

RECIBIDO EL 18 DE JULIO DE 2021 - ACEPTADO EL 19 DE OCTUBRE DE 2021

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO FUERA DEL AULA: ESTUDIO DE CASO DE EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE EL EJE DE INVESTIGACIÓN

THE EVALUATION OF TEAMWORK OUTSIDE THE CLASSROOM: CASE STUDY OF TEACHING EXPERIENCES ON THE RESEARCH AXIS

¹ Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

² Dr. Elizabeth Us Grajales

³Mtro. Roberto Ochoa Gutiérrez

BUAP- UNACH- Universidad del Valle de Puebla, MÉXICO

352

RESUMEN

Este estudio se centra en las experiencias que han tenido docentes de 8 universidades

¹ Profesor-investigador de la Facultad de Lenguas de la BUAP. Doctor en Educación, Maestro en Educación Superior y Licenciado en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Asesor en el Programa Institucional de Evaluación Académica. Perteneció al núcleo básico del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa; es editor en el área de inglés en la revista *Mexican Journal of Engineering*. Es presidente y responsable del proyecto de seguimiento de egresados en la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE). ORCID- 0000-0003-2716-9108 «benjamin.gutierrez@correo.buap.mx».

² Profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas campus Tuxtla, UNACH. Doctora en Estudios Regionales, Maestra en Desarrollo de Formadores y Licenciada en Idiomas. Perteneció al núcleo básico de la Maestría en Didáctica de Lenguas, UNACH. Es Coordinadora de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, UNACH. ORCID-0000-0003-2825-3134 «elizabeth.us@unach.mx».

³ Doctor en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesor investigador de la Universidad del Valle de Puebla. Cultiva la Línea de educación continua y aprendizaje autónomo. ORCID-0000-0002-7141-3692 "roberto.ochoagutierrez@viep.com.mx".

públicas de México sobre la evaluación del trabajo en equipo fuera del aula. Estos docentes imparten las asignaturas del eje de investigación de las licenciaturas en enseñanza de lenguas. El objetivo fue explorar cómo los docentes evaluaban y reflexionaban sobre las formas de evaluación y estrategias que utilizaban para asignar una calificación al trabajo en equipo fuera de clase. Además, si ellos se sentían satisfechos con los resultados que obtenían o cómo resolvían los retos que enfrentaban. Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo porque permite dar cuenta de experiencias, emociones y situaciones que narran los docentes y permite interpretar lo que viven en el aula (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Para la recolección de datos se utilizó una entrevista que se aplicó en 8 contextos educativos de

las siguientes universidades públicas: UJED, UNISON, UGTO, UNACH, BUAP, UAQro, UDG, UATlax. El método de investigación fue a través de estudio de caso porque las experiencias que viven los docentes con respecto a cómo asegurar que la calificación que asignan al trabajo en equipo fuera de clase sea justa y satisfactoria para cada miembro del equipo, pudiera reflejarse en otros contextos educativos donde también se enfrentan retos cuando se evalúa el proceso y producto del trabajo en equipo.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, trabajo en equipo, experiencias docentes, investigación cualitativa, estudio de caso.

ABSTRACT

This study focuses on teachers' experiences on assessing out-of-class teamwork. These teachers teach courses of component of the research of the B. Ed English Language Teaching Programs at eight public universities in Mexico. The aim was to explore how teachers assessed and reflected on the modes of assessment and strategies they used to assign a grade to out-of-class teamwork. In addition, whether they were satisfied with the outcomes they obtained or how they solved the challenges they faced. This work is framed within the qualitative paradigm because it allows us to account for experiences, emotions and situations narrated by teachers and allows us to interpret and explain their experiences (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). For data collection, a semi-structure interview was designed and implemented in 8 educational contexts of the following public universities: UJED, UNISON, UGTO, UNACH, BUAP, UAQro, UDG, UATlax. The research method was through a case study because the experiences that teachers live with respect to how to ensure fairness and positive washback when grading each team member, it could be reflected in other educational contexts where challenges are also faced when assessing the process and product of out-of-class teamwork.

KEY WORDS: Assessment, teamwork, teaching experiences, qualitative research, case study.

INTRODUCCIÓN

Debido a los cambios que están enfrentado la sociedad actual, han emergido tendencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que promueven un papel más activo en los docentes y estudiantes. Estas tendencias metodológicas incluyen técnicas didácticas que permitan a los estudiantes adquirir competencias para la resolución de problemas, para trabajar en equipo y para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Sin embargo, al transitar de un modelo tradicionalista a un modelo centrado en el aprendizaje, se necesitan hacer cambios en la forma de evaluar (Puppín, 2007). Estos cambios deben ser graduales para que los estudiantes adopten cualquier innovación. Por ejemplo, si los estudiantes les gustan trabajar de forma individual, el docente necesita crear una oportunidad para sensibilizar a los estudiantes sobre los beneficios del trabajo en equipo. Cualquier cambio por mínimo que sea, los estudiantes pueden resistirse sino se apropian del porqué aceptar un cambio fuera de su zona de *comfort*. Igualmente, el docente necesita estar convencido que dar seguimiento, evaluar y retroalimentar el proceso y producto del trabajo en equipo fuera del aula podría beneficiar no sólo en los logros o progreso de sus estudiantes sino también en los suyos.

EL TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo es una de las habilidades de este siglo XXI que los estudiantes necesitan adquirir para enfrentar problemáticas de la vida actual (Wyatt-Smith and Cumming, 2009). Esta habilidad se integra a la técnica didáctica del aprendizaje colaborativo porque permite conformar grupos en clase donde los estudiantes desarrollen "actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes promueven el aprendizaje de otros,

esto incluye el explicar a otro como resolver un problema, discutir la naturaleza de los conceptos que están siendo aprendidos, enseñar a otro el conocimiento propio [...] (Técnicas didácticas, 2004, p. 4). Uno de los retos que enfrentan los docentes cuando asignan este tipo de actividades es cómo evaluar de manera justa y objetiva el desempeño de cada miembro del equipo, principalmente, cuando la actividad la llevan a cabo fuera del aula. Para Ducanis y Colin (1979) y Gutierrez Gutierrez y Sánchez Lara (2001) el trabajo en equipo es un proceso en donde un número reducido de personas con habilidades y destrezas diversas se unen y se comprometen a realizar una tarea conjunta.

BENEFICIOS DEL TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo en clase brinda beneficios que retroalimentan al proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier curso tales como los siguientes: Mejora la motivación, la confianza, las actitudes, la satisfacción personal de los participantes. Los estudiantes pueden compartir una diversidad de ideas y negociar para poder alcanzar un consenso común y cumplir satisfactoriamente con la tarea asignada (Armstrong, 2004). Para que el trabajo en equipo sea efectivo, se necesita crear oportunidades y condiciones como las siguientes: que los estudiantes sientan pertenencia e identidad al equipo; que compartan la misma misión para cumplir con la tarea; que compartan sus ideas de manera abierta y activa, aunque sean divergentes; que asignen y roten roles a cada miembro después de reflexionar sobre los resultados obtenidos (Armstrong, 2004). De esta manera, el trabajo en equipo ofrece a los participantes una valiosa alternativa que puede integrar a otras formas de evaluación formativa o auténtica como: las presentaciones orales, entrevistas, reportes de investigación, proyectos, observación de campo, entre otros.

DESVENTAJAS DEL TRABAJO EN EQUIPO

Uno de los obstáculos sobre el aceptar ser miembro de un equipo pudiera estar relacionado con habilidades interpersonales; los estudiantes, algunas veces, se resisten a integrarse a un equipo porque pudieran estar acostumbrados a trabajar de manera individual o porque han tenido experiencias previas con estudiantes quienes no comparten la misma misión de cumplir con la tarea asignada. Algunos estudiantes pueden tener diferentes rutinas durante el día que se les dificulta reunirse o hacer sus tareas. Otros estudiantes son pasivos o dejan todo a lo último y no sienten que les favorezca el aprendizaje autónomo.

Otro de los obstáculos para la evaluación del trabajo en equipo pudiera ser el docente quien requiere una planeación con más detalle porque necesita entrenar a los estudiantes para la tarea. El papel del docente como facilitador o mediador es indispensable porque necesita asignar la tarea y entender claramente el propósito de ésta. Si el mismo docente no entiende la utilidad de lo que solicita a sus estudiantes, ellos podrían desmotivarse al saber que el docente no leerá el reporte de investigación que entreguen como equipo. Race (2001) señala que el docente motiva mediante la retroalimentación constructiva escrita u oral porque consolida el aprendizaje de los estudiantes.

Otra desventaja pudiera darse si el docente no da seguimiento al proceso de evaluación y no le interesa conocer que retos se enfrentaron los estudiantes durante la tarea y cómo los resolvieron. Tanto docentes como estudiantes necesitan involucrarse en el trabajo en equipo. Si el docente involucra a sus estudiantes para que ellos tomen decisiones sobre la organización de su equipo, posiblemente ellos se sentirán satisfechos porque pudieron elegir tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades. Además, si el docente no transparenta lo que se evaluará en su desempeño como equipo o como individuo,

entonces los estudiantes no sabrán bajo qué criterios serán evaluados. Gimeno y Pérez (2008) señalan que algunos maestros suelen creer que “si algo no se evalúa no despierta el interés del alumno por esforzarse en cumplirlo [...]” Entonces, no le dan importancia al proceso de la tarea sino sólo al producto sin entregar una rúbrica o lista de cotejo que les permita a los alumnos enfocarse y esforzarse en la actividad.

RETOS SOBRE CÓMO EVALUAR EL TRABAJO EN EQUIPO FUERA DEL AULA

La evaluación sumativa o formativa es compleja y necesaria en todo proceso enseñanza-aprendizaje (Tummons, 2005) porque nos proporcionan información e involucra a docentes y estudiantes en un proceso de continua revisión y reflexión en cuánto a progreso y satisfacción de los actores principales en el aula. Uno de los retos en evaluar el trabajo en equipo fuera del aula es la confiabilidad de los resultados y en la calificación colectiva al evaluar al equipo. Lethaby (2002) sugiere que nos hagamos la pregunta: ¿podemos confiar en los resultados de la evaluación? ¿qué tan justos somos cuando calificamos el trabajo en equipo sino observamos o nos involucramos en el proceso?

Armstrong (2004) propone una rúbrica o esquema que evalúe el trabajo en equipo de manera efectiva. Los estudiantes necesitan familiarizarse con los criterios que la componen tales como los niveles de progreso de una buena práctica y las seis características de un trabajo equipo efectivo: sentido de pertenencia; misión compartida; comunicación con apertura y asertiva; colaboración y participación; negociación y solución; reflexión y autoevaluación. El docente debe de entregar esta rúbrica a los estudiantes y entre todos analizarla. Además, el docente necesita conocer si están claros los descriptores y explicarles porque la utilizarán durante el proceso de la tarea asignada. Esta misma rúbrica puede llenarse de manera individual y luego comparar sus

percepciones si su trabajo en equipo fue efectivo y qué evidencias tienen de ese resultado.

Otras estrategias para equilibrar la confiabilidad y validez de los resultados son la autoevaluación y la coevaluación porque permite que los estudiantes participen y se responsabilicen de su propio aprendizaje y de sus áreas de mejora. Además, que ellos puedan tener otra perspectiva no sólo del profesor de lo que hacen, piensan y creen (Moon, 2002). Sin embargo, es necesario entrenar a los estudiantes de cómo co-evaluar o auto-evaluarse porque pudieran sólo aprovechar la oportunidad de beneficiarse otorgando una buena puntuación sin evidenciar porqué la obtuvieron. Un logro obtenido por el esfuerzo en la tarea tendrá un efecto positivo de satisfacción en los estudiantes, pero un logro obtenido de manera no ética sólo fomentará malas prácticas al no comprometerse en su aprendizaje y en su vida.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un estudio de caso. De acuerdo con Yin (1994), este tipo de métodos se emplean para temas que se consideran nuevos o poco explorados, con la intención de explorar un fenómeno en un entorno real. Todo lo anterior esta cobijado bajo un paradigma cualitativo desde un paradigma fenomenológico, el cual busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren los hechos con la finalidad de explicarlos, (Chetty 1996). El diseño que se siguió fue de tipo exploratorio con un alcance explicativo, el cual busca dar respuesta a lo que está ocurriendo dentro del aula en términos de la evaluación (Sarabia 1999). La técnica empleada fue una entrevista Eisenhardt (1991), donde participaron investigadores docentes de 8 diferentes universidades públicas como son UJED, UNISON, UGTO, UNACH, BUAP, UAQro, UDG, UATlax. Se diseñó un guion de entrevista y se pidió el consentimiento de los docentes mediante una carta para grabar y hacer uso de los datos

para propósitos académicos. Estos docentes enseñan las asignaturas de investigación en sus respectivas instituciones.

RESULTADOS

Las entrevistas fueron codificadas y categorizadas para reducir los datos y emergieron temáticas sobre las experiencias

que tienen los participantes con respecto a la evaluación del trabajo en equipo fuera del aula. En la tabla 1 se reflejan los diferentes temas y subtemas que dan cuenta de lo que viven los docentes cuando evalúan a los estudiantes y les asignan actividades en equipo y les dan una calificación.

Tabla 1: Tipos de trabajos, competencias y estrategias

Temas	Subtemas
Tipos de trabajos	proyectos de investigación; encuestas; presentaciones cuestionarios, reporte de una experiencia docente
Aprendizajes y competencias para desarrollar	Desarrollo de valores; tolerancia; respeto; negociación; resolutive; negociar; liderazgo; habilidades comunicativas; aprendan a escuchar.
Estrategias para fomentar el trabajo en equipo	dejarles claro su participación; invitación a comprometerse; promover un ambiente de colaboración; ambiente de confianza; sentido de pertenencia; coevaluación; autoevaluación,

Los 8 participantes, quienes imparten cursos relacionados con el componente de investigación en las licenciaturas en enseñanza del inglés, coinciden en los tipos de trabajos que les asignan a los estudiantes para que trabajen en equipo. Entre los trabajos más comunes en este tipo de componente fueron los siguientes:

“proyectos de investigación; encuestas; presentaciones; videos; blogs; capsulas en YouTube; estudiar en equipo investigaciones de diferentes temas: proyecto integrado; elaboración de memes; mapa conceptual; cuestionarios, reporte de una experiencia docente.”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Tipos de trabajos**, 2019)

Aunque los docentes expresan que en los proyectos de investigación y en otros trabajos como los cuestionarios, encuestas y presentaciones los estudiantes pueden ser organizados en equipo, la tesis principalmente

es un tipo de trabajo individual. Para Gibbs (1995) existen diferentes formas comunes en donde los estudiantes pueden interaccionar con sus compañeros y trabajar colaborativamente como las presentaciones orales, posters y trabajos escritos. Los participantes también mencionan que estas formas de trabajo fuera de clase permiten a los estudiantes a desarrollar las siguientes competencias:

“Desarrollo de valores; tolerancia; respeto; trabajo colaborativo; construcción de conocimiento; vida laboral; trabajar con distintas personalidades; síntesis de información; confianza; compromiso, negociación, capacidad resolutive, lograr acuerdos; negociar; liderazgo; habilidades comunicativas; aprendan a escuchar y a construir con otros; saberse expresar; dialogar; capacidad de establecer metas en común; diseñar planes.”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Desarrollo de competencias**, 2019)

Indudablemente, el trabajo en equipo favorece el desarrollo de aprendizajes y competencias no sólo en la construcción del conocimiento sobre investigación sino en crear oportunidades donde los estudiantes aprendan a escucharse y a resolver problemas. El trabajo en equipo favorece la integración, la comunicación y los valores (Blake, 1990). Sin embargo, no siempre se logran estas competencias si el docente no guía a los estudiantes en estas actividades. El asignar un trabajo en equipo fuera del aula no implica que los estudiantes estén solitarios en este proceso.

Los participantes también narran las estrategias que ellos utilizan para fomentar el trabajo de equipo en los estudiantes:

“dejarles claro su participación; invitación a comprometerse; promover un ambiente de colaboración; ambiente de confianza; sentido de pertenencia; coevaluación; autoevaluación, que sepan que el desempeño de uno afecta a los otros; saben que los van a calificar.”

(Extracto de transcripción de entrevista.
Fomento al trabajo en equipo (a), 2019)

Para lograr que los estudiantes vean al trabajo en equipo como una meta en común es necesario crear un ambiente de colaboración y confianza para que ellos se sientan que pertenecen a ese equipo y que están dispuestos a hacer su mejor esfuerzo porque lo que hagan o dejen de hacer afecta a la calificación del equipo. Los participantes también mencionan a la coevaluación y autoevaluación como una estrategia porque como argumenta Tanner y Jones (2003) se reflejan cambios positivos en las actitudes y conductas de los estudiantes porque se sienten involucrados al compartir sus puntos de vista sobre su aprendizaje.

No obstante, las mismas competencias pueden obstaculizarse porque los participantes también señalan que un estudiante puede ser rechazado

en un equipo a causa de su personalidad, habilidad o valores.

“No honestidad por parte de los estudiantes; alumno rechazado/por no trabajar o no caer bien”

(Extracto de transcripción de entrevista.
Fomento al trabajo en equipo (b), 2019).

Los estudiantes se conocen entre ellos y saben quienes son dedicados y responsables por lo que un estudiante que se ha etiquetado por ‘flojo’ puede ser rechazado en un equipo. Otro de los obstáculos es el siguiente:

“no sé cómo evaluar; la calificación no es justa; estrategias de cómo trabajar en equipo.”

(Extracto de transcripción de entrevista.
Fomento al trabajo en equipo (c), 2019).

Los participantes desconocen cómo evaluar de manera justa a cada miembro del equipo y cómo fomentar que ellos trabajen de manera independiente fuera de clase. Kolb (1984) dice que los estudiantes tienen diferencias en habilidades de aprendizajes por lo que unos son rápidos, otros pasivos o pueden tener pocas habilidades, aunque se esfuercen. El trabajo en equipo permite que se integren todas esas habilidades únicas en cada uno de los miembros de un equipo.

Los siguientes núcleos de análisis fueron referente a los instrumentos y criterios de evaluación, lo que es una rúbrica, los procesos fuera de aula y el tipo de evaluación. En la tabla 2 podemos observar los temas y subtemas de lo que viven los docentes cuando evalúan a los estudiantes.

Tabla 2: instrumentos, proceso y evaluación

Temas	Subtemas
Instrumentos y criterios	Evaluación, sumativa, co-evaluación, rúbricas, precisión en la instrucción, auto-evaluación.
Qué es rúbrica	Funciones de la rúbrica, definición de la rúbrica, utilidad de la rúbrica, generación de la rúbrica.
Proceso del trabajo fuera del aula	Mayéutica y reflexión, conceptualización de ideas, evaluación formativa, evaluación sumativa.
Evaluación general o separada	Evaluación por equipos, evaluación individual, evaluación para la reflexión.

Los entrevistados manifestaron que la coevaluación, y auto evaluación son cuestiones importantes como un proceso formativo, donde el sujeto asume una postura activa sobre su propio proceso de aprendizaje permitiendo así, que los alumnos se hagan conscientes de sus alcances y limitantes. Evidentemente, la evaluación ahora se asume como un proceso dinámico y continuo para medir el aprendizaje del alumno, no desde una perspectiva numérica, sino desde una mirada cualitativa que permita la valoración integral de los aprendizajes.

“Hay una rúbrica para el trabajo final en sí de toda la investigación, pero también les envié una rúbrica para que se coevaluen, entonces ahí sí ellos este, tienen que mandármela de forma individual cómo evalúan a sus compañeros del equipo para que vean también ellos si sí participaron o no [...] Ok, básicamente no tengo una rúbrica para trabajo en equipo, mas bien a mí lo que me indica siempre trabajar en equipo es sus redacciones de evaluación, auto evaluación y coevaluación y el resultado final, que se evalúa con una rúbrica general, no hay una rúbrica específica, yo no manejo una rúbrica específica para evaluar trabajo en equipo [...]”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Instrumentos y criterios**, 2019)

Como se puede observar en el análisis, aspectos como la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que involucran a los estudiantes en la asignación de una calificación y de proveer retroalimentación. Aunado a esto, encontramos la que rúbrica tiene un papel preponderante en el proceso formativo de evaluación especialmente en el trabajo colaborativo, permitiendo tener claridad, calidad y así poder tener criterios estándares que permitan homogeneizar todo el proceso (Kolb, 1984).

Con base en lo anterior, se les cuestionó qué era una rúbrica y cuáles eran las funciones de esta, con la finalidad de analizar si todos los involucrados comprendían el concepto de rúbrica y su utilidad. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, podemos decir que los entrevistados consideran a la rúbrica como un instrumento clave en la evaluación formativa, permitiendo contar con elementos sobre el desempeño de los alumnos.

“es un conjunto de criterios que se utilizan para el logro para ver el desempeño, para el logro de objetivos de aprendizaje, para una tarea, para un proyecto [...] se utilizan para el logro para ver el desempeño, para el logro de objetivos de aprendizaje, para una tarea, para un proyecto [...] Es una serie de criterios que señalan lo que se espera que logran los muchachos, tiene que estar graduado y tiene que estar claramente especificado para que

ellos sepan[...].Jes lo que les indica a ellos que es lo que se espera de ellos al final del proyecto [...]Sirve cuando tu te sientas con el chico y le dices la calificación y porque obtuvo esa calificación en particular por los descriptores y sirve para ver los puntos en particular que tiene que mejorar[...].”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Qué es rúbrica**, 2019)

Considerando lo anterior, podemos entender que los docentes tienen por lo menos una idea de lo que es una rúbrica, como se elabora y se pondera. Si bien en cierto que la rúbrica son la descripción de los criterios que se espera que el alumno cumpla, donde dichos criterios se degradan para asignarle un valor que permita la ponderación, en los resultados observamos que los docentes entienden el uso y manejo de la rúbrica, pero no manejan una nomenclatura clara sobre los conceptos que esta tiene. Por otra parte, de acuerdo con Gibbs (1995), se puede explicar que para el docente la rúbrica es el instrumento de evaluación que le permite normar los criterios de evaluación, los cuales son presentados con antelación a los alumnos para normar los requisitos en niveles de complejidad de más a lo menos.

El siguiente cuestionamiento realizado a los entrevistados fue su experiencia respecto al proceso de trabajo fuera de aula como parte de la formación integral del individuo. Esta pregunta tuvo la finalidad de comprender como los docentes conceptualizan esta actividad y la relacionan con todo el proceso evaluativo.

“hago los equipos les voy asignando tareas y vamos haciendo las sesiones para revisar esas tareas y entonces ahí es donde veo un poco como van, pero, como que cada avance no le fui dando valor o no le voy dando un valor sino ya es al trabajo final [...]Bueno es algo que a la vista no tenemos mucha ingerencia, ¿no? Pero en las revisiones periódicas o en

las asesorías o en el tiempo que se dedican dentro de clase, uno va viendo si se están logrando los objetivos entonces si eso se esta logrando quiere decir que van por el buen camino [...]Algo que es importante es calificar los procesos entonces en esas asesorías, en esas revisiones, en el salón de clases uno se va dando cuenta la dinámica del equipo, quien esta mas involucrado, quien nos involucra y pues allí es de nuevo, ¿no? [...]”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Proceso de trabajo fuera del aula**, 2019)

Indudablemente, los docentes reflejan entender que, dentro del proceso de evaluación, existen cuestiones sistemáticas y asistemáticas; y el trabajo fuera de aula es un elemento asistemático que no requiere una evaluación de tipo formal; si bien es cierto que es parte de la formación no tiene un peso alto dentro de la evaluación sumativa, pero si en el cumplimiento de las metas como parte del seguimiento de las mismas. Podemos observar que el proceso activo de formación, la parte del seguimiento tiene una gran importancia como parte de la socialización del proceso y por lo tanto debería de ser considerada en la formación integral de individuo (Blake, 1990).

La última pregunta en este segmento fue respecto a la experiencia de los docentes sobre la realización de la evaluación colectiva o individual, cuando se asignan actividades en equipo. Esta pregunta estuvo orientada a conocer la experiencia de los entrevistados respecto a este tema.

“De las dos maneras. Hace muchos años era la tendencia de si estás trabajando por equipo es una sola calificación por equipo, ¿Por qué? Porque se suponía que en estas habilidades que ellos necesitan o competencias que ellos necesitan desarrollar como lo es en el trabajo colaborativo, la habilidad comunicativa, la negociación, resolución de problemas, ellos

debían ser capaces de realizar eso y sacar adelante la actividad, la tarea, el proyecto, la investigación en equipo, pero habían quejas[...] Tratar de motivarlos, tratar de decirles que todos debe tener un cierto nivel de trabajo dentro del equipo, pero bueno ahora mi tendencia es ser un poco más, como se da una calificación al equipo, pero tiene dentro de eso este porcentaje el trabajo individual que cada uno realiza [...]"

(Extracto de transcripción de entrevista. **Evaluación colectiva o individual**, 2019)

Como los resultados lo arrojan, los docentes son concientes que la evaluación debe ser aplicada con cautela, especialmente cuando se asignan actividades en grupo. Los profesores son claros en que se debe evaluar de manera individual en

primera instancia y posteriormente, de manera grupal; ya que no pueden ser evaluados de la misma manera todos los alumnos. Sin embargo, en palabras de Tanner y Jones (2003), podemos comprender que a pesar de que entienden la importancia de la evaluación y el uso de las rúbricas, pareciera que al momento de evaluar el trabajo en equipo no las utilizan y solo la emplean de manera asistemática, sin seguir criterios claros y entonces la evaluación se vuelve más perceptual; pareciendo contradictorio con los antes expuesto.

En la última parte de las entrevistas emergieron temáticas sobre las experiencias que tienen los participantes con respecto a los retos y soluciones, la satisfacción y el efecto positivo de la evaluación. En la tabla 3 se reflejan los diferentes temas y subtemas que dan cuenta de lo que expresan los docentes.

Tabla 3: Retos, satisfacción y efectos

Temas	Subtemas
Retos y soluciones	Resistencia al trabajo en equipo, criterios de evaluación, actitud ética, cuestionamiento directo, plagio, disparidad en las responsabilidades y falta de coordinación.
Satisfacción	Satisfacción con el resultado. Replanteamiento de esquemas, satisfacción con la evaluación, primer acercamiento a la investigación, generación de redes, satisfacción con el método.
Efecto positivo	Responsabilidad colectiva, trabajo colaborativo, motivación por el logro, diagnóstico de necesidades, autorreflexión.

Los docentes entrevistados expresaron que la resistencia al trabajo en equipo, la actitud y la falta de coordinación son retos frecuentes a los que se enfrentan en la asignación de trabajos fuera de aula.

"Hay resistencia a trabajar en equipo pues me dicen unos no trabajan, otros no dejan trabajar. Enfatizo y se los aclaro los motivos por lo que los pongo a hacer trabajo en equipo. co-construcción de conocimiento, visiones alternativas, socializar. El reto mas grande es

como calificarlos de forma individual darles el mérito que cada quien merece [...] Pues lo que ha pasado, aunque creo que ya no pasa tanto como antes, es que hay algun miembro del equipo a quien los demás señalan como que no trabaja por ejemplo, si me ha tocado que llegan a la asesoría y falta alguien, y si esa persona si se le afecta su calificacion, no se le califica como a los demás, básicamente es eso, cuando ha habido problemas entre los mismos miembros del equipo y entonces ellos, por ejemplo, lo que ellos dicen es que

no tienen tiempo de verse fuera de clase porque trabajan o tienen horarios diferentes, pero precisamente lo que yo hago es que por eso les digo que tienen una sesión de 15 min conmigo, por ejemplo para la retroalimentación y la otra hora con 45 min de mi clase la pueden usar para trabajar en equipo, generalmente no lo hacen, generalmente prefieren irse temprano y reunirse después o trabajar en línea o así pero básicamente es eso, cuando no se pueden poner de acuerdo para coincidir todos y trabajar, ya sea de manera virtual al mismo tiempo simultáneamente o de manera presencial, entonces es cuando ha habido problemas[...]”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Retos y soluciones**, 2019)

De acuerdo con las experiencias obtenidas, podemos notar que el trabajo colaborativo es uno de los retos que se enfrentan los estudiantes cuando se les asigna una actividad, y la maduración es un factor importante en el desempeño de cada uno de ellos. Sin embargo, el fomento de la socialización como mecanismo de intercambio de ideas y aceptación de nuevos esquemas de trabajo coadyuva en mucho en el desarrollo cognitivo de los estudiantes; además, el desarrollo de la empatía permite la solución de problemas de coordinación de las actividades a realizar (Tanner y Jones, 2003).

Por otra parte, referente a la satisfacción con el resultado, replanteamiento de esquemas, satisfacción con la evaluación, primer acercamiento a la investigación, generación de redes, satisfacción con el método, los docentes manifiestan estar lo suficientemente satisfechos y concientes.

“Pues no estoy tan satisfecha me falta ese componente [darles el mérito que realmente merece cada quien] pero si estoy satisfecha en el sentido del tipo de trabajo que dejo que sea entendible y leible para la población en general.

Los trabajos de campo, ellos van conociendo como es el trabajo de investigación y entre todos se apoyan. Pasan cosas emotivas, van a preguntar algo y alguien los corre entonces se consuelan entre sí. Se que eso estoy haciendo bien. Cuando hacen sus trabajos de investigación individual, los junto a los de temas parecidos y tienen la responsabilidad de compartir lo que han hecho y ayudarse. Compartir experiencias hacen redes como en investigación que tenemos redes y a quién solicitar ayuda [...] Creo que sí porque llevo a cabo una evaluación justa porque ves quien hace lo mínimo y quién realmente trabajó [...]”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Retos y soluciones**, 2019)

Indudablemente, el factor de satisfacción es un elemento crucial en el desarrollo del trabajo fuera de aula. Cuestiones como la claridad y los estándares son elementos esenciales en el desempeño de los alumnos con la finalidad de otorgar un juicio de valor justo respecto a las actividades realizadas (Gibbs, 1995).

Finalmente, al cuestionarles sobre la responsabilidad colectiva, trabajo colaborativo, motivación por el logro, diagnóstico de necesidades, autorreflexión, los docentes entrevistados manifestaron un alto nivel de satisfacción.

“Pues si les ofrezco retroalimentación con los grupos y el efecto positivo es una evaluación descriptiva y exhaustiva o detallada. Las clases de investigación que implican ser guiados llevados de la mano al principio. La evaluación implica la retroalimentación y yo creo que si hay efecto positivo si se sienten atendidos. se está leyendo lo que escriben, se aprecia lo que yo voy a entregar se va a leer por el maestro[...] Creo que sí, en sentido de que asuman un poco más su responsabilidad, antes yo no usaba lo de la autoevaluación o coevaluación, era simplemente verlos, que me

informaran, pero luego me empecé a fijar que que casi siempre, el reporte de los avances caía en una sola persona y siempre era esa misma persona la que estaba reportando, entonces eso me hacía pensar que la que estaba trabajando era una o dos personas, a la hora de implementar coevaluación y autoevaluación creo que se les creó un poquito de conciencia y está dando más resultados, estoy más satisfecha de cómo estaba antes, pero no estoy tan satisfecha, creo que si necesitamos un instrumento más adecuado para evaluar el trabajo en equipo [...].”

(Extracto de transcripción de entrevista. **Satisfacción**, 2019)

Como los resultados lo muestran el efecto positivo radica en la claridad y objetividad de la evaluación. Blake (1990) manifiesta que, si se parte de un esquema de competencias, en ese sentido se debe asumir responsabilidad colectiva en el proceso formativo, tanto por parte del docente y de los estudiantes. Este tipo de procesos son paulatinos y lentos, ya que el éxito radica en la disposición de cada uno de los miembros del colectivo.

CONCLUSIONES

Es evidente que los docentes entrevistados reflejan estar conscientes que los alumnos deben ser evaluados de manera justa, de acuerdo con las tareas asignadas como son los proyectos de investigación, observaciones de campo, presentaciones orales, donde los alumnos pueden tener diferentes tipos de interacción promoviendo valores como tolerancia, respeto y habilidades comunicativas, trabajo colaborativo, construcción de conocimiento; elementos cruciales en el desarrollo de competencias. Podemos interpretar que se prioriza el aprendizaje colaborativo mediante el trabajo en equipo ya que éste favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias

tanto genéricas como profesionales, mediante la creación de ambientes de enseñanza-aprendizaje colaborativos. Los participantes expresan que las estrategias de coevaluación y la autoevaluación son más efectivas para evaluar junto con la heteroevaluación los desempeños de los alumnos en actividades de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Es claro que la coevaluación y autoevaluación requiere de un entrenamiento y empleo constante que prepare a los docentes y alumnos en asegurar que la calificación y la retroalimentación que los alumnos obtengan es justa y satisfactoria a su desempeño individual y como miembro de un equipo.

Se puede entender que este proceso de formación mediante el trabajo en equipo fuera de clase tiene gran importancia dentro de la socialización en la formación integral de un individuo, desarrollando procesos cognitivos, esquemas de empatía y valores en el logro de una meta común; donde existen cuestiones como la claridad en los procesos de instrucción y los estándares de desempeño, los cuales son elementos cruciales en la emisión de un juicio de valor o comentarios constructivos que ayuden a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en el campo de la investigación.

Podemos concluir, que el éxito de la evaluación fuera de clase radica en la claridad y la objetividad de los procesos evaluativos, donde el fomento de la socialización y la co-responsabilidad son elementos del proceso formativo, el cual debe ser paulatino permitiendo la maduración de cada uno de los miembros del colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, G. (2004) Effective teamwork: A best practice guide for construction industry. London: UK [Teamwork_Guide.pdf \(constructingexcellence.org.uk\)](#)
- Blake, R. Jane, S. M. Robert L. A. (1990). El trabajo en equipo: ¿Qué es y cómo se hace? Bilbao: Deusto.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium - sized firms. International small business journal, vol. 5: 73.85, October – December.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review, 14 (4): 532-550.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). Research Methods in Education (7th ed.). New York: Routledge.
- Ducanis A.J. & Golin A.K. (1979). The Interdisciplinary Health Care Team, Aspen Systems Corporation, Maryland: Germantown.
- Eisenhardt, K.M. (1991). “Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic”, Academy of Management Review, 16 (3), 620-7.
- Gibbs, G. (1995). Learning in Teams: A Tutor Guide. Oxford: Oxford University Press.
- Gutiérrez Gutierrez, B. y Sánchez Lara, J. A.(2021). Flipped Classroom, como herramienta educomunicaiconal. Un enfoque ante la globalización. REDIPE , Vol. 10. No.3. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1233>
- Lethaby, C. (2002). DTESP Handbook. Unit 10 Assessment and Evaluation. México: British Council.
- Moon, J. (2002). The Module and Programme Development Handbook. London: Kogan Page.
- Puppín, L. (2007). A Paradigm Shift: From Paper-and-Pencil Tests to Performance-Based Assessment. English Teaching Forum, 45 (4), 10-17. Recuperado de https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/07-45-4-c.pdf
- Race, P. (2001). A lecturer’s toolkit 2nd edition: A practical guide to learning, teaching and assessment. London: Routledgefalmer.
- Sarabia Sánchez, F. J. (1999). Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas, Madrid, Pirámide.
- Tanner, H. y Jones, S. (2003). Marking and assessment. London: Continuum.
- Técnicas didácticas (2004). Aprendizaje colaborativo. Dirección de Investigación e innovación educativa. Tecnológico de Monterrey.
- Tummons, J. (2005). Assessing Learning in Further Education. Exeter: Learning Matters.
- Yin, R.K. (1994). Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage.
- Wyatt-Smith, C. y Cumming, J. (2009). Educational assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice. Australian Catholic University. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321619445_Educational_Assessment_in_the_21st_Century_Connecting_Theory_and_Practice