bilbao: Sal Terrae, 1997. Impreso.

- Eguía Villaseñor, Florencio. *ABC de la cooperación*. México: Editorial Ambriz. 2002. Impreso.

- Francia Hernández, Alfonso; Mata Sáiz, Javier. *Dinámica y técnicas de Grupo*. Madrid: Editorial CCS.1993. Impreso.

- Frey, Bruce, y otros. "Measuring change in collaboration among school safety partners". Texto. *School Safety Partners*. 2004. Web. 19-12-14. <www.schoolsafetypartners.org/jw/06Freypdf.pdf>

- Frey, Bruce, y otros. "Measuring collaboration among grant partners". Texto. *American Journal of Evaluation*. Septiembre, 2006: 383-392. Sage publications. Web. 19-12-14. <http://aje.sagepub.com/cgi/content/refs/27/3/383>

- González Núñez, José de Jesús. *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas.* Colombia: Editorial Pax, 2002. Impreso.

- Goleman, Daniel. "Que define a un líder". Texto. Revista *Dinero*. 01-1999. Web. 28-11-14. <www.rmm.cl/usuarios/ jvill1/File/lider.pdf>

- Griffiths, Carol, ed. *Lessons from Good Language Learners (Cambridge Language Teaching Library)*. 1a Ed. Nueva York: Cambridge University Press. 2008. Impreso.

- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 4a Ed. Harlow: Pearson Longman ELT, 2007. Impreso.

- Hogue, Teresa. "Five levels of collaboration". Texto*. Community Based Collaborations – Wellness Multiplied*. 1994. Oregon Center for Community Leadership. Web. 19-12-14. <http://www.pacer.org/C3/curriculum/session7/handouts/Five%20Levels%20of%20Collaboration.pdf>

- Jaramillo Marín, Patricia. "Colaboración vs cooperación en el aprendizaje". Texto. *SerendipiTIC – Informática educativa*. WordPress.com. 18-09-08. Web. 08-11-14. <http://ticserendipity.wordpress.com/2008/09/18/colaboracion-vs-cooperacion-en-el-aprendizaje/>

- Jiménez Gallegos, Francisco. *Habilidades Directivas I*. Texto. 19-08-11. Web. 04-10-15. <http://fco0503.blogspot.mx/2011/08/unidad-2.html>

- Johnson, David; Johnson, Roger, Holubec, Edythe. "El aprendizaje cooperativo en el aula". Texto. Web. 28-01-15. <http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0NpY2xvXzIwMTEvRWxfYXByZW5kaXphamVfY29vcGVyYXRpdm9fLV9fSm9obnNvbi5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=FP006>

- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe. *El Aprendizaje Cooperativo En El Aula*. Buenos Aires: Paidos, 2008. Impreso.

- Lewin, Kurt. *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós. 1978. Impreso.

- López Cózar, Patricia. "Las dinámicas de grupo". *Gobierno de Canarias*. Web. 08-01-15. <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/continuidad/files/formidable/DINAMICAS-DE-GRUPO-Patricia-Lopez-Cozar.pdf>

- Maddux, Robert B. *Cómo formar un equipo de trabajo*. Barcelona: Ed. Gedisa, 2000. Impreso.

- Mahieu, Pierre. *Trabajar en equipo*. México: Ed. Siglo XXI Editores. 2005. Impreso.

- McCarthy, John. "How Learning Profiles Can Strengthen Your Teaching". Texto. *Edutopia*. 08-2014. Web. 18-12-14. <www.edutopia.org/blog/learning-profiles-john-mccarthy>

- Méndez Benavides, Róger. "Teoría del liderazgo participativo". Texto. Web. 26-09-2015. <http://rogermendezbenavides.blogspot.mx/ 2009/10/teoria-del-liderazgo-participativo.html>

- Méndez Molla, Andrea. "Los tres estilos de liderazgo más efectivos en las organizaciones". Texto. *Liderazgo*. *Euroresidentes*. 18-12-2013. Web. 06-03-15 <http://liderazgo.euroresidentes.com/2013/12/los -3-estilos-de-liderazgo-mas.html>

- Neris Analitics Limited. *Free personality test, type descriptions, relationship and career advice*. Web. 20-06-2015. <http://www.16personalities.com/>

- Orozco Nolazco, Aracely. "Ventajas del trabajo colaborativo". Texto. *Instituto Tecnológico de Sonora*. Web. 07-11-14. <http://biblioteca. itson.mx/oa/educacion/oa7/ventajas_del_trabajo_colaborativo/t2.htm>

- Oros, Laura Beatriz. "Locus de Control: Evolución de Su Concepto y Operacionalización." *Revista de Psicología*, vol. XIV, núm. 1, 2005, pp. 89-97 Universidad de Chile Santiago, Chile Web. 10-10-2015. <http://www.redalyc.org/pdf/264/ 26414107.pdf>

- Panitz, Ted. "A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning". Texto. *Deliberations*. *London Metropolitan University*. 03-11-11 Web. 12-01-15. <http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf>

- Pérez Torres, Isabel. "Andamiaje (Scaffolding) en CLIL / AICLE." Texto. *Concepto de andamiaje.* 2014. Web. 09-01-2016. <www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm>

- Piqueras, César. "6 estilos de Liderazgo. Goleman". Texto. *CesarPiqueras.com.* 10-01-14. Web. 28-11-14. <www.cesarpiqueras.com/6-estilos-de-liderazgo-goleman/>

- Salinas, Roxana. "Definición e historia. Dinámica de grupo." Texto. *Scribd*. 05-2012. Web. 06-03-15. <http://es.scribd.com/doc/92986481/Definicion-e-Historia-Dinamica-de-Grupo#scribd>

- Sánchez Ilabaca, Jaime. "Trabajo colaborativo". *Universidad de Chile*. Web. 08-11-14. <http://slideplayer.es/slide/1055328/>

- Sandefer, Jeff. "The One Key Trait for Successful Entrepreneurs: A Tolerance for Ambiguity." *Forbes*. 17-05-2012. Web. 30-11-15. <http://www.forbes.com/sites/acton/2012/05/17/the-one-key-trait-for-successful-entrepreneurs-a-tolerance-for-ambiguity/>

- Schultz, Duane P. y Schultz, Sydney Ellen. *Teorías de La Personalidad*. México: Thomson, 2010. Impreso.

- Scrivener, Jim y Thornbury, Scott. *Classroom Management Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Impreso.

- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann. 1994. Impreso.

- Scrivener, Jim. *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It*. 1a Ed. Londres: Macmillan Education. 2010. Impreso.

- Sferra, Adam; Wright, Mary Elizabeth y Rice, Louis A. *Personalidad Y Relaciones Humanas*. 3ª Edición. México: Mc Graw Hill, 2007. Impreso.

- Slavin, Robert. *Aprendizaje Cooperativo Investigación, Teoría Y Práctica*. 2007. Web. 24-02-2015. <http://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14080/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20Cooperativo%20_%20Investigaci%C3%B3n,%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20(Slavin).pdf>

- Slavin, Robert. *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Texto. Web. 12-03-15. <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20 inclusiva/Estrategias/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>

- Sosa Guzmán, Almudena. "Dinámica de grupo". Texto. *Documents.mx*. 13-06-15. Web. 12-07-15. <http://documents.mx/ documents/dinamica-de-grupos-5584683413bf5.html>

- Souto, Marta. *Las formaciones grupales en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación, 2000. Impreso.

- Straker, David. "Participative Leadership". *Changing Minds*. Web. 26 Sept. 2015. <http://changingminds.org/disciplines/leadership/styles/participative_leadership.htm>

- Stewart, Greg L.; Manz, Charles C.; Sims, Henry P. *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa Wiley. 2005. Impreso.

- "The Myers & Briggs foundation - MBTI® basics." s.f. Web. 03-06-15. <http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>

- Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2a Ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2001. Impreso.

- Ur, Penny. *A Course in Language Teaching Trainee Book*. 8a Ed. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. Impreso.

- Walss Aurioles, Ma. Eugenia y Valdés Perezgasga Uriel. "El trabajo colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes". Texto. *ITESM Campus Laguna*. Web. 26-02-15. <http://sitios.itesm.mx/va/boletíninnovacioneducativa/26/docs/El_TC_herramienta_para_docentes.pdf>

- Whetten, David; Cameron, Kim S. *Desarrollo de Habilidades Directivas.* México: Pearson Educación. 2005. Impreso.

ANEXOS

Anexo 1. Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes (basado en el modelo de Bruce Frey)

NOMBRE: _____

Instrucciones: Marca (✓) la manera en que trabajas con cada uno de tus compañeros cuando les corresponde hacer un trabajo en equipo o como grupo.

	0	1	2	3	4	5	6
Características	- Casi nunca interactuamos - Cada quien toma sus propias decisiones - Casi no confío en él / ella	- Nos comunicamos sólo si es necesario - Cada quien toma sus propias decisiones - Nos tenemos poca confianza mutua	- Nos comunicamos de manera abierta - Cada quien tiene una tarea o responsabilidad específica - Nos apoyamos mutuamente cuando es necesario	- Compartimos información - Nos comunicamos frecuentemente - Cada quien toma sus propias decisiones y realiza una tarea específica	- Nuestra comunicación es frecuente y abierta - Compartimos información, responsabilidades y recursos - Tomamos algunas decisiones juntos	- Compartimos información, ideas, responsabilidades y recursos - Nuestra comunicación es una prioridad - Tomamos decisiones de manera democrática	- Nuestra comunicación es frecuente y basada en la confianza - Percibo el compromiso de mi compañero(a) y confío plenamente en él/ella - Tomamos las decisiones por consenso
Miembros del grupo							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							

Anexo 2. Formato para la medición comportamiento colaborativo de estudiantes (basado en el modelo de Bruce Frey)

NOMBRE: _____

Instrucciones: Marque (✓) la manera en que se comporta cada uno de los miembros del grupo con sus compañeros cuando realizan trabajos en equipo o proyectos grupales.

	0	1	2	3	4	5	6
Características	- Casi no interactúa con sus compañeros - Se aísla o prefiere trabajar individualmente - Suele realizar actividades secundarias o de poca importancia cuando es parte de un equipo	- Sólo se comunica con sus compañeros si es necesario - Prefiere trabajar individualmente - Realiza las actividades siempre y cuando le sean asignadas / Asigna tareas a los demás arbitrariamente - Suele limitarse a escuchar / No permite que otros tomen la palabra	- Hay que recordarle los objetivos o no los tiene muy claros - Se comunica abiertamente - Realiza las actividades que le son asignadas por el líder / Asigna tareas a los demás - Apoya en lo que considera que es hábil	- Es consciente de la labor a realizar - Comparte información con los demás - Conoce su rol y/o tareas en el equipo de trabajo - Se comunica con frecuencia y comparte sus ideas - Escucha a los demás	- Es consciente de la labor a realizar - Comparte información, responsabilidades y recursos - Conoce su rol y tareas - Se comunica de forma frecuente y directa - Participa en la toma de algunas decisiones - Escucha a los demás	- Es consciente de la labor a realizar - Comparte ideas, responsabilida-des y recursos - Da prioridad a la comunicación - Su voto tiene el mismo valor que el de los demás en la toma de todas las decisiones - Escucha a los demás	- Es consciente de la labor a realizar y de las metas de cada uno de sus compañeros - Se comunica continuamente - Confía en sus compañeros y ellos confían en él/ella - Apoya a los demás y es comprometido(a) - Todas las decisiones se toman por consenso
Miembros del grupo							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							

Anexo 3. Inventario de relaciones con los otros.

Grupo/Semestre: _____ **Fecha:** _____

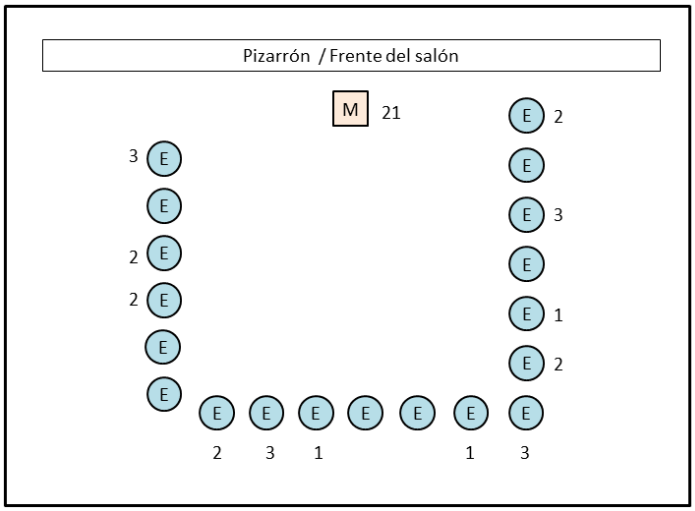
Marca según sea: S (Siempre), F (Frecuentemente), AV (A veces) o AN (Aún no)

		S	F	AV	AN
1.	Llego a tiempo y traigo el material necesario.	❑	❑	❑	❑
2.	Saludo a todos mis compañeros cuando llego al salón.	❑	❑	❑	❑
3.	Conozco a todos mis compañeros por su nombre y evito el uso de apodos.	❑	❑	❑	❑
4.	En clase, contesto preguntas de manera concisa, sin acaparar la atención del grupo o el maestro.	❑	❑	❑	❑
5.	Me relaciono con mis compañeros fuera de clase.	❑	❑	❑	❑
6.	Mantengo contacto visual y muestro interés en lo que otros dicen.	❑	❑	❑	❑
7.	Participo por lo menos dos veces en cada clase.	❑	❑	❑	❑
8.	Si no entendí o me perdí las instrucciones, les pregunto a mis compañeros.	❑	❑	❑	❑
9.	Estoy dispuesto a trabajar con diferentes compañeros.	❑	❑	❑	❑
10.	Soy educado con los demás incluso cuando preferiría no trabajar con ellos.	❑	❑	❑	❑
11.	Escucho atentamente las instrucciones y conozco los tiempos de entrega.	❑	❑	❑	❑
12.	En trabajos en equipo, reviso las instrucciones con mis compañeros y hacemos juntos un plan.	❑	❑	❑	❑
13.	Permanezco con mi equipo y me enfoco en la actividad a realizar, sin distraerme.	❑	❑	❑	❑
14.	Intento hacer las actividades, aunque a veces no me entusiasmen.	❑	❑	❑	❑
15.	Cuando trabajamos en equipo, hago mi parte del trabajo y comparto mis ideas con los demás.	❑	❑	❑	❑
16.	Animo a otros a compartir sus ideas y evito juzgarlas o rechazarlas.	❑	❑	❑	❑
17.	Me aseguro de que los demás puedan hacer lo que les corresponde y los apoyo si tienen dificultades. Si soy yo quien tiene dificultades, no dudo en pedirles ayuda a mis compañeros.	❑	❑	❑	❑
18.	Estoy dispuesto a ocupar roles distintos, incluso si no estoy muy cómodo con ellos.	❑	❑	❑	❑
19.	Si es necesario, compartiría mis preocupaciones con el maestro	❑	❑	❑	❑
20.	Participo en al menos una actividad extracurricular cada semestre.	❑	❑	❑	❑

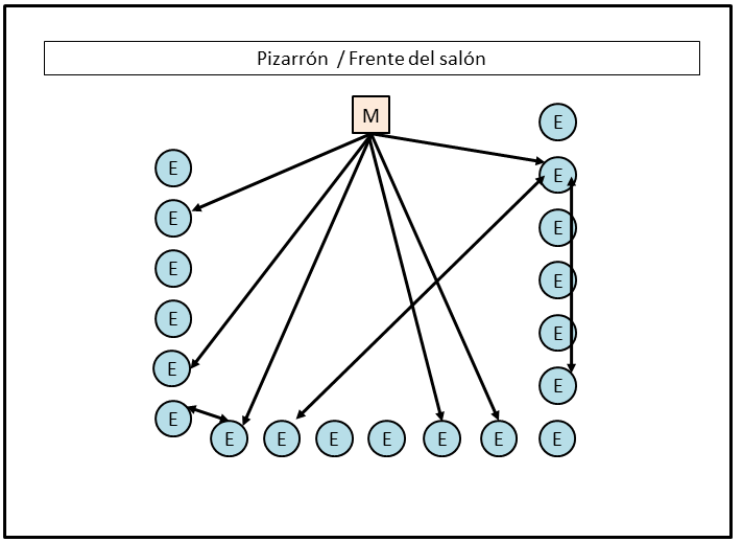
Anexo 4. Modelo de observación de patrones de interacción (basado en la propuesta de Jim Scrivener)

Guía para el observador:

1. Intervenciones. Dibuje un mapa del salón de clases, marcando con un círculo el sitio donde se sientan los estudiantes y con un cuadrado el sitio ocupado por el maestro. Elija un periodo de dos minutos cerca del inicio de la clase y haga una marca por cada ocasión en que cada persona dice algo. Repita esta actividad una o dos veces más durante la sesión. Ejemplo:



2. Patrones de interacción. Dibuje un mapa similar del salón de clases. Elija un periodo de dos minutos y dibuje flechas para indicar quién se dirige a quien cuando habla. Indique también el tipo de interacción que se da: comentario amigable, sarcástico, en tono de burla, se apoya o se discute lo que el compañero o el maestro dijo, es una pregunta, etc. Ejemplo:



Anexo 5. Herramienta de observación de estereotipos individuales (basada en la clasificación de Alfonso Francia)

Guía para el observador: Según la descripción de la página siguiente, elija cuál de los dos roles del 1 al 7 es más usual en cada alumno y escriba las siglas en la casilla correspondiente. Si cree que el alumno no se comporta como ninguno de los dos roles, deje la casilla en blanco. Al finalizar, encierre en un círculo los dos roles que cree son más usuales en cada alumno.

Estudiante **Rol**																				
1. Parlanchín/Gracioso (PG) o Ausente (Au)																				
2. Zorro (Z) o Pacificador (P)																				
3. Cerrado (C) o Positivo (Po)																				
4. Sabelotodo (S) o Tímido (T)																				
5. Crítico (Cr) o Discutidor (D)																				
6. Chivo expiatorio (ChE) o Representante (R)																				
7. Saboteador/Agresor (SA) u Organizador (O)																				

Descripción de roles:

1. **Parlanchín/Gracioso (PG)**. Habla y habla, siempre a propósito de todo y de nada, sacando temas que no vienen a cuento, desviando la conversación, o bien, aprovecha oportunidades para amenizar o causar gracia con sus comentarios.
   Ausente (Au). Es distraído, está siempre en las nubes, no sigue el desarrollo de la clase e incluso distrae a los demás con sus intervenciones no sabiendo de lo que va el tema.
2. **Zorro (Z)**. Siempre astuto, hace su análisis de situación para dar el zarpazo. Le gusta herir a los demás aunque no actúa de forma directa, es agresivo. Hace preguntas con doble sentido, para impresionar o quizás para poner en aprieto al docente.
   Pacificador (P). Intenta siempre que haya paz y concordia.
3. **Cerrado (C)**. No admite más que su manera de ver y actuar. Suele ser desagradable. Interiormente se niega a participar, bien porque se sobrevalora y desprecia al grupo, o bien piensa que nada de los que se dice es interesante, se sitúa fuera del grupo.
   Positivo (Po). Siempre en actitud de hacer grupo, de aportar lo que sabe y puede. Siempre dispuesto ayudar, muy seguro de sí mismo y convencido de su tarea.
4. **Sabelotodo (S)**. Habla de todo, a menudo con tonos dogmáticos y magnificadores. Trata de impresionar a todos con su opinión, puede estar bien informado o ser un simple charlatán. Suele utilizar mucho el pronombre yo.
   Tímido (T). Con pocas intervenciones, puede ser participativo desde el silencio, habla con los gestos, con el cuerpo. Tiene buenas ideas pero le falta seguridad en sí mismo.
5. **Crítico (Cr)**. Atento siempre a ver y expresar otro lado, otras perspectivas. Puede ser positivo o negativo.
   Discutidor (D). No acepta renunciar a su opinión ni el punto de vista de los demás. Lo que pretende es imponer su criterio.
6. **Chivo expiatorio (ChE)**. Ante los fracasos del grupo, suele culpabilizarse como el causante, carga con las culpas. Él mismo se acusa.
   Representante (R). Se alza como portador del grupo, del pensar o sentir de todos o unos cuantos.
7. **Saboteador/Agresor (SA)**. Busca destruir la reunión o el grupo. Ataca al grupo o a alguno de sus miembros.
   Organizador (O). Se ofrece para organizar actividades o para organizar al grupo mismo.

Anexo 6. Test Myers-Briggs

Nombre: _____

INSTRUCCIONES: Marca en la línea (✓) sólo aquellas opciones que sean verdaderas para ti.

1. ___ [T] Me enorgullezco de mi objetividad -a pesar del hecho de que algunos me acusan de ser frío(a) e indiferente.
2. ___ [I] Necesito recargar energías solo(a), después de reuniones, llamadas telefónicas o socialización; cuanto más intenso es el encuentro más agotado(a) me siento posteriormente.
3. ___ [F] Creo que el amor no puede ser definido; me siento ofendido(a) por los que tratan de hacerlo.
4. ___ [T] No me importa realizar decisiones difíciles y no comprendo por qué alguna gente se altera por cosas que no son relevantes para el asunto que se está tratando.
5. ___ [E] Tiendo a hablar primero y pensar después; con frecuencia me regaño a mí mismo(a) con cosas como "¿aprenderé alguna vez a mantener mi boca cerrada?"
6. ___ [T] Recuerdo los números y cifras más fácilmente que las caras y los nombres.
7. ___ [E] Conozco a mucha gente y a muchos de ellos los considero como amigos íntimos; me gusta incluir a tanta gente como sea posible en mis actividades.
8. ___ [F] Considero como una buena decisión aquella que toma en cuenta los sentimientos de otros.
9. ___ [I] Ensayo las cosas antes de decirlas; a menudo contesto con "lo tendré que pensar o te contesto más tarde".
10. ___ [E] No me importa leer o tener una conversación mientras se desarrolla otra actividad (como una conversación, la TV, Radio, etc.); en realidad puedo permanecer indiferente a esta distracción.
11. ___ [F] No dudo en retirar lo dicho si percibo que he ofendido a alguien; como consecuencia a veces soy acusado(a) de no tener convicciones.
12. ___ [P] No me gusta que me obliguen a tomar decisiones; prefiero mantener mis opciones abiertas.
13. ___ [E] Soy accesible y mantengo conversación fácilmente con amigos, compañeros de escuela y extraños, teniendo quizás un papel dominante en la conversación.
14. ___ [F] Prefiero la armonía a la claridad; el conflicto me abruma y trato de evitarlo, a menudo pido que cambiemos de tema, o démonos las manos y seamos todos amigos.
15. ___ [S] Me siento frustrado cuando las personas me dan instrucciones poco claras o cuando alguien me dice "este es el plan general, nos ocuparemos de los detalles después".
16. ___ [P] En una conversación cambio a menudo de tema; el nuevo tema puede ser algo que me viene a la mente o que atrae mi atención en ese momento.
17. ___ [P] Tiendo a que las cosas no sean definitivas, aunque no siempre.
18. ___ [T] Considero más importante tener razón que caer bien; no creo necesario que la gente deba caerme bien para poder trabajar con ella y realizar un buen trabajo.
19. ___ [J] No me gustan las sorpresas y esto se lo hago saber a los demás.
20. ___ [T] Tiendo a dar más crédito a cosas que son lógicas y científicas; por ejemplo, hasta que no reciba más información que justifique los beneficios de este test, me mantendré escéptico acerca de su utilidad.
21. ___ [J] Hago listas y las utilizo; si hago algo que no está en mi lista puede que lo agregue a la misma sólo para poder tacharlo.
22. ___ [P] Convierto todo trabajo en una diversión; si un trabajo no puede ser algo entretenido probablemente no sea digno de hacerse.

23. ___ [E] Encuentro que escuchar es más difícil que hablar; me gusta ser la estrella de la conversación, y me aburro cuando no puedo participar activamente en ella.
24. ___ [J] Me deleita el orden; tengo mi manera especial para guardar las cosas en mi escritorio, en mis archivos o para colgar cosas en las paredes.
25. ___ [E] Prefiero generar ideas en un grupo que por mi cuenta; me siento agotado(a) si paso mucho tiempo reflexionando sin tener la oportunidad de intercambiar mis ideas con otros.
26. ___ [J] Suelen acusarme de estar enojado(a) cuando no lo estoy; es sólo mi manera de expresar mi opinión.
27. ___ [F] Disfruto prestando servicios necesarios a la gente aunque algunos se aprovechen de mí.
28. ___ [P] Me distraigo fácilmente; me "pierdo" en el camino de la puerta de la calle al auto.
29. ___ [J] Me gusta completar un trabajo hasta acabarlo y sacármelo de encima aun cuando sé que deberé rehacerlo de nuevo más tarde para hacerlo bien.
30. ___ [P] Adoro explorar lo desconocido, aun cuando sea algo tan simple como el camino de la escuela a casa.
31. ___ [F] Me extralimito tratando de satisfacer las necesidades de otros; haré casi cualquier cosa para acomodar a otros incluso a expensas de mi propio confort.
32. ___ [P] No planifico una tarea hasta ver qué es lo que se requiere; la gente me acusa de ser desorganizado(a) aunque yo sé mejor qué es lo que hay que hacer.
33. ___ [F] Me pongo en el lugar de los demás; yo soy quien, en una reunión, probablemente pregunte cómo afectará esto a la gente involucrada.
34. ___ [J] Tengo un lugar para cada cosa y no me siento(a) satisfecho hasta que cada cosa esté en su sitio.
35. ___ [F] A menudo me pregunto si alguien se preocupa por lo que yo deseo aunque tenga dificultad en decírselo a alguien.
36. ___ [J] Siempre tengo que esperar a los demás, quienes nunca parecen ser puntuales.
37. ___ [N] Creo que hablar de detalles aburridos es una pérdida de tiempo.
38. ___ [P] Dependo de mis descargas de adrenalina en el último minuto para cumplir con las fechas límite; habitualmente cumplo con la fecha límite aunque vuelva loco a todo el mundo para lograrlo.
39. ___ [N] Pienso en varias cosas al mismo tiempo; a menudo mis amigos y colegas me señalan que estoy "como ausente".
40. ___ [F] Recuerdo con más facilidad el rostro y las circunstancias en que conocí a alguien que su nombre.
41. ___ [N] Encuentro el futuro y sus posibilidades interesantes, no tanto atemorizantes; generalmente me atrae más a donde voy que en donde estoy.
42. ___ [J] "Sé" que si cada uno hiciera lo que se supone debe hacer (y en el momento que se supone debe hacerlo) el mundo sería un lugar mejor.
43. ___ [S] Soy de la idea de que hay que ver para creer; si alguien me dice que llegó el correo, yo no lo creo hasta que no está sobre mi escritorio.
44. ___ [N] Yo creo que el tiempo es relativo; no importa la hora a menos que la reunión, cena o evento haya comenzado sin mí.
45. ___ [S] Uso las palabras en forma literal; a menudo se veo en la necesidad de preguntar si lo que otros dicen es en serio o es un chiste.
46. ___ [J] Me despierto por la mañana y sé bastante bien cómo será mi día; tengo una agenda y la sigo; puedo alterarme si las cosas no marchan como estaba planeado.
47. ___ [N] Me interesa saber cómo funcionan las cosas solo por placer.
48. ___ [T] Me gusta demostrar mi punto de vista por motivos de claridad; es habitual en mí discutir ambos puntos de vista en un debate simplemente para ampliar mi horizonte intelectual.
49. ___ [I] Me gusta expresar mis pensamientos o ideas sin interrupciones; dejo que otros hagan lo mismo, esperando que sea recíproco.
50. ___ [T] Soy capaz de mantenerme frío calmado y objetivo en situaciones donde todo el mundo está alterado.

51. ___ [S] Me fijo más en los detalles que en lo general. Por ejemplo, soy feliz de concentrarme en mi trabajo y no me preocupo acerca de cómo encaja éste en un esquema más amplio.
52. ___ [N] Tengo inclinación por los chistes y los juegos de palabras.
53. ___ [S] Encuentro más satisfactorios aquellos trabajos que producen resultados tangibles; preferiría limpiar mi escritorio que pensar en lo que me depara el futuro de mi carrera.
54. ___ [I] Desearía imponer mis ideas con más fuerza. Me molesta que otros digan antes cosas que yo estaba por decir.
55. ___ [T] Preferiría resolver una disputa basándome en lo que es justo y verdadero más que en lo que hace feliz a la gente.
56. ___ [S] Prefiero respuestas específicas a preguntas específicas; cuando pregunto la hora, prefiere que me digan 3:42, y no que falta un poco para las 4 o que es hora de salir.
57. ___ [N] Prefiero fantasear sobre cómo gastar mi próximo sueldo que sentarme a balancear mi cuenta bancaria y pagar lo que debo.
58. ___ [T] Soy más una persona de ideas firmes que de corazón tierno; si estoy en desacuerdo con las personas prefiero decirlo que callar y que crean que estoy de acuerdo.
59. ___ [S] Me gusta concentrarme en lo que estoy haciendo en el momento y generalmente no me preocupa lo que sigue; es más, prefiero hacer algo que pensar en ello.
60. ___ [P] No creo que la organización sea importante, aunque preferiría tener las cosas en orden; lo importante es la creatividad, la espontaneidad y la capacidad de respuesta.
61. ___ [E] Necesito aprobación de los colegas superiores y subordinados acerca de quién soy, de lo que hago, cómo luzco y casi sobre todo lo demás; puedo pensar que hago un buen trabajo pero hasta que no escuche a alguien decírmelo, no lo creeré realmente.
62. ___ [N] Encuentro más atractivo buscar las relaciones y conexiones subyacentes a las cosas, más que aceptarlas tal como aparecen; siempre estoy preguntando qué es lo que algo significa.
63. ___ [I] Es posible que yo crea que los que hablan mucho, sean charlatanes; cuando escucho a otros conversando puede venirme a la mente que están perdiendo el tiempo.
64. ___ [N] Tiendo a dar respuestas generales a las preguntas; no comprendo por qué tanta gente no puede seguir mis instrucciones y me irrito cuando la gente me presiona en busca de especificaciones.
65. ___ [I] Soy percibido(a) como un gran escucha pero siento que otros toman ventaja de ello y se aprovechan.
66. ___ [S] Pienso que la fantasía es una mala palabra; dudo de la gente que parece dedicar demasiado tiempo a jugar con su imaginación.
67. ___ [I] A veces me han calificado de tímido(a); esté o no de acuerdo, puedo parecer a otros como alguien reservado(a) y pensativo(a).
68. ___ [E] Considero que las llamadas telefónicas son interrupciones bienvenidas; no dudo en usar el teléfono cuando tengo algo que decir o necesito ver a alguien.
69. ___ [I] Me gusta compartir ocasiones especiales sólo con alguna otra persona o quizás con algunos amigos íntimos.
70. ___ [S] Prefiero resultados con hechos y números que con ideas y teorías; prefiero escuchar las cosas en forma secuencial y no al azar.
71. ___ [E] Me gusta ir a reuniones y tiendo a manifestar mi opinión; en realidad me siento frustrado(a) si no me dan la oportunidad de expresar mi punto de vista.
72. ___ [I] Disfruto de la paz y la tranquilidad de tener tiempo para mí mismo(a); encuentro que mi tiempo privado se encuentra fácilmente invadido y tiendo a adaptarme desarrollando un alto poder de concentración.

¿Cómo evaluar el test?

a) Cuenta el número de respuestas correspondientes a cada letra:

Preferencias de socialización:
E ___ Extrovertido I___ Introvertido

Preferencia para reunir información:
S ___ Sensoriales N___ Intuitivos

Preferencia para tomar decisiones:
T ___ Racionales F ___ Emocionales

Preferencia para organizar la vida:
J ___ Estructurados P ___ Perceptivos

b) Selecciona las letras que más respuestas obtuvieron por cada par de preferencias.
Ejemplo:
Si tus números fueron

E=5	**I=8**
S=6	N=2
T=6	F=1
J=5	P=3

tu personalidad sería **ISTJ**, es decir *Introvertido, Sensorial, Racional, Estructurado*.

c) Finalmente, señala cuál de las dieciséis combinaciones siguientes corresponde a tu resultado:

ISTJ	**ISFJ**	**INFJ**	**INTJ**
ISTP	**ISFP**	**INFP**	**INTP**
ESTP	**ESFP**	**ENFP**	**ENTP**
ESTJ	**ESFJ**	**ENFJ**	**ENTJ**

Anexo 7. Encuesta de comparación entre grupos A y B

Instrucciones: Realiza una comparación de los grupos de *Valor de la Vida (VALOR)* y *Procesos y expresión del pensamiento (PROCESOS)* en que participaste este semestre, eligiendo la opción que consideres más adecuada.

1. En general, mis compañeros de VALOR son _____ a mí.
   [ ] muy distintos [ ] medianamente semejantes [ ] muy similares

2. En general, mis compañeros de PROCESOS son _____ a mí.
   [ ] muy distintos [ ] medianamente semejantes [ ] muy similares

3. La frecuencia con que realizamos trabajos en equipo o en grupos pequeños en VALOR fue ___.
   [ ] alta [ ] media [ ] baja [ ] nula

4. La frecuencia con que realizamos trabajos en equipo o en grupos pequeños en PROCESOS fue ___.
   [ ] alta [ ] media [ ] baja [ ] nula

5. Gracias a la convivencia y los comentarios en clase, la cantidad de conocimientos que obtuve de mis compañeros de VALOR fue ___.
   [ ] alta [ ] media [ ] baja [ ] nula

6. Gracias a la convivencia y los comentarios en clase, la cantidad de conocimientos que obtuve de mis compañeros de PROCESOS fue ___.
   [ ] alta [ ] media [ ] baja [ ] nula

7. En la clase de VALOR, me sentí con _____ libertad de ser auténtico y expresarme abiertamente.
   [ ] mucha [ ] regular [ ] poca [ ] nula

8. En la clase de PROCESIS, me sentí con _____ libertad de ser auténtico y expresarme abiertamente.
   [ ] mucha [ ] regular [ ] poca [ ] nula

9. En la clase de VALOR, me sentía ___ respetado y escuchado por mis compañeros. [ ] muy [ ] medianamente [ ] muy poco [ ] nada

10. En la clase de PROCESOS, me sentía ___ respetado y escuchado por mis compañeros.
    [ ] muy [ ] medianamente [ ] muy poco [ ] nada

11. Describiría el ambiente de la clase de VALOR como: _____

12. Describiría el ambiente de la clase de PROCESOS como: _____

13. Considero que el grado de interacción que tuve con mis compañeros de VALOR fue ___.
    [ ] alto [ ] medio [ ] bajo [ ] nulo

14. Considero que el grado de interacción que tuve con mis compañeros de PROCESOS fue ___.
    [ ] alto [ ] medio [ ] bajo [ ] nulo

15. En la clase de VALOR tuve ___ oportunidades de cometer errores y aprender de ellos.
    [ ] abundantes [ ] frecuentes [ ] pocas [ ] muy pocas [ ] nulas

16. En la clase de PROCESOS tuve ___ oportunidades de cometer errores y aprender de ellos.
    [ ] abundantes [ ] frecuentes [ ] pocas [ ] muy pocas [ ] nulas

17. Si coincidiera de nuevo con alguno de mis compañeros de VALOR, lo más seguro es que nuestra relación sería ___.
    [ ] muy buena [ ] buena [ ] regular [ ] mala [ ] inexistente
    [ ] otra: _____

18. Si coincidiera de nuevo con alguno de mis compañeros de PROCESOS, lo más seguro es que nuestra relación sería ___.
    [ ] muy buena [ ] buena [ ] regular [ ] mala [ ] inexistente
    [ ] otra: _____

19. En general, el nivel de cercanía que experimenté con mis compañeros de VALOR fue ___.
    [ ] alto [ ] medio [ ] bajo [ ] nulo

20. En general, el nivel de cercanía que experimenté con mis compañeros de PROCESOS fue ___.
    [ ] alto [ ] medio [ ] bajo [ ] nulo

Resultados (se resaltan los más repetidos):

GRUPO A ("VALOR")	GRUPO B ("PROCESOS")
1. En general, mis compañeros son __ a mí. 1 muy distintos 2 medianamente semejantes 0 muy similares	2. En general, mis compañeros son __ a mí. 0 muy distintos 3 medianamente semejantes 0 muy similares
3. Frecuencia con que realizamos trabajos en equipo o en grupos pequeños: 1 alta 2 media 0 baja 0 nula	4. Frecuencia con que realizamos trabajos en equipo o en grupos pequeños: 0 alta 2 media 1 baja 0 nula
5. Gracias a la convivencia y los comentarios en clase, la cantidad de conocimientos que obtuve de mis compañeros de fue: 1 Alta 1 Media 1 Baja 0 Nula	6. Gracias a la convivencia y los comentarios en clase, la cantidad de conocimientos que obtuve de mis compañeros de fue: 1 Alta 2 Media 0 Baja 0 Nula
7. Me sentí con _____ libertad de ser auténtico y expresarme abiertamente. 3 mucha 0 regular / muy poca / nula	8. Me sentí con _____ libertad de ser auténtico y expresarme abiertamente. 3 mucha 0 regular / muy poca / nula
9. Me sentía ___ respetado y escuchado por mis compañeros. 2 muy 1 medianamente 0 muy poco / nada	10. Me sentía ___ respetado y escuchado por mis compañeros. 3 muy 0 medianamente 0 muy poco / nada
11. Describiría el ambiente de la clase como: - "tedioso, nadie opina nada" - "amigable" - "amigable"	12. Describiría el ambiente de la clase como: - "clase normal" - "feliz" - "amigable"
13. Considero que el grado de interacción que tuve con mis compañeros fue ___. 0 alto / nulo 2 medio 1 bajo	14. Considero que el grado de interacción que tuve con mis compañeros fue ___. 1 alto 2 medio 0 bajo / nulo
15. Tuve ___ oportunidades de cometer errores y aprender de ellos. 0 abundantes 2 frecuentes 1 muy pocas 0 nulas	16. Tuve ___ oportunidades de cometer errores y aprender de ellos. 0 abundantes 2 frecuentes 1 muy pocas 0 nulas
17. Si coincidiera de nuevo con alguno de mis compañeros, lo más seguro es que nuestra relación sería ___. 1 muy buena 2 buena 0 regular / mala / inexistente / otra	18. Si coincidiera de nuevo con alguno de mis compañeros, lo más seguro es que nuestra relación sería ___. 1 muy buena 2 buena 0 regular / mala / inexistente / otra
19. En general, el nivel de cercanía que experimenté con mis compañeros fue 0 alto 3 medio 0 bajo / nulo	20. En general, el nivel de cercanía que experimenté con mis compañeros fue 0 alto 3 medio 0 bajo / nulo

Anexo 8. Ventajas y desventajas de diferentes patrones de interacción (Jeremy Harmer)

	Ventajas	Desventajas
1. Clase completa	• Refuerza el sentido de pertenencia entre los miembros de la clase • Es apropiada para actividades en que el docente actúa como 'controlador': para dar explicaciones e instrucciones o presentar el material.	• Favorece al grupo más que al individuo. Todos deben hacer lo mismo, al mismo ritmo. • No existe mucha oportunidad para que los estudiantes hagan trabajo por su cuenta. • Muchos estudiantes prefieren no participar frente a toda la clase por temor a equivocarse de manera pública. • Disminuye la posibilidad de que los estudiantes sean responsables por su propio aprendizaje. • No favorece la comunicación entre estudiantes.
2. Trabajo individual	• Permite al docente responder a las diferencias individuales en términos de ritmo, estilos de aprendizaje y preferencias. • Es más probable que sea menos estresante para los estudiantes, comparada con el trabajo en otras modalidades • Puede desarrollar la autonomía de los estudiantes. • Puede ser una forma de devolver la tranquilidad a una clase caótica o ruidosa.	• No ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia al grupo. • No promueve la cooperación ni la motivación mutua entre estudiantes. • Cuando se da a ciertos individuos diferentes materiales o tareas, implica mayor preparación por parte del docente. • Consume más tiempo al docente comparado con interactuar con la clase completa.
3. Trabajo en parejas	• Permite que los estudiantes trabajen e interactúen de manera independiente sin la guía del maestro, promoviendo la independencia. • Permite que el maestro trabaje con una o dos parejas mientras otros continúan trabajando. • Promueve la cooperación. • Ayuda a que el aula se vuelva un lugar más relajado y amigable. • Permite que los estudiantes compartan la responsabilidad, en lugar de cargan ton toda por sí mismos.	• Puede ser ruidosa y algunos maestros temen perder el control de la clase. • Los estudiantes pueden perder la concentración y hablar de otros temas, ajenos a la clase. • Las posibilidades de problemas de disciplina aumentan. • No es un método de trabajo muy popular con aquellos estudiantes que prefieren relacionarse con el docente en lugar de interactuar con sus compañeros. • La elección sobre la formación de los pares puede ser problemática, sobre todo si existen estudiantes que frecuentemente son puestos a trabajar con alguien que no les agrada.

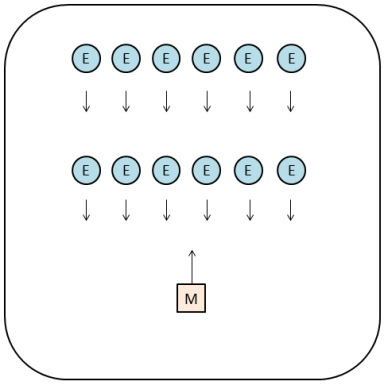
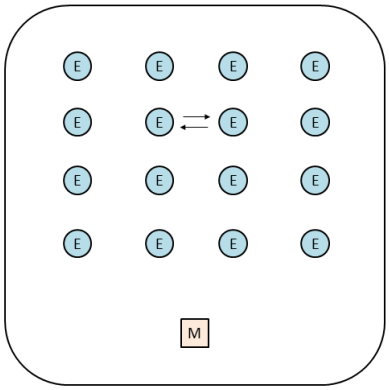
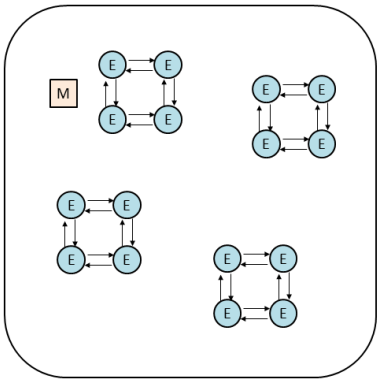
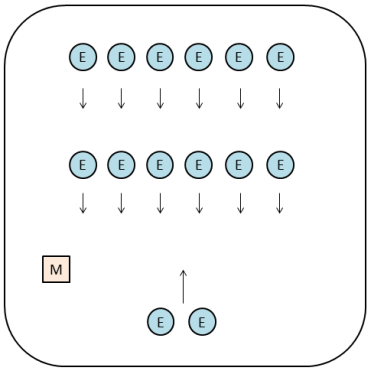
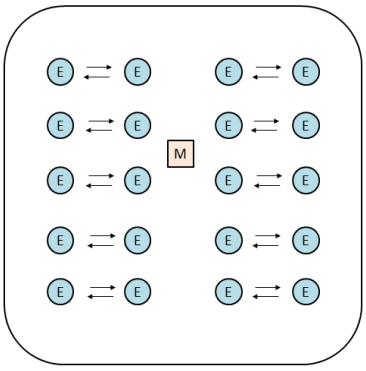
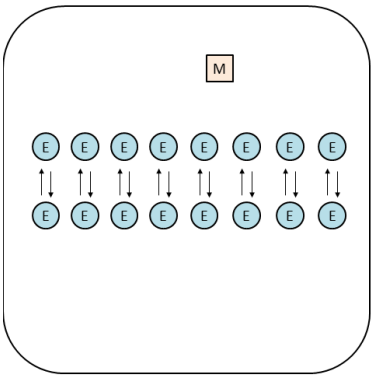
4. Trabajo en grupos	• Ya que hay más de dos personas en el grupo, las relaciones personales son menos problemáticas que en el trabajo en parejas. • Hay mayor oportunidad de tener diferentes opiniones y variedad en las contribuciones. • Alienta más habilidades de cooperación y negociación que el trabajo en parejas, siendo a la vez más privado que el trabajo frente a toda la clase. • Tiene mayor tendencia a promover la autoeficacia y la autonomía en los estudiantes. • Los estudiantes tienen mayor decisión sobre su nivel de participación que en el trabajo en parejas o con toda la clase.	• Puede ser ruidosa, aunque no tanto como el trabajo en parejas y algunos docentes creen que pierden el control. • No todos los estudiantes lo disfrutan, ya que prefieren enfocarse en el maestro en lugar de trabajar con sus pares. • A veces los estudiantes se encuentran en grupos con quienes no congenian y preferirían estar en otro. • Los individuos pueden caer en roles que se fosilizan, ya que algunos permanecen pasivos mientras otros pueden ser dominantes. • Los grupos pueden tomar más tiempo en organizarse que las parejas; comenzar y finalizar actividades en grupos, especialmente cuando los participantes se mueven al interior del aula, pueden tomar tiempo y ser caóticos.

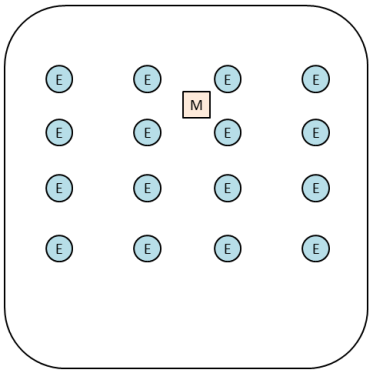
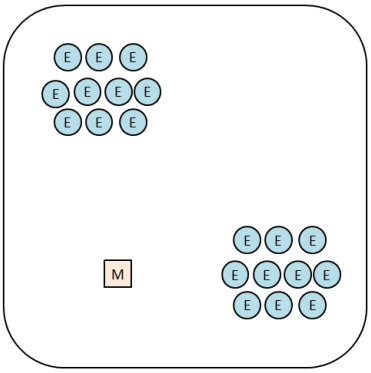
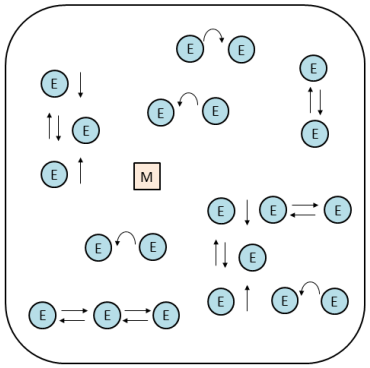
Fuente: Harmer, Jeremy. *The practice of English Language teaching*. Harlow, England: Pearson Longman ELT. Impreso. 2007. (161-166).

Anexo 9. Patrones de interacción

Código:

E Estudiante	M Maestro	→ Interacciones

1. Trabajo con el maestro en clase abierta  El docente conduce la clase y todos los estudiantes se enfocan en él. Usos comunes: presentación de temas o instrucciones.	2. Pares abiertos  Una pareja de estudiantes realiza una actividad en parejas desde sus asientos ante el resto de la clase. Usos comunes: demostrar una actividad ante la clase, a manera de ejemplo.	3. En grupos  Los estudiantes trabajan en grupos pequeños, hablando entre sí, no frente a la clase. Se recomienda para grupos numerosos. Usos comunes: proyectos, lluvia de ideas, discusiones.
4. Trabajo con estudiantes en clase abierta  Cada estudiante trabaja por su cuenta. Usos comunes: examen; ejercicio individual.	5. Pares cerrados  Los estudiantes trabajan en equipos o dos grupos opuestos. Usos comunes: competencias y debates	6. Cara a cara  Los estudiantes circulan alrededor del salón, hablando con diferentes compañeros. Usos comunes: encuestas, búsqueda de información.

7. Trabajo individual	8. Equipos	9. Estudiantes mezclados
		
Cada estudiante trabaja por su cuenta. Usos comunes: examen; ejercicio individual.	Los estudiantes trabajan en equipos o dos grupos opuestos. Usos comunes: competencias y debates	Los estudiantes circulan alrededor del salón, hablando con diferentes compañeros. Usos comunes: encuestas, búsqueda de información.

Fuente: University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES). *TKT Module 3: Grouping learners – participant's worksheet 2.* Cambridge University Press, 2009.

Anexo 10. Formas de agrupar estudiantes (Jordan Catapano)

a) Grupos asignados por el maestro

1. Voltea tu asiento y habla con la persona a tu lado. Las filas de estudiantes giran sus mesas o butacas para quedar frente a frente. Se trata de una forma muy rápida para que los estudiantes compartan ideas, escuchen o formen equipo con un compañero.
2. Grupos pre-asignados mezclados al azar. Cuando no se necesite que estudiantes específicos estén juntos, pero se requiere velocidad, se puede pre-asignar a grupos de estudiantes que sólo tienen que reunirse de manera rápida.
3. Agrupar por nivel de habilidad. Perfecta para una clase diferenciada. Se pueden asignar tareas con una habilidad específica para cada grupo.
4. Agrupar para mezclar los niveles de habilidad. Los estudiantes aprenden bien cuando se mezclan diferentes habilidades y niveles. Con esto puede asegurarse de que sus estudiantes más fuertes están mezclados con otros.
5. Agrupar para manejo de grupo (disciplina). Todos tenemos a esos amigos que son más propensos a olvidar la actividad. Pre-asigne los grupos y asegúrese de que los estudiantes que necesitan ser separados se mantienen aparte.
6. Agrupar según los intereses. Si se es consciente de los diversos intereses de sus estudiantes por medio de una discusión o encuesta, se les puede unir y hacer que vinculen su interés común en la actividad.
7. Sistema de rotación. En lugar de tener una pareja o grupo, los estudiantes pueden configurarse en un círculo y una porción de cada grupo gira hacia la derecha mientras que la otra parte permanece en el lugar.
8. Sistema de rotación alfabético. Se agrupa a los estudiantes del grupo en el orden alfabético de sus nombres. Se puede usar la lista de asistencia A1, B1, C1, A2, B2, C2, etc. y reorganizar los grupos basados en la letra o número.
9. Grupo por día de la semana. Asigne cada estudiante a un determinado compañero o grupo por cada día de la semana. Así que si es un martes, deben trabajar con su grupo de los martes, que es diferente de los otros días.

b) Grupos elegidos por los estudiantes

10. Los estudiantes seleccionan su propio grupo. La forma más sencilla podría ser simplemente pedir a los estudiantes que se pongan en grupos y confiar en ellos para hacerlo.
11. Los estudiantes seleccionan su propio grupo, con excepciones. Una variación del número 10. El docente puede dejarlos elegir sus grupos pero agregar, "No reunirse con la persona con quien trabajaron la última vez" o "No más de X número de integrantes".
12. Opciones para los estudiantes. Intente describir qué actividades están disponibles, y luego dejar que los estudiantes elijan aquella en la cual les gustaría participar.
13. Los estudiantes eligen una opción y se unen a otros. También se puede probar dejando que los estudiantes escojan qué tarea les gustaría hacer, para luego crear un grupo de estudiantes con cada una de las otras tareas. En una clase de lectura, puede haber un "buscador de vocabulario", ser "recopilador", etc.
14. Los estudiantes eligen con base en intereses al azar. Mezcle a los estudiantes con base en algo que le interesa a nivel personal. Se les puede hacer sugerencias o categorías de intereses y diseñar una actividad que incluya ese interés.
15. Estudiantes agrupados según respuestas. Se da una encuesta o cuestionario corto a los estudiantes, y se les agrupa según su opinión o calificación.
16. Compañeros de horario. Se da a cada alumno un horario y se les pide que se asignen a sí mismos un compañero para cada momento del día. Tendrán un compañero de la 1:00, un compañero de las 2:00, etc. Entonces, simplemente se les dice: "Júntate con tu compañero de X hora".
17. Lista de contactos. Similar a los compañeros de horario, haga que los estudiantes creen su propia lista de contactos de compañeros de clase como lo harían en sus teléfonos. Entonces se les dice, "Júntate con tu primer / segundo / tercer contacto."

c) Grupos elegidos al azar

18. Utilice palillos o nombres de un sombrero. Escriba los nombres de los estudiantes en palitos, agite en un vaso, y tome el número de nombres que desee en un grupo. También se puede, literalmente, sacar los nombres de un sombrero.
19. Utilizando una aplicación para agrupar o un sitio Web. Existen muchas buenas aplicaciones o sitios web para la asignación de grupos al azar, tales como Team Shake o Group Sort.

20. Uso de fichas de colores. De a los estudiantes elegir fichas coloreadas de una pila y ordénelos según los colores que ellos hayan escogido. Incluso puede escribir ítems en las tarjetas que indiquen tareas o temas.
21. Cuenta. Por supuesto que se puede asignar equipos por números, pero tal vez deba probar algo divertido. Si quiere cuatro grupos, entonces cuente "Shakespeare, Dickens, Chaucer y Swift," por ejemplo.
22. Juego de "excluido". Con los estudiantes de pie, el maestro dice un número. Los estudiantes inmediatamente deben reunirse según ese número. A cualquier que quede fuera se le asigna una tarea extra.
23. Baraja. Los juegos de cartas son eficaces y versátiles. Pase las cartas y los estudiantes deben agruparse dependiendo de si tienen el mismo o diferente palo, por color (negro o rojo), cartas en un orden específico, los mismos números o cualquier otro valor que se asigne a la baraja.
24. Tarjetas de palabras de vocabulario o sinónimos. Tenga conjuntos de sinónimos escritos en tarjetas diferentes y déselos al azar a los estudiantes. Luego haga que los estudiantes encuentren a la otra persona en el aula que tiene la palabra que significa lo mismo que su tarjeta. También intente con antónimos.
25. Parejas famosas. Una variación de las tarjetas de sinónimos, pase tarjetas que tienen varias parejas de dúos que pertenecen a su curso. Por ejemplo: una tarjeta de "Huck Finn" y una de "Mark Twain", una tarjeta de "Einstein" y otra de "E=MC2".
26. Piezas de rompecabezas. Tome rompecabezas pequeños y haga que cada estudiante seleccione una pieza al azar. Luego pídale que encuentre a los estudiantes que tienen el resto de las piezas de ese rompecabezas.
27. Organizar escritorios. Si los estudiantes tienen un asiento asignado, se les puede confundir al reorganizar los asientos antes de que empiece la clase.
28. Compañeros de cumpleaños. ¿Quién tiene su cumpleaños en el mismo mes que tú? Haga esa pregunta a los estudiantes y agrúpelos en consecuencia.
29. Elegir lápices/marcadores de colores. Para crear un cartel o proyecto colorido, haga que cada estudiante escoja un color y pídales que se mezclen con otros estudiantes con colores diferentes.
30. Alinéalo y dóblalo. Pida a los alumnos que se alineen en respuesta a una pregunta o rasgo. Puede alinear por altura, o tal vez basado en cuánto saben sobre el tema del día. Entonces parta la línea por la mitad, por lo que el estudiante con menos conocimiento se empareja con el estudiante que más sabe, y así sucesivamente.

Fuente: Catapano, Jordan. "30 ways to arrange students for group work." *teach hub.com*. TeachHUB, Web. <http://www.teachhub.com/30-ways-arrange-students-grup-work> 11-12-15.

Otras ideas sobre maneras de agrupar a los estudiantes se pueden encontrar en:

1. Sitio web de la Universidad de Waterloo – Trabajo en grupo en el aula: tipos de grupos pequeños.

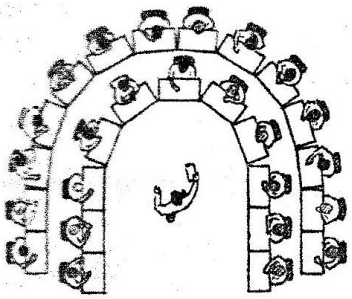
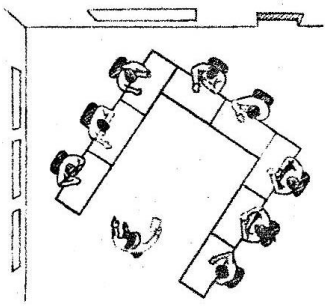
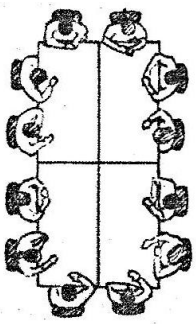
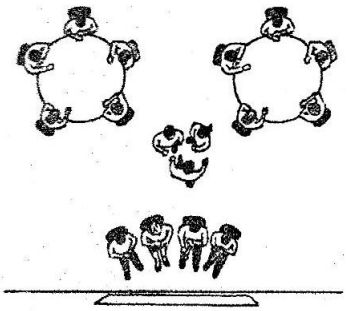
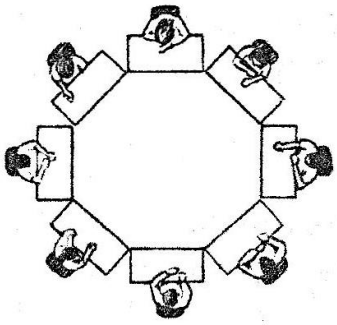
   https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/developing-assignments/group-work/group-work-classroom-types-small-groups

2. Sitio web de la Universidad de Waterloo – Trabajo en grupo en el aula: actividades en grupos pequeños.

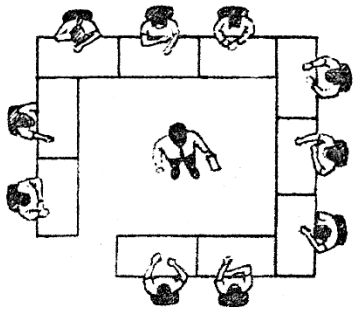
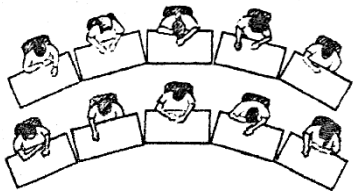
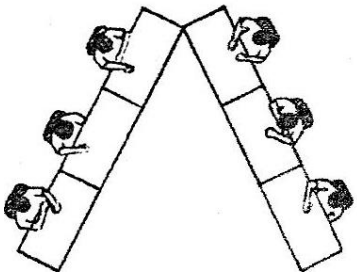
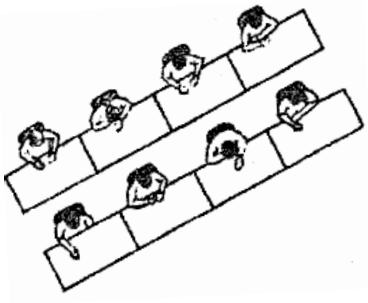
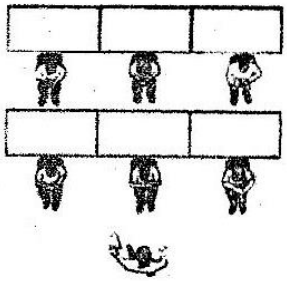
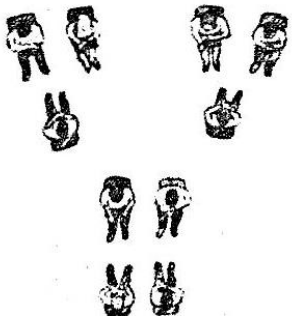
   https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/developing-assignments/group-work/group-work-classroom-small-group-tasks

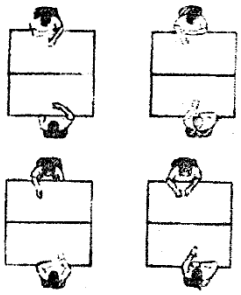
Anexo 11. Disposiciones en el aula (Scrivener y Thornbury)

a) Con grupos de 20 estudiantes o menos

1. Semicírculo o herradura	**2. Herradura inclinada**	**3. Una mesa larga**
		
Permite que los estudiantes tengan contacto visual y se comunique unos con otros. Puede haber dos filas si es necesario.	Al reducir los ángulos rectos presentes en la mayoría de los salones, esto puede sentirse más informal pero dar espacio en el escritorio. Una variación es ampliar el ángulo de los 'brazos'.	Se ponen las mesas juntas para formar una sola mesa amplia, haciendo que los estudiantes se sienten a su alrededor. Esto puede incrementar el sentimiento de colaboración en una sola actividad.
4. Zonas	**5. Círculo completo**	
		
Si se cuenta con un salón amplio y sillas sobrantes, se pueden establecer diferentes áreas en el aula: una línea de sillas frente al pizarrón, otras alrededor de mesas al fondo del salón; los estudiantes pueden moverse de zona en zona, dependiendo de lo que necesiten hacer.	Este es un arreglo muy democrático, ya que permite que cada uno vea a los demás. Puede que los estudiantes esperen que el maestro se siente al centro o cerca del pizarrón, por lo que es conveniente observar las reacciones si se ocupa un lugar menos central.	

b) Con cualquier número de participantes

6. Rectangular	**7. Líneas curvas**	**8. Punta de flecha**
		
Coloque las líneas de mesas y asientos alrededor de los cuatro bordes del aula, o un poco más cerca, dejando espacio para caminar detrás de los asientos. Este arreglo también es democrático y sirve para circular de manera cómoda.	En lugar de ocupar las típicas líneas rectas, se puede intentar curvear un poco las líneas.	Esta es una forma hecha de líneas diagonales con la flecha apuntando hacia el fondo del aula. Esto permite mayor contacto visual. También permite más espacio al frente del salón. Puede usarse para actividades que impliquen que los estudiantes se mezclen o para presentaciones frente al grupo.
9. Diagonal	**10. Reversa**	**11. Sin mesas**
		
Mantenga las líneas tradicionales, pero inclínelas un poco para dejar un largo espacio diagonal en la esquina de enfrente. Esto es otra manera de crear un poco de más espacio al frente del salón.	Si hay suficiente espacio en el aula, intente poner las mesas detrás de las sillas. Esto significa que los estudiantes podrán verlo de frente sin una barrera. Cuando necesiten escribir o deseen usar las mesas, simplemente deberán voltear sus sillas y trabajar dándole la espalda al maestro.	Puede intentar crear grupos sin mesas. Se dará cuenta de que libera mucho espacio en el salón, el cual se puede explotar para actividades de discusión, juegos, simulaciones y muchos otros.

12. Cara a cara	13. Islas	14. Cambio de enfoque
 Voltee las bancas para que estén frente a frente, en lugar de estar frente al pizarrón.	Agrupe a los estudiantes alrededor de mesas. Los estudiantes pueden trabajar de cerca unos con otros, pero también pueden levantarse y visitar a otros grupos sin dificultad.	Para una o dos sesiones en que no se necesite mucho del pizarrón, pídale a los estudiantes que muevan sus sillas o bancas para cambiar el punto focal de la clase para estar frente a un lado o la parte de atrás del salón. Esto puede ayudar a cambiar la forma en que la gente piensa, discute y reacciona.

Fuente: Scrivener, Jim; Thornbury, Scott. *Classroom management techniques*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2012. Impreso. Pp. 7 a 10.