

**Significados de las relaciones académicas entre estudiantes en los grupos de trabajo y su
impacto en los procesos de aprendizaje**

Tatiana Andrea Pabón Melguizo & Viviane Alexandra Alvarado Daniels

Facultad de psicología, Universidad Santo Tomás

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogos

Luis Felipe González Gutiérrez, director de trabajo de grado

Noviembre 2023

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a mi familia, mi madre y mi hermana, que son mi más grande demostración de amor incondicional, así mismo, a mi compañera de trabajo de grado, que, me brindó apoyo y comprensión constante y por último a nuestro tutor, Luis Felipe que nos iluminó con su tranquilidad y sabiduría en esta bella trayectoria.

- *Tatiana Andrea Pabón Melguizo*

Le agradezco a Cora que me acompañó acostada a mi lado todas las noches que estuve redactando el trabajo de grado, a mi madre, abuela y padre que se interesaron en mi tema y me apoyaron en cada paso, a todas las personas que se tomaron el tiempo de leer el documento y me apoyaron en el proceso, a mi compañera con quien construimos paso a paso el trabajo de grado, con muchísimo esfuerzo y dedicación en compañía de nuestro tutor, a quien igualmente agradezco por su compañía y calma.

- *Viviane Alexandra Alvarado Daniels*

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Introducción	6
Problematización.....	8
Planteamiento del problema y formulación del problema	8
Justificación.....	16
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
Marco teórico	18
Marco epistemológico	18
Marco disciplinar.....	20
Construccionismo social.....	20
Comunicación.....	22
Aprendizaje.....	27
Pedagogía crítica.....	32
Marco legal.....	34
Metodología	35
Diseño.....	35
Descripción de estrategias.....	39
Estrategias y técnicas	39
Fase de introducción.....	42
Fase de desarrollo.	43

Fase de síntesis.	43
Fase de devolución de resultados.	44
Consideraciones éticas	44
Resultados	47
Discusión de resultados	47
Conclusiones	64
Aportes, limitaciones y sugerencias.....	67
Aportes	67
Limitaciones	68
Sugerencias.....	69
Referencias.....	71

Resumen

Se pretende comprender como cuatro estudiantes entre los 18 y 25 años, construyen y significan las relaciones en los grupos de trabajo y si estos significados repercuten en el aprendizaje. Teniendo en cuenta que se abarcan narrativas sobre el papel que juega la relación entre pares al momento de realizar trabajos en grupo y de igual manera se co-construye comprensiones que posibiliten el desarrollo de una interacción propicia para el aprendizaje, lo cual se realiza a través de las narrativas de las participantes, dando reconocimiento a la importancia o no de los grupos de trabajo como generadores de conocimiento, mediante entrevistas individuales y muestras artísticas.

Palabras clave: Significado, narrativa, aprendizaje, contexto académico, subjetividad.

Abstract

The aim is to understand how four students between 18 and 25 years old construct and give meaning to relationships within workgroups, and whether these meanings impact learning. Taking into account narratives about the role of peer relationships when working in groups, understanding is co-constructed to facilitate the development of interaction conducive to learning. This is achieved through the participants' narratives, recognizing the importance or lack thereof of workgroups as knowledge generators, using individual interviews and artistic samples.

Key words: Meaning, learning, academic context, subjectivity.

Introducción

Los procesos de aprendizaje han sido de especial interés para psicólogos, pedagogos, filósofos, sociólogos y demás profesionales, teóricos e investigadores de las ciencias sociales y humanas. Para esta investigación puntualmente, es de especial interés contribuir en los diversos avances investigativos referentes a dicho concepto, así pues, el presente documento abordará la construcción de las relaciones y los significados en la interacción en espacios didácticos entre cuatro estudiantes entre los 18 y 25 años edad de tercer semestre a décimo semestre y si dicho significado representa o no incidencia en el aprendizaje.

En este sentido, se plantea trazar un proceso investigativo de orden cualitativo, cabe resaltar que la línea de investigación a la que se adhiere la presente investigación es: Psicología, subjetividad e identidades, del grupo de investigación: Psicología, ciclo vital y derechos.

Dicho lo anterior, es fundamental mencionar que el objetivo general que se desarrollará en el presente proceso de investigación es: Comprender los significados que se construyen en torno a las relaciones académicas entre cuatro estudiantes entre los 18 y los 25 años edad de tercer semestre a décimo semestre y si dicho significado representa o no incidencia en el aprendizaje.

Por otro lado, se hace necesario destacar que se tiene un fiel interés por comprender las relaciones e interacciones que surge en el contexto académico teniendo en cuenta al docente, lo cual se hará a través de la recolección de información de otras investigaciones. Pero, se le brindará principal atención al ejercicio que se da entre estudiantes, desde las significaciones que se construyen en torno a los grupos de trabajo y como esto incide en el aprendizaje, buscando aportar aún más información a las investigaciones realizadas en el marco de las interacciones que se presentan entre pares en el contexto educativo.

Para esto, es esencial generar comprensiones no solo desde la psicología en categorías fundamentales como lo son la comunicación, la interacción, los significados y el aprendizaje, sino también comprensiones desde la pedagogía y la sociología educativa, las cuales, nutrirán el trabajo desde el papel fundamental del docente, pero adicional a eso, se pretende comprender y resaltar la importancia de la interacción entre los estudiantes y aún más cuando se hacen ejercicios grupales.

Así pues, es importante mencionar la legalidad del ejercicio educativo, en tanto el marco legal brindará comprensiones desde el cómo debería hacerse y lo esperado de dicho ejercicio, para poder así, entender los roles que ejerce cada participante dentro del mismo.

Es de aclarar que esto se realizará teniendo en cuenta no sólo la perspectiva de los autores consultados, sino también la construida por las autoras de este documento, la cual se ve modelada, en tanto se escribe el mismo.

Problematización

Planteamiento del problema y formulación del problema

A lo largo de los últimos años ha sido de especial interés para la psicología y la pedagogía comprender los problemas relacionados con el aprendizaje, de acuerdo con Burbano & Betancourth (2017), en el aula se desarrollan dos tipos de relación: la didáctica y la socioafectiva, por tanto, es imprescindible reconocer que las relaciones repercuten en el desarrollo académico.

Ahora bien, en el aula se ven inmersos dos actores, docentes y estudiantes, entre los cuales existe un intercambio constante de mensajes, ideas, emociones y reacciones, este intercambio entre sujetos plantea un proceso intersubjetivo, el cual resulta imprescindible para comprender el desarrollo del conocimiento en el ámbito académico, ya que como reconoce Martínez (2012) quien es tomado por Pabón (2023) “la intersubjetividad cobra valor en el contexto educativo en la medida en que se co-construye una realidad análoga a docentes y estudiantes porque es allí cuando se enriquece la comunicación” (p. 21). Con respecto a los aspectos relacionales se infiere que la comunicación cobra un papel vital, teniendo en cuenta que están presentes aspectos verbales y no verbales de manera constante.

Los factores que influyen en la motivación y el aprendizaje han sido objeto de interés para teóricos, docentes, estudiantes, familias, entre otros. Uno de esos factores es precisamente el relacional, entendiendo el mismo como las diferentes relaciones interinstitucionales e intrainstitucionales, que tienen lugar en los procesos educativos.

Por su parte Betancourth & Burbano (2017) reconocen la importancia de las relaciones que tienen lugar en el aula, pero además de reconocerlos, plantean que “la relación docente-estudiante es fundamental para los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los

estudiantes en el aula” (p. 310). Es así que las relaciones académicas entre pares afectan a los estudiantes y sus significaciones en cuanto se encuentran relacionadas con el “autoconocimiento, autocontrol, automotivación, reconocimiento de las emociones ajenas, relaciones interpersonales y competencias emocionales, que el ser humano edifica y que la escuela como institución formadora las fortalece en todos sus procesos educativos” (Montaño, 2020, p 67).

En relación con lo anteriormente mencionado es relevante mencionar los resultados obtenidos de la investigación elaborada por Vogel y Wood (2023) las autoras infieren que hay diversos factores que tienen repercusiones en las perspectivas positivas o negativas que construyen los estudiantes sobre el trabajo grupal o colectivo, entre ellas se encuentran: las estrategias para la formación del grupo, pues, según Chapman, et al. (2006) los estudiantes prefieren y consideran más efectivo organizar o seleccionar ellos mismos a sus compañeros de trabajo en lugar que el docente lleve a cabo la conformación del grupo. Por otra parte, se encuentra el tamaño del equipo, pues, se encontró que hay una mayor eficiencia cuando el grupo está compuesto por máximo cuatro personas, pues, es posible un mayor intercambio de ideas, no obstante, Pauli, et al. (2008) afirma que al agrupar entre cinco o más estudiantes en un mismo grupo contribuye a la ausencia del cumplimiento de las tareas y la participación activa de ciertos alumnos, lo cual representaría una falla y por otro lado, las diadas no permiten un intercambio amplio y significativo de opiniones y críticas. Así mismo, infiere tanto la cohesión del equipo, ya que la unión posibilita el soporte constante, como la equidad en la carga de determinado trabajo, pues, resulta clave para el aprendizaje y evitaría el surgimiento de problemáticas que tienen resultados en la entrega final, también los métodos acordados del seguimiento de las actividades repartidas, las técnicas de evaluación y por último, las experiencias académicas previas vividas

del trabajo colaborativo tienen un predominio en los significados elaborados por cada uno de los alumnos.

Al respecto Molina & Pérez (2006) declaran que el clima de relaciones interpersonales puede o no ser propicio para los procesos de aprendizaje lo que además repercute en las actitudes del docente y en las actitudes del estudiante. Puntualmente, en su investigación llevada a cabo con un estudio de caso, encontraron que, si el clima de relaciones interpersonales en el aula no resultaba benéfico para los procesos de convivencia y aprendizaje, generaba sentimientos de impotencia y falta de capacidad en el docente, así mismo, las relaciones interpersonales entre los estudiantes resultaban hostiles.

Es así que, Nazarov (2021) menciona que

“la forma de trabajo en pareja y en grupo aporta variedad al curso de la lección y contribuye a la motivación. El objetivo principal del trabajo en grupo es desarrollar el pensamiento de los estudiantes, crear condiciones favorables para la autodeterminación educativa y desarrollar habilidades organizativas, formando habilidades reflexivas.

¿Cuáles son los aspectos positivos del trabajo en grupo? Los estudiantes siempre están dispuestos a compartir lo que saben bien (sus conclusiones, hallazgos)” (p. 213)

De igual manera, resulta fundamental mencionar que las diversas vivencias al momento de trabajar en grupo pueden llegar a estar llenas de frustración e insatisfacción por parte de los estudiantes debido a múltiples factores, Sridharan, et al. (2018) afirman que estos sentimientos pueden presentarse debido a la calificación final, ya que, al no ser evaluado de manera meramente individual puede llegar a presentarse el aprovechamiento gratuito, en el sentido que, ciertos integrantes del grupo cumplen con mayores responsabilidades e incluso realizan una mayor cantidad de tareas en comparación a otros compañeros, para así, cumplir con la respectiva

obligación, lo cual es percibido como “injusto”. Por ello, resultaría un reto medir la efectividad del trabajo en grupo según la puntuación obtenida, pues, estaría presente un posible sesgo, debido a que como afirman Bravo, et al.(2019) el empleo de las calificaciones como medida del conocimiento adquirido no siempre resulta efectivo, pues, las notas obtenidas no siempre representan un aprendizaje puro, ya que determinado docente puede llegar a considerar otros aspectos como la asistencia y la participación activa, es debido a esto que Mckay y Sridharan (2023) menciona que actualmente numerosas investigaciones han encontrado que la mejor alternativa para evaluar los resultados del aprendizaje es a partir de las percepciones que construyen los estudiantes sobre estos mismos ya que permite considerar tanto la satisfacción de las experiencias como los resultados obtenidos.

Así mismo, es importante reconocer las habilidades y herramientas propias que han desarrollado los estudiantes para enfrentarse a situaciones que pueden o no ser agradables, como los grupos de trabajo, teniendo en cuenta como menciona Montaña (2020) “la falta de autocontrol emocional en la persona impide regular los comportamientos volviéndolo impulsivo, sin tener oportunidades de detenerse a pensar o reflexionar las consecuencias de sus acciones” (p. 70).

Resulta entonces posible afirmar que el ser humano, como ser relacional, ve afectados sus procesos de aprendizaje por dichas relaciones, ya que la intersubjetividad resulta fundamental para el aprendizaje y adquisición de conocimiento mediante la interacción existente con los otros, así como el intercambio de subjetividades, en este sentido, se reconoce que como menciona Jiménez (2017) tomado por Pabón (2023):

“la intersubjetividad puede favorecer estos procesos de enseñanza y aprendizaje al ser utilizada como una estrategia, pues esta tiene lugar en espacios en que debe predominar

la orientación y en aquellos en los que se hace necesaria la anticipación de conductas asociadas al desarrollo social, en las que este elemento evidencia si el docente como orientador reconoce al alumno por su estructura social y cómo podría influir en él” (p.15).

No obstante, Bhardwaj (2020) infiere que, cuanto mayor sea la cantidad de trabajo como la complejidad del mismo peor será la experiencia para quienes participan en determinado grupo, puesto que, una carga de trabajo la cual sea considerada como excesiva puede resultar finalmente en un aprendizaje superficial.

De igual manera, Arciniegas, et al. (2021) infieren que

“el aprendizaje que articula la teoría y la práctica está catalogado como la mejor estrategia, es por ello que, en las aulas universitarias, el trabajo de campo es contemplado como parte del proceso de formación, así como el trabajo colaborativo y grupal, en este caso existen estudiantes con un bajo nivel de inteligencia interpersonal que no se adaptan a los grupos, prefiriendo hacerlos de manera independiente” (p. 128-129).

Por lo cual, podría validarse la necesidad que existe de que los estudiantes formen parte de grupos de trabajo en los espacios académicos ya que estos les permiten articular una gran variedad de herramientas propias.

Es por lo mismo que Cotán, et al. (2021) mencionan que en los grupos de trabajo es necesario el trabajo colaborativo ya que este “favorece que los estudiantes lleven a cabo una planificación más responsable de su aprendizaje y un mayor compromiso e implicación, mejorando el desempeño de las tareas y el rendimiento académico” (p. 150). Es importante sin embargo tener en cuenta que si bien el trabajo colaborativo provee de muchos beneficios a los estudiantes el papel del docente es sumamente importante ya que como reconocen Chang y Kang (2016) quienes son citados por Cotán, et al.(2021) es fundamental que los docentes reconozcan la

diversidad existente en sus alumnos, teniendo en cuenta que no todos pueden llegar a presentar el mismo nivel de implicación, compromiso y responsabilidad en lo que respecta a los grupos de trabajo, haciendo más visible la necesidad de que el papel del docente sea activo (como mediador, motivador y guía), al momento de realizar grupos de trabajo y la evaluación de los trabajos realizados en equipo. Es por eso que el uso de herramientas informáticas como WhatsApp para la ejecución de trabajos en grupo resulta beneficioso ya que como mencionan Veytia y Bastidas (2020) “el docente reviste más la figura de tutor, y los estudiantes cobran mayor autonomía en la resolución de problemas y retos académicos, como en las dinámicas de grupo, por ejemplo, la distribución de tareas, la nivelación de estudiantes atrasados respecto al grupo, el intercambio de ideas y la aclaración de dudas e inquietudes” (p. 79)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, debe destacarse que como menciona Del Canto, et al. (2009) citado por Lorenzo, et al. (2019)

“Algunos conflictos típicos que surgen cuando se trabaja en grupo son: estudiantes que no hacen su parte del trabajo, estudiantes aventajados (que prefieren hacer todo el trabajo a compartir conocimientos), dificultades para alcanzar acuerdos, falta de comunicación asertiva, u objetivos o niveles de ambición diferentes” (p.338)

Teniendo en cuenta los conflictos que pueden darse al realizar los trabajos en grupo, es posible mencionar teniendo en cuenta a Echeverría y Banchón (2019) que una de las realidades más visibles en el contexto universitario es la preocupación incesante por algunos estudiantes por solo ganarse la nota necesaria para poder pasar en la asignatura correspondiente, lo cual genera un aprendizaje precario y mantiene los conflictos que pueden tener los estudiantes que hacen parte del grupo de trabajo, así como la inconformidad con la materia como con el docente.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2003), citada por Cruz Viveros (2017) menciona que desde la perspectiva neurocientífica el papel que juegan las emociones en el aprendizaje es innegable, esto teniendo en cuenta que los estados emocionales de estrés, relacionados a climas igualmente estresantes u hostiles, pueden acarrear como consecuencia bajos niveles de rendimiento académico, además de truncar procesos de desarrollo que tienen lugar en la escuela. En el texto citado, se abarca la relación de emoción-motivación y refiere que, desde la perspectiva de aprendizaje significativo de Ausubel, no se puede desconocer que el factor emocional desempeña un papel vital, en tanto otorga un sentido personal a aquello que se considera **significativo**. El aprendizaje es significativo en tanto se relaciona con estructuras cognitivas previas, pero también cuando lo que se va a aprender es evaluado como importante.

En lo que respecta a las relaciones vinculares, es necesario comprender que como afirma Tedesco, et al.(2010) la posibilidad del relacionarse con el otro, el poder pensar juntos y compartir experiencias resulta impulsando un mecanismo inconsciente el cual lleva de la conexión de representaciones mentales a una proximidad, la cual, desvanece la distancia existente entre los individuos que hacen parte de ese vínculo en particular. Es importante entonces, comprender que estas relaciones vinculares van a tender a afectar tanto a los estudiantes como a los docentes. Entonces, resulta importante comprender que como menciona Sesento (2023) “los jóvenes son seres sociales que tienen una necesidad inherente de relacionarse, lo cual es aún más acuciante durante la adolescencia. Además, las relaciones interpersonales les proporcionan habilidades y experiencias sociales que les serán útiles a lo largo de sus vidas para lidiar con problemas, desarrollar el compañerismo y participar adecuadamente en la sociedad” (p, 3).

Así mismo, es importante comprender la inteligencia interpersonal al momento de realizar trabajos en grupo, es así que Arciniegas, et al. (2021) mencionan que “la inteligencia interpersonal está relacionada con la forma de que la persona es capaz de interrelacionarse con los demás, en el caso de los estudiantes, la empatía que tienen entre sus compañeros de clase, la facilidad para trabajar en equipo, los concesos obtenidos de los diferentes debates, el respeto de las formas de pensar, ser vivir y actuar” (p. 128)

Por otra parte, es evidente, que como se mencionó anteriormente los procesos educativos no pueden ser entendidos de manera aislada, se trata de un proceso interactivo e intersubjetivo. Ahora bien, desde la perspectiva de Freire (2010) la educación por sí sola, vista de una manera meramente reduccionista, no permitiría la presencia de la transformación, pues, es clave considerar que la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica de los procesos sociopolíticos dependen mutuamente, por ende, la construcción de lecturas críticas y la socialización constante de las mismas por parte de los docentes y estudiantes resultan potencialmente beneficiosas para restaurar el mundo y por tanto, la sociedad.

En cuanto a la magnitud del problema, se hace importante establecer que para poder interpretar el contexto educativo como un espacio social en el que coinciden todos los factores que afectan los acontecimientos del aula de clase, es imperativo, comprender las interacciones entre los individuos participantes, así como las significaciones que se brindan entorno al contexto educativo, como lo menciona Covarrubias y Piña (2004) quienes son citados por Escobar (2015).

Lo cual conlleva observar de cierta manera al estudiante como un actor pasivo, el cual solo puede tener relación con su docente, dejando de lado la importancia de la relación entre los estudiantes como aspecto que puede o no afectar el aprendizaje y la manera de percibir tanto la materia/asignatura, como el docente y el contexto académico en términos generales. Por lo cual,

se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Cómo los significados contruidos en torno a las relaciones académicas entre estudiantes afectan en los procesos de aprendizaje de cuatro estudiantes entre los 18 y 25 años?

Justificación

El presente trabajo de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás se relaciona con la línea de investigación: Psicología, subjetividad e identidades, del grupo de investigación: Psicología, ciclo vital y derechos, pues, resulta interesante para las investigadoras realizar un abordaje de las significaciones de estudiantes universitarios sobre los grupos de trabajo y su incidencia en el aprendizaje desde la experiencia en el contexto académico, a partir de procesos de co-construcción de las relaciones y los significados de cuatro estudiantes entre los 18 y 25 años de tercer semestre a décimo semestre, entendiendo que la construcción de estas interacciones puede favorecer o no los procesos de aprendizaje.

Con respecto a la línea de investigación escogida cabe aclarar que, como afirma Alvarado et al., (2012) citado por la Facultad de Psicología (2018) se puede comprender que, si bien la subjetividad hace referencia a lo que diferencia un sujeto de otro, en sus formas de ser, estar y pensar en el mundo, la subjetividad como proceso, tiene lugar en una realidad relacional. En este orden de ideas, la investigación se centra en conocer las diversas perspectivas que se desarrollan en la experiencia cotidiana de los actores inmersos en el contexto académico.

Por otra parte, teniendo en cuenta a Facultad de Psicología (2015) el lenguaje resulta fundamental en todo proceso relacional, puesto que, permite la comunicación y a su vez dota a los sujetos de la capacidad de ser inteligibles. Así mismo, permite inferir que a través de ese intercambio surgen y cobran sentido los diferentes sistemas discursivos presentes en la sociedad, tales como las creencias religiosas, políticas y culturales.

Además, se busca abordar perspectivas de la psicología y pedagogía de la liberación y la psicología social crítica debido a que estas posturas buscan la comprensión de las diferentes realidades.

Por otro lado, se pretende trabajar con las estudiantes y las investigadoras, esto teniendo en cuenta que, como se mencionó con anterioridad, se busca co-construir las narrativas con relación a los grupos de trabajo teniendo en cuenta las experiencias propias tanto de las participantes como de las investigadoras al momento de realizar la entrevista. Desde la comprensión de las relaciones que existen entre estudiantes de manera recíproca, con el objetivo de comprender los procesos de construcción de significados y comprendiendo los diversos sistemas sociales y culturales allí inmersos, así como la identificación de posibles falencias que dificultan el establecimiento de relaciones productivas que potencien el aprendizaje y desarrollo de los actores inmersos en el aula de clase. Así pues, se hace necesario destacar que este trabajo no solo se va a enfocar en las diversas situaciones problemáticas, sino también en las interpretaciones de las participantes, lo que incluye sus capacidades y/o potencialidades.

Objetivos

Objetivo general

Comprender los significados que se construyen en torno a las relaciones académicas entre cuatro estudiantes entre los 18 y 25 años de tercer semestre a décimo semestre y su incidencia con el aprendizaje.

Objetivos específicos

1. Identificar cómo los participantes significan los grupos de trabajo.
2. Interpretar la importancia de las relaciones académicas en los grupos de trabajo.
3. Describir la incidencia de los grupos de trabajo sobre los procesos de aprendizaje.

Marco teórico

Marco epistemológico

Teniendo en cuenta que el marco epistemológico es el camino a seguir para llegar a alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación, se hace necesario hablar sobre la fenomenología, la hermenéutica y el enfoque interpretativo, conceptos que se van a ampliar a continuación:

La fenomenología es una corriente filosófica e investigativa que fue planteada por Husserl en el siglo XX, de su lógica crítica frente al paradigma positivista surge la concepción filosófica de la fenomenología como un paradigma con carácter metódico, científico y filosófico (Aguirre & Jaramillo, 2012), y se centra en el estudio y la descripción de la experiencia consciente tal como se presenta en la consciencia del individuo, esto, sin hacer suposiciones a priori acerca de la realidad objetiva. La misma es entendida por Husserl como el estudio de los fenómenos experimentados por los sujetos a partir de sus propias actitudes y pensamientos, para el filósofo checo, los procesos del conocimiento se fundamentan en procesos intuitivos, subjetivos y propios a cada individuo (Husserl, 2015).

Lo planteado por Husserl daría paso a nuevos planteamientos dentro de la interpretación de la realidad subjetiva, tal es el caso de Heidegger quien desde la lógica fenomenológica haría aportes a la filosofía existencialista, la concepción ontológica del filósofo pone al ser en las dimensiones social e histórica, ya que “la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural, la que se expresa por medio del lenguaje” (Ferrater, como se cita en Núñez y Celis, 2017, p. 47).

Se tiene entonces una postura trascendentalista en tanto para Heidegger, la fenomenología obliga a dejar la actitud natural y adoptar una actitud de escucha al mundo, es esa

la actitud fenomenológica la cual nos moviliza hacia el encuentro con las cosas en sí mismas, dicho encuentro se centra en comprender e interpretar. Desde la perspectiva Fenomenológica Alemana, lo que se pone en juego no es la esencia sino la existencia, se es en tanto se existe y por tanto lo imperante aquí son las posibilidades individuales.

En este sentido, el pensamiento fenomenológico, permite ver lo que se manifiesta expresado a través de la persona en sí misma, en su subjetividad y a partir de esa visualización de la realidad subjetiva expresada en narrativas se pueden generar interpretaciones, es ahí donde radica el aporte de esta lógica epistemológica para nuestro trabajo, ahora bien, dentro de la lógica interpretativa surge la hermenéutica abordada a continuación.

La hermenéutica hace referencia al arte de interpretación de los textos, histórica y normalmente textos sagrados (Arráez, et al.2006). En este sentido el hermeneuta brinda la develación e interpretación de los mensajes haciéndolos comprensibles. Así pues, constituye un ejercicio interpretativo para valorar integralmente el sentido de un texto.

Aguilar (2004) menciona que Hans Georg Gadamer (1900-2002) puede ser considerado como el padre de la hermenéutica contemporánea y afirma que la hermenéutica es “el arte del entendimiento, el cual consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto el diálogo y se orienta a la comprensión refiriéndose a que un individuo puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor, aunque no esté de acuerdo con él o ella” (p. 61).

Ahora bien, no puede reducirse el texto a lo escrito, pues de acuerdo con Saveria (2005) “el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada... es la posibilidad de sumergirnos en el lenguaje de los sujetos a los que nos proponemos comprender” (p.54).

Es decir, la interpretación del mundo de los sujetos expresado en su lenguaje es lo que permite retomar el concepto de hermenéutica dentro del presente texto.

El enfoque interpretativo, a partir de las experiencias y discursos de las participantes de la investigación se pretende generar comprensiones e interpretaciones en la lógica de un estudio cualitativo, tal paradigma se cimenta en bases construccionistas en tanto se comprende el aprendizaje como un proceso dialógico y relacional que da lugar a conocimientos contruidos, (Martínez & Godínez, 2013).

De acuerdo con González (2001) este paradigma tiene una lógica hermenéutica, fenomenológica y humanista, de hecho, las raíces de este se cimentan en estas formas de pensamiento. En este sentido, el paradigma interpretativo empata con la lógica de búsqueda de significados contruidos y su posibilidad de ser interpretados, (Rico y Lorenzo, 2006).

La importancia de este paradigma para con el estudio radica en que concibe el proceso investigativo como una realidad circular que está siendo constantemente contruida a partir de los significados y la interpretación dada a los mismos.

Marco disciplinar

En este apartado, se encontrará con componentes esenciales que abarca la presente investigación. Se compone entonces por el construccionismo social, la comunicación y el aprendizaje, factores importantes para el contexto educativo, en tanto, se tiene por objetivo comprender como el significado de las relaciones entre estudiantes en los grupos de trabajo impacta en el aprendizaje, así como la importancia de reconocer el porqué de los trabajos grupales se hace fundamental para el desarrollo del mismo ejercicio educativo.

Construccionismo social

La comprensión del concepto de construccionismo social encamina y posibilita al entendimiento de los diversos discursos comunicados por determinada persona, sus posturas y/o perspectivas sobre un tópico en específico.

Magnabosco (2014) plantea que el construccionismo social, es un movimiento que enfatiza principalmente a las relaciones sociales como un espacio de construcción del mundo. Por tanto, la realidad es interpretada teniendo en cuenta el criterio cultural y el lenguaje propio, ya que, indudablemente, este cuestiona las diversas realidades y valores presentes en la cotidianidad, implicando la exposición de la estructura de los diversos significados, dando como lugar a la creación de significados compartidos.

Este abordaje es caracterizado por Gergen (1999) a partir de cuatro puntos de partida fundamentales:

1. Conocer el mundo por medio de la historia y por aspectos vitales de la cultura en particular.
2. Tener presente constantemente la interacción y/o intercambio de ideas entre individuos.
3. Considerar el vínculo entre dos elementos: el conocimiento y la acción.
4. Comprender la notoriedad de una posición crítica y reflexiva como resultado del conocimiento.

Teniendo en cuenta que el ser humano se relaciona a partir de la comunicación de las historias acerca de sus experiencias vividas, las narrativas cobran un papel central en este movimiento, puesto que, estas son construidas en una dimensión histórica y en constante negociación social lo que implica a una reconstrucción o transformación continua, por tanto, no se hace referencia únicamente al mundo interno de los individuos, sino también a sus cogniciones, esto teniendo en cuenta que son formas sociales de significar lo ocurrido, así como de organizar las acciones que hacen parte del proceso conversacional (Gergen, 1996).

Así mismo, Magnabosco (2014) infiere que el significado de los eventos experimentados por determinada persona se crea por medio del lenguaje ya que gracias a él se lleva a cabo la

construcción de narrativas, permitiendo así, la interpretación de los significados y la existencia propia es por ello que la manera en la que se atribuye sentido a los acontecimientos tiene repercusión en la identidad y en sus comportamientos con otros individuos y su entorno.

Por otra parte, se hace fundamental comprender que la interacción de los sujetos, con su entorno y entre ellos, resulta beneficioso, ya que como mencionan Del Barco, et al. (2015).

En el trabajo en equipo los estudiantes observan la actuación de otros compañeros (modelado), utilizan las habilidades sociales y destrezas comunicativas aprendidas (ensayo de conducta) y reciben por parte de los compañeros información sobre su conducta (retroalimentación). En definitiva, el equipo de aprendizaje cooperativo funciona como un mecanismo de entrenamiento de las habilidades sociales. Se sugiere, por tanto, que las habilidades sociales del equipo aumentan cuando los estudiantes aprenden juntos, se ayudan mutuamente y solucionan problemas de equipo de forma satisfactoria (p. 194).

Se podría pensar, entonces, que los grupos de trabajo resultan beneficiosos ya que representa para los estudiantes la construcción de saberes mediante los mismos, ya que como se mencionó en un principio, uno de los puntos importantes de partida es que se debe tener presente de manera constante la interacción y/o el intercambio de ideas entre individuos. Algo fundamental, para poder alcanzar las metas propuestas en el grupo de trabajo.

Comunicación

La comunicación, tiene un rol fundamental no solo en el proceso de aprendizaje sino también en la construcción de relaciones interpersonales, puesto que permite la interacción, así como la trasmisión de conocimientos, ideas, pensamientos, sensaciones, entre otros, de manera verbal y no verbal, permite a su vez una conexión e intercambio de información fundamental en

el contexto académico (entre docente-estudiante y entre pares), por tanto, está presente una retroalimentación e influencia constante.

Por ello, es necesario mencionar los cinco axiomas de la comunicación, los cuales permiten tanto el intercambio y establecimiento de diálogos como la necesidad de modificar diferentes patrones desadaptativos que pueden generar diversas dificultades al momento de recibir y enviar información.

Estos cinco axiomas fueron propuestos en 1967 por Watzlawick, Beavin y Jackson en su teoría de la comunicación humana, quienes afirman que:

1. No es posible no comunicar, en tanto toda conducta verbal y no verbal tiene un carácter de comunicación.
2. La comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, en dónde se afirma que cada mensaje contiene dos aspectos, el aspecto de contenido que proporciona datos y el aspecto relacional, el cual determina cómo quiere el emisor que comprenda el receptor.
3. La relación entre los interlocutores está moldeada por la puntuación del desarrollo de la comunicación, es decir, en un determinado evento, la causa, el efecto y los posibles resultados se determinan de manera totalmente subjetiva, puesto que cada individuo tiende a considerar su comportamiento como una reacción a la conducta de un otro.
4. La comunicación humana utiliza dos modalidades: la analógica y la digital, estos dos elementos permiten la construcción de mensajes, puesto que lo digital corresponde al contenido de la transmisión concreta de determinada información o conocimiento (comunicación verbal), y el aspecto analógico es una manera de expresión gráfica (comunicación no verbal).

5. La comunicación se realiza de manera simétrica o complementaria, en dónde es posible comprender que en la comunicación hay dos formas de relación que afectan la comprensión y el curso de la comunicación, por ejemplo, en la relación complementaria existe una posición superior e inferior.

Esto resulta fundamental teniendo en cuenta que se busca comprender la construcción y los significados de las relaciones entre estudiantes entorno a los grupos de trabajo, lo cual implica que dicha relación se da a su vez entorno a los axiomas mencionados con anterioridad.

De igual manera, Vygotsky (1987) plantea que el lenguaje es un sistema articulado de signos, construido socialmente a lo largo de la historia, el cual contiene diferentes significados, los cuales adquieren su determinada significación según el contexto en el que se encuentre el interlocutor, por ello, es clave la negociación debido a que genera como resultado un aprendizaje significativo en determinada aula.

Por eso, se hace necesario comprender como menciona Prado (2004) la importancia que tiene por parte del emisor el dominio de las destrezas discursivas para una correcta interacción social, así como para el aprendizaje e inclusive para la realización personal. Así mismo, Prado (2004) destaca a “la lengua como vehículo de socialización mediante la interacción social...tiende a la educación social, integral, y que permite leer el mundo” (p. 161).

Esto implica, según Moreira (2002) que la ausencia de la comunicación y sus acuerdos claros impide el aprendizaje y la enseñanza adecuada debido a que sólo es posible en el momento en que alumno - docente y alumno – alumno comparten gran variedad de significados con relación a las temáticas que se desean abordar según el plan de estudios.

Así mismo, es importante esclarecer que el lenguaje adapta infinidad de actitudes y aspectos culturales, por ello, Kreps y Kunimoto (1994) exponen que, para generar una

comunicación exitosa e inclusiva es fundamental que los actores comprendan y respeten las creencias y apreciaciones culturales ya que estas tienen una enorme incidencia en la manera en la cual, determinado individuo piensa y actúa.

De igual manera, es esencial, lo mencionado por Berlo (2000), ya que este autor infiere que el lenguaje implica tanto los elementos como las estructuras, (símbolos/vocabulario y métodos significativos/sintaxis) y que para poder comprender los contenidos es realmente necesario conocer los términos de decodificación y codificación.

Moreno (1983) definió a la codificación (trabajo a realizar por el comunicador) como el proceso en el cual se efectúa la transformación de conceptos en una agrupación de significantes concorde a las reglas del código en cuestión, por tal motivo, la elección y la actualización de las diferentes alternativas con respecto a los significados establecidos y que están presentes en la actualidad son la llave para la puesta en marcha.

Entonces, Rodrigo (1995) afirma que la decodificación (operación propia del perceptor) permite la identificación, la interpretación y la valoración de la información recibida previamente.

Por otra parte, Echeverría (2003) en su libro, *la ontología del lenguaje* plantea tres postulados básicos que son fundamentales comprender al hablar del lenguaje, de igual manera, permiten considerar las dinámicas presentes en el proceso de aprendizaje:

1. *Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos*, ello es debido a que las personas viven en el lenguaje y esta dimensión es precisamente la que permite comprender los fenómenos que ocurren y que están presentes en el entorno.
2. *Interpretamos el lenguaje como generativo*, debido a que el lenguaje no solo nos permite expresar la realidad sino también crearla. A través del lenguaje, las personas alteran el

curso espontáneo de los acontecimientos, hacen que los eventos ocurran. (lenguaje = acción).

3. *Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de el,* puesto que este posibilita que el ser humano no permanezca estático conforme pase el tiempo, permite que se lleve a cabo un desarrollo, avance, evolución, transformación e invención constante ya que son capaces de diseñar su forma de ser en el mundo mediante la interacción y el intercambio.

Resulta entonces relevante mencionar que para Meyin (1981), una de las principales características del lenguaje es que actúa como un medio de pensamiento y conocimiento y por ello, desempeña un papel en la estructuración de la conciencia humana. pues, gracias a este se lleva a cabo el proceso de formación de la identidad. Así mismo, el lenguaje al ser el proceso que permite la comunicación posibilita la diferenciación de valores, tradiciones, costumbres y visiones que se tienen sobre el mundo. Por ello, está presente una dificultad en la sociedad cuando un mensaje es codificado por un miembro de una cultura y decodificado por otra. Dicha situación puede inducir a que la gente tienda a ignorar o bloquear aquello que es contrario a sus creencias o realidades culturales.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se hace necesario destacar que, si bien la comunicación resulta importante, en los grupos de trabajo esta no puede darse sin que sea adecuada, por lo que como mencionan Del Barco, et al. (2015) “la comunicación asertiva es esencial cuando en el equipo se requiere aunar esfuerzos y se necesita interdependencia. Sin comunicación eficaz no hay planificación ni toma de decisiones” (p. 193). Así mismo, como mencionan Del Canto, et al. (2009), citados por Del Barco, et al. (2015) al no haber una

comunicación asertiva la coordinación para el cumplimiento de las metas propuestas resulta uno de los principales conflictos entre estudiantes de educación superior.

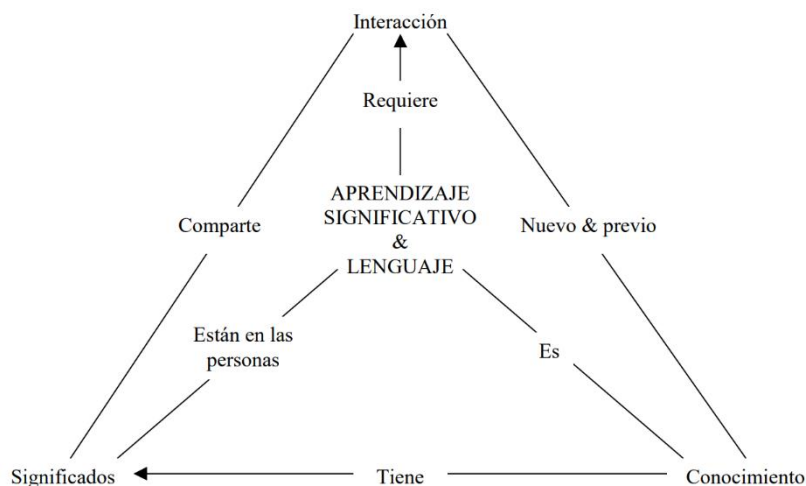
Aprendizaje

Así mismo, resulta igual de importante comprender el aprendizaje significativo, Moreira (2003) afirma que el aprendizaje es significativo en tanto “nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende” (p. 1). Así pues, se entiende que la subjetividad y la intersubjetividad, intervienen en dichos procesos, ya que se considera una construcción interactiva.

Ante todo, para dicho aprendizaje se hace necesario comprender tres conceptos claves, el significado, la interacción y el conocimiento. Con relación a los conceptos mencionados anteriormente, Moreira (2003) reconoce que primero, el significado, se encuentra en las personas, lo cual implica que es para las personas a las que los símbolos tienen significado, de ahí, se desprende el lenguaje, en tanto se encuentra de manera verbal o no verbal y sin el cual, no habría desarrollo o transmisión de los significados. Segundo, la interacción debe comprenderse como aquella que existe entre los nuevos conocimientos y aquellos que son relevantes y ya existen en la estructura cognitiva. Y tercero, el conocimiento, es el equivalente al lenguaje, lo que implica que es fundamental para la comprensión no solo de un conocimiento, sino también de un contenido y de una disciplina. Como se puede observar en la figura 1.

Figura 1.

Un mapa conceptual para aprendizaje significativo y lenguaje.



Nota. Representa la interacción entre el aprendizaje significativo y el lenguaje. Tomado de Lenguaje y Aprendizaje Significativo, por Moreira, 2003, Instituto de Física de la UFRGS.

De igual manera, como afirman Barragán, et al. (2009) la enseñanza debe ser comprendida como una actividad personal, que tiende a ser altamente creativa y cuya esencia radica principalmente en una buena interrelación con estudiantes.

Por otra parte, Escobar (2015) considera que tanto la relación entre alumno y docente como las características que la contienen tienen una incidencia en las dificultades en el aprendizaje; aspectos como el autoritarismo, la rigidez, el abuso de poder y las actitudes apáticas generan resultados que promueven narrativas deficientes entre los participantes, puesto que ambos llevan a cabo ciertas singularidades al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a ello, Nossa (2017) afirma que los docentes deben desarrollar estrategias que busquen fomentar el desarrollo personal de los estudiantes en diferentes dimensiones, en un contexto ameno de discusión académica más no en un contexto de ansiedad o estrés relacionados a la mera obtención de la nota. Por su parte, Londoño (2013) nos señala algunos factores institucionales de la deserción en el ámbito universitario, ver figura 2.

Figura 2.

Factores institucionales de la deserción	Porcentaje %
1. Percepción negativa del nivel académico de los docentes	56
2. Ausentismo del profesorado	34
3. Ubicación distante de la sede	25
4. Insatisfacción percibida con las estrategias de permanencia y reingreso implementadas por la CUL. (retirados)	61

Nota. En la figura se pueden encontrar los factores institucionales de deserción acompañados por el porcentaje de este. Tomado de Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la corporación universitaria Lasallista, por Londoño, 2013, Revista virtual Universidad Católica del Norte.

Es importante entonces, tener en cuenta, la relevancia que posee para el aprendizaje la relación que existe entre el docente y los estudiantes. Así mismo, es fundamental comprender el aprendizaje significativo para poder brindarle relación con los grupos de trabajo, esto, abre la oportunidad de comprender si puede existir incidencia o no en el aprendizaje, en cuanto se realiza mediante la construcción con compañeros de aula, en los grupos de trabajo.

Por otra parte, es importante presentar la propuesta en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza presentado por Jonhson y Jonhson (1985) los autores mencionan que en este, están involucrados tres sistemas fundamentales: El sistema individualista, el cual está en relación directa con los propósitos meramente personales de cada estudiante, por tanto, el motivo por el que se produce el éxito en la consecución de los mismos, se le atribuye a la motivación interna (esfuerzo propio) y a la motivación externa (cualidades, aptitudes personales). Así mismo, se encuentra el sistema competitivo y, por último, el sistema cooperativo, este último, está en sincronía directamente con la interacción entre estudiante- estudiante, pues, el propósito del estudiante es tanto alcanzar alguna meta propia que incremente o potencialice sus propias habilidades y conocimientos como contribuir igualmente a que sus otros compañeros alcancen

con satisfacción resultados eficientes en pro a su rendimiento escolar. Todo ello resulta beneficioso en el sentido en que la interacción con los compañeros resulta un aspecto vital tanto en la elaboración como construcción del conocimiento.

De igual manera, Coll y Colomina (1990) afirman que hay una serie de características fundamentales que posee el aprendizaje cooperativo para la obtención de efectos provechosos, entre ellas se encuentran: La división de tareas entre los estudiantes que deciden trabajar en grupo, no trae consigo necesariamente una diferencia en la posición y/o estatus; lo que conlleva a una interacción mutua y estrecha a medida en que esté presente una planificación y discusión entre todos y cada uno de los integrantes, un intercambio de responsabilidades y roles y por último que la división del trabajo esté bien delimitada.

Por último, es clave mencionar los seis principios que orientan el aprendizaje cooperativo creados por Ferreiro y Calderón (2006).

1. El principio rector: El maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende, por tanto, el maestro cumple el rol de mediador.
2. El principio de liderazgo distribuido: En donde, según los autores, todo estudiante es capaz de entender, aprender y llevar a cabo actividades que requieran de liderazgo.
3. El principio de agrupamiento heterogéneo: El equipo de trabajo que puede alcanzar resultados efectivos es aquel que incluye alumnos de ambos sexos, de diferentes diversidades culturales y étnicas; de habilidades y de capacidades físicas.
4. El principio de interdependencia positiva: Los autores exponen que cada estudiante es importante que aprenda y valore su dependencia mutua con los demás, pues, todos están involucrados en la elaboración de un producto y en las recompensas que éste traiga.

5. El principio de adquisición de habilidades: La capacidad que tiene determinado estudiante para trabajar de manera grupal está vinculada con las habilidades sociales que este haya construido pues, influyen en la cooperación y en el mantenimiento del equipo.
6. El principio de autonomía grupal: Los grupos de estudiantes podrán solucionar mejor sus propios problemas si no son “salvados” por el docente, por tanto, los alumnos que resuelven determinada dificultad de manera grupal son considerados autosuficientes.

Por otra parte, Paris et al., (2016) mencionan que:

“los estudiantes universitarios deben formarse tanto en competencias específicas propias de su titulación/profesión, como en competencias genéricas o transversales (...). Es decir, el estudiante universitario se enfrenta a procesos de aprendizaje que le permiten trabajar, aprender y evaluar sus competencias transversales -trabajo en equipo, negociación y toma de decisiones, comunicación, etc.” (p. 87).

Entonces, se puede afirmar que en palabras de Echeverría (2008) citado por Paris et al. (2016) resulta fundamental no solo el “saber” y el “saber hacer”, sino que para el desarrollo adecuado de las herramientas de afrontamiento a la vida laboral, resulta imperativo el “saber ser” y el “saber estar”, esto para poder formar profesionales que tengan la capacidad de comunicar, negociar, ser autónomos, tomar decisiones, trabajar en equipo y empatizar de manera adecuada, lo cual puede desarrollarse mediante los grupos de trabajo y el aprendizaje cooperativo.

En conexión con lo anterior, cabe exponer la afirmación realizada por Moreno (2014) pues, él considera que actualmente una de las características más demandadas e importantes para los profesionales en el área laboral son las vinculadas con las habilidades sociales, pues, contribuyen en el desempeño laboral exitoso en el sentido que posibilitan el liderazgo, la toma de decisiones y las habilidades en cuanto a la comunicación.

Marco multidisciplinar

Se pretende comprender la educación desde la pedagogía en tanto, se reconoce la importancia sobre qué es la educación, como se debería educar y como estos dos inciden en el aprendizaje. Así como la sociología de la educación, pues brinda el componente social, fundamental para comprender no sólo las interacciones en el contexto educativo, sino como la construcción social se encuentra inmersa en el mismo.

Pedagogía crítica

Puede definirse como “pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos” (Ramírez, 2008, p. 2).

Es así que, Palmett (2020) menciona que:

“todo individuo es más competente en la medida que sus representaciones internas favorecen la actuación de su vida lo cual enriquece sus experiencias. El docente debe tener presente estas relaciones y conocer cómo influyen en el proceso educativo de enseñanza/ aprendizaje del educando. Es por esta razón, que el rol desempeñado es pieza clave en la transformación del pensamiento en pensamiento crítico, la cual debe tener por objeto preparar a los alumnos para la vida crítica, es decir, para el uso de la razón y de la autorreflexión” (p, 39).

Entonces, la pedagogía crítica brinda la necesidad de que el estudiante entre en contacto con su realidad, descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados, lo cual se realiza a través de la construcción con los otros, es decir, con la comunidad educativa. Y esto se logra mediante la “experiencia, flexible, dialéctica y crítica dentro de los contextos educativos” (López, 2019, p. 103). De igual manera, López (2019) argumenta que la pedagogía crítica se

centra en construir escenario de lenguaje y discurso pedagógico dialectico brindando principal relevancia a las relaciones sociales participativas, esto mediante acciones y prácticas que resulten liberadoras, lo cual se logra a través de la formación que se les brinda a los docentes como educadores críticos, los cuales deben ser capaces de analizar, cuestionar, problematizar, transformar y co.contruir en la práctica y el contexto educativo.

Por otra parte, Sánchez, et al. (2017) infieren que, la pedagogía crítica tiene un especial interés en dos aspectos fundamentales: el poder y el conocimiento y en cómo estos están en constante relación en todo el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que posee una pregunta central: cómo y por qué el conocimiento es construido de la forma en que lo hace y por qué estas ciertas construcciones son aceptadas mayoritariamente por la cultura. Por tanto, se enfoca en el papel que ocupa el currículo en el sentido que este posibilita que los estudiantes puedan llegar a cumplir un rol determinado pues, los elemento que lo conforman contribuyen a que el conocimiento obtenido se pueda llegar a materializar.

Así pues, los autores mencionados anteriormente afirman que la pedagogía crítica resulta clave en el contexto Colombiano y en latinoamericana en general, pues, contribuyen en la reducción y/o posible erradicación de la desigualdad y exclusión de la ardua labor que ocupa el docente, permitiendo así, la resignificación de la profesión a partir del valor ético y político que componen las prácticas pedagógicas llevadas a cabo claro está tanto en los espacios académicos como en las diversas áreas socioculturales que permiten la construcción y transformación de nuevas realidades.

Sociología educacional

La sociología educacional tiene relevancia en tanto, establece como factor importante el aula de clases como un grupo social, en donde se crean y establecen gran diversidad de

relaciones (docente-estudiante, estudiantes-estudiantes), teniendo en cuenta la importancia del rol del docente en el desarrollo del proceso educativo.

Se puede entender entonces la sociología educacional como, aquella que:

Analiza la problemática que surge en la práctica educacional para encontrar aquellas variables que influyen en un mejor rendimiento y un positivo aprovechamiento de los recursos educativos de manera de contribuir a la solución de los problemas que se presentan en el desarrollo del proceso educacional formal (Fuentelba, 1986, p. 3).

Marco legal

La serie de normas, criterios y lineamientos presentes y relacionados con la temática de investigación, son: primero, la Ley 30 de 1992 por el cual se organiza el servicio de público de la educación superior. Decretó un conjunto de principios, entre los cuales se encuentran:

Artículo 10: La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Artículo 30: El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Artículo 60: Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: a) profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándonos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. b) conservar y fomentar el patrimonio cultural del país. c)

trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país. d) actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.

Metodología

Diseño

El presente estudio se llevó a cabo desde el paradigma de investigación cualitativo, dado que el interés principal fue comprender los significados construidos entorno a las relaciones a partir de las diferentes narrativas que construyen realidades y permean los procesos de aprendizaje, en este caso, en el contexto académico, más puntualmente en los grupos de trabajo constituidos por estudiantes, desde el método narrativo.

Por tanto, el método narrativo es definido por Atkinson & Coffey (2003) como una metodología del diálogo en donde las mismas narrativas reflejan las realidades experimentadas previamente, por ello, al realizar el proceso conversacional estas vivencias se transforman en texto, es así que, tanto el investigador como el participante construyen diversos datos que próximamente serán analizados durante la puesta en marcha de la investigación mediante el lenguaje mismo.

Las personas convocadas para el desarrollo del trabajo fueron: cuatro estudiantes de tercer semestre a décimo semestre; se trató de un muestreo por conveniencia, en tanto son sujetos voluntarios entre los 18 y 25 años edad; es importante tener en cuenta que no fue relevante el semestre en el que se encontraban las participantes, ya que resultó interesante para la investigación contrastar las significaciones de las estudiantes teniendo en cuenta también el momento de vida en el que se encontraban. Fueron escogidas, pues, cumplieron con dos requisitos fundamentales: ser mayores de edad y ser estudiantes activas de tercer semestre a

décimo semestre, con el propósito de conocer su trayectoria académica, experiencias y posibles cambios en las perspectivas al momento de trabajar en grupo.

En ese sentido, las personas menores de edad no fueron convocadas en tanto supone un esfuerzo adicional para la recolección de los consentimientos de sus representantes legales.

Por otra parte, para el registro de información se hizo uso de la grabación de audio y video, ya que se realizaron mediante entrevistas individuales por plataformas virtuales. Esto teniendo en cuenta, la importancia que hubo de volver a las entrevistas una vez terminadas, tanto para la sintetización de la información como para la devolución de resultados.

En lo que respecta al procedimiento de aplicación y análisis es preciso mencionar que la presente investigación se realizó a partir del método narrativo, por dos medios: el primero una muestra artística tipo collage y la segunda una serie de entrevistas semiestructuradas a cuatro mujeres universitarias.

Se dio inicio con la elaboración del collage por parte de cada una de las participantes de manera individual, esta actividad artística tuvo una duración de 10 - 25 minutos en donde la instrucción principal fue: *construir una representación teniendo en cuenta los significados del trabajo en grupo, podrían hacer uso de colores, tipografía, imágenes, entre otros, con total libertad*. En donde algunas de ellas incluyeron tanto las relaciones como el impacto en el aprendizaje, de manera voluntaria, todo ello, con el propósito de recolectar y visibilizar de manera lúdica los discursos expuestos.

Posterior a la primera fase del encuentro, se continuó con las entrevistas individuales, cada una tuvo una duración entre 25 a 60 minutos, se llevaron a cabo de manera virtual y una única vez, lo cual facilitó el encuentro, teniendo en cuenta los tiempos disponibles tanto de las participantes como de las investigadoras. Las preguntas se vinculaban con las cuatro categorías

que componen la investigación: significados de los trabajos en grupo, relación con los otros, impactos en el aprendizaje y cambios en la perspectiva según el ciclo vital, lo que permitió tener una mirada amplia y profunda a partir de las diversas narrativas expresadas.

Por otra parte, para la sistematización de las narrativas de las participantes se hizo uso de una serie de tablas que facilitarían la comprensión de estas. Inicialmente se construyó la tabla “Listado de categorías” en donde cada categoría estaba acompañada de su definición para las investigadoras, esto con el fin de poder brindar una categorización unificada de las respuestas de las participantes.

A continuación, se realizaron las tablas de “Sistematización por participante” de manera individual, en donde se plasmó toda la entrevista y se categorizó la intervención de cada participante, teniendo en cuenta la tabla inicial. Se realizó a partir de las tablas de “Sistematización por participante” una serie de tablas dinámicas llamadas “Resumen por categoría” en donde por participante se organizaban sus participaciones teniendo en cuenta las categorías en las que se encontraban enmarcadas.

Es importante tener en cuenta que en algunas de las intervenciones realizadas por las participantes se abordaba más de una categoría, por lo cual algunas intervenciones se repiten en el resumen por categorías realizado. De igual manera, se hace importante destacar que por cada participante se decidió tomar 4 frases (una por categoría) para llevar a cabo el apartado de discusión.

Así mismo, para el análisis correspondiente de las muestras artísticas se tomó como base las diversas consideraciones de Barthes (1982) pues, según él, las imágenes, los dibujos y fotografías son principalmente códigos repletos de significados que representan el mundo sociocultural y/o constituyen un análogo de la realidad de quien lo produce, por tanto, se empleó

como punto de partida una serie de cuestionamientos presentados por el autor para llevar a cabo tanto una interpretación cuidadosa como una interacción valiosa entre el creador y el receptor, entre ellas se encuentran:

1. ¿Quién produce la imagen?
2. ¿Con qué fines?
3. ¿Cómo se presenta?
4. ¿Cómo se selecciona?
5. ¿Cuáles son los medios de comunicación?

Al responder dichas preguntas, se continuó con la observación exhaustiva del mensaje gráfico y de esa manera se iniciaron las preguntas descriptivas en relación con la obra en específico, tales como:

1. ¿Por qué se escogió determinado color?
2. ¿Qué representa la tipografía?
3. ¿Cuál es el elemento más importante de la foto escogida?
4. ¿Qué fotografía representa a gran escala el trabajo en equipo?
5. ¿Qué características aparece en la imagen en general?

Por tanto, la imagen connotó una serie de significados secundarios ocultos que se complementaron y expresaron con las narrativas explícitas comunicadas por cada una las 4 mujeres, en tanto que posibilitó la obtención de información adicional y/o complementaria importante para conocer las representaciones y discursos acerca de los trabajos en grupo y su influencia en el aprendizaje.

De igual manera, durante el proceso de análisis mencionado, tuvo presente las propuestas expuestas por Uwe Flick (2014) en el libro *The SAGE handbook of qualitative data*, más

específicamente sobre el enfoque semiótico, pues, el autor considera a esta como el método aplicado a la mayoría de investigaciones que buscan lograr el significado de imágenes, en ese sentido, se llevó a cabo la observación y exploración detallada puntualmente en la combinación de la secuencia de las imágenes escogidas para realizar el respectivo collage, lo que representa indudablemente una práctica significativa, para así, posteriormente, ser concretada en los textos y/o en la teoría encontrada.

Descripción de estrategias

Estrategias y técnicas

La presente investigación pretende hacer uso de la entrevista semiestructurada y la realización por parte de los participantes de una muestra artística de su preferencia. Por medio de la entrevista semiestructurada se recogerá a partir de diversos interrogantes respuestas abiertas y/o verbales sobre el problema propuesto, lo cual permitirá obtener información útil y llena de contenido provechoso para así resolver la pregunta central de investigación.

Es importante resaltar lo expuesto por Diaz, et al. (2013) sobre la entrevista semiestructurada, pues, denotan a esta como una "conversación amistosa" entre entrevistado y entrevistador en donde este último lleva a cabo la escucha activa y guía el curso mismo del conversatorio, dejando a un lado las suposiciones, interpretaciones y posibles respuestas, no obstante, cabe mencionar que la dinámica la entrevista es la que hace emerger los temas, pues, su intención es conocer y estudiar la vida social de una persona o grupo de interés.

Así mismo, la técnica de entrevista parte de preguntas realizadas previamente de tipo descriptivo, estructural y de contraste; las cuales fueron elaboradas a partir de las categorías propuestas (significados de los grupos de trabajo, relaciones entre estudiantes, ciclo vital e impacto en el aprendizaje) y en la pregunta problema formulada en la investigación, teniendo en

cuenta que serán ajustadas conforme se vaya llevando a cabo el proceso, ello contribuye tanto a la posibilidad de adaptación según el participante como a la puntualización de términos, situaciones presentadas, significados y perspectivas. De igual manera, se efectúa la profundización o síntesis de todas las ideas conversadas para así puntualizar y aclarar la información obtenida.

Por otra parte, se efectuará la grabación correspondiente y la transcripción de la entrevista realizada para así implementar la interpretación o análisis, lo que posibilita la comprensión de los testimonios recogidos. Díaz, et al. (2013), plantean que el entrevistador deberá abstraerse del material obtenido para posteriormente desarrollar la visualización y las clasificaciones significativas que propicien la creación de nuevas categorías emergentes que conduzcan finalmente a resultados importantes y novedosos.

Así mismo, el espacio de creación artística permite la recolección de las diversas creencias, conocimientos, actitudes y experiencias de los participantes de manera gráfica, lo que proporciona más información, representando así, un elemento complementario de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo previamente.

Entonces, teniendo en cuenta lo mencionado por los autores Heywood y Sadywell (2012) acerca de la interpretación de imágenes desde una perspectiva hermenéutica es posible incidir que es fundamental tener en cuenta los siguientes aspectos: a) hermenéutica visual, los autores afirman que las imágenes son posibles de interpretar y comprender de manera similar a como entendemos el propio lenguaje, esto teniendo en cuenta que debe comprenderse desde la subjetividad de las participantes; b) contexto cultural y social, es importante tener en cuenta el contexto cultural y social en el que se encuentran inmersas las participantes, ya que estos indudablemente tienen una influencia en la manera de interpretar sus muestras artísticas; c)

multiplicidad de significados, en este apartado los autores mencionan que una imágenes determinada tienen múltiples significados para la comprensión de las mismas, por tanto, resulta importante esclarecer cada una de las representaciones; d) semiótica y significaciones, es fundamental considerar los diferentes elementos que componen determinada imagen (colores, signos, símbolos, fuentes, imágenes, entre otros), para así lograr una visión holística.

En lo que respecta a las estrategias de interpretación de información, es decir al análisis categorial, puede comprenderse desde Cáceres (2003) como una “<<técnica>> aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa” (p. 57), así mismo, dicha técnica busca realizar un agrupamiento de los datos teniendo en cuenta las diversas interpretaciones o abstracciones de las narrativas recolectadas. Así pues, se logra llevar a cabo relaciones entre los diversos temas encontrados.

Para el análisis de las narrativas de las participantes se hizo uso del procedimiento general del análisis categorial, como se muestra en la figura 3.

Figura 3.

Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido.



Nota. Representa los pasos a seguir para realizar el análisis categorial de contenido, el cual está basado en el modelo elaborado por Mairing (2000). Cáceres, 2003, Psico Perspectivas.

De igual manera, para el proceso de análisis, se hizo uso de las propuestas expuestas por Uwe Flick (2014) en el libro *The SAGE handbook of qualitative data*, más específicamente sobre el enfoque semiótico, pues, el autor considera a esta como el método aplicado a la mayoría de las investigaciones que buscan lograr el significado de imágenes.

Procedimiento

Fase de introducción

Se socializará con las participantes el trabajo de investigación de manera virtual, mediante una reunión en las plataformas Teams o Meet, esto de manera individual, también se expondrá y diligenciará el consentimiento informado con el fin de que cada una de las personas participantes en la investigación tenga en cuenta la confidencialidad de este y la autorización para ser grabado en audio y video.

Se realizarán aclaraciones de dudas relacionadas a la investigación en términos generales, así como del consentimiento informado. Además de esto, también se establecerán la cantidad de encuentros y la forma en la que estos se llevarán a cabo.

Fase de desarrollo.

Se llevará a cabo mediante entrevistas individuales semiestructuradas. Inicialmente se abrirá el espacio para que las participantes puedan construir inicialmente sus muestras artísticas, posterior a esto se realizará una breve explicación relacionada con la entrevista, se hará hincapié en que si bien es una entrevista que tiene preguntas concretas, existirá la posibilidad de realizar preguntas adicionales para poder comprender de una mejor manera la información brindada por los participantes. Para finalizar se construye junto con las participantes una conclusión o punto de vista de la entrevista, así mismo, se le invita a volver a su muestra artística con el fin de comprender si la entrevista resultó en el reconocimiento de nuevas posturas o pensamientos respecto a la pregunta inicial.

Fase de síntesis.

Primeramente, se inició con la transcripción manual de las entrevistas realizadas a las 4 mujeres, para así posteriormente iniciar con la creación de una serie de tablas las cuales contenían las diversas narrativas obtenidas por medio de las participantes a través de las entrevistas realizadas sobre los significados del trabajo en grupo y su influencia en el aprendizaje, teniendo presente en todo momento las categorías seleccionadas previamente con sus respectivos significados para las investigadoras.

Posterior a esto, se hace necesario observar, si hay conexión entre las narrativas de los participantes y la teoría, lo cual, generará resultados frente al objeto de estudio.

Fase de devolución de resultados.

Los resultados se les brindarán a las participantes mediante un documento el cual contendrá los resultados de manera general, así como los aportes que tuvo la investigación, dicho documento será compartido por los medios de contacto que brindaron las participantes (correo electrónico y/o llamada telefónica).

Se hace importante destacar que las participantes pueden profundizar en el análisis de sus resultados directamente, contactándose con las investigadoras, de igual manera por los medios propuestos para el mismo (correo electrónico y/o llamada telefónica), esto hasta dos semanas después de haberles sido entregados los resultados.

Consideraciones éticas

Primeramente, es fundamental mencionar que la presente investigación tendrá en consideración en todo momento el código ético del psicólogo logrado por consenso en la comunidad psicológica colombiana, el cual plantea específicamente en el capítulo 16, Investigación científica, una serie de apreciaciones vitales, entre ellas se encuentran:

1. El psicólogo al planear y llevar a cabo investigación científica con participantes humanos o no humanos debe basarse en los principios éticos de respeto y dignidad, y resguardar el bienestar y los derechos de los participantes.
2. Es preciso ser honestos. Esto incluye describir los hallazgos científicos tal como se encontraron. Evitar el fraude, la descripción sesgada de los hallazgos y ocultar información científica que contradiga los resultados.
3. El consentimiento informado deben firmarlo los participantes en la investigación. Se les debe decir en qué consiste la investigación, porqué se les seleccionó para participar en ella, cuánto tiempo y esfuerzo requerirá su participación. Se les especificará claramente

que su participación es completamente voluntaria, que pueden negarse a participar o retirarse de la investigación en cualquier momento sin recibir castigo alguno. Especificar si se va a filmar, grabar o si se les va a observar indirectamente (por ejemplo, a través de una ventana con visión unidireccional).

4. Al trabajar con participantes humanos, es necesario que ellos estén informados del propósito de la investigación. Se debe respetar su privacidad. Los participantes tienen derecho a ser protegidos de daño físico y psicológico y a ser tratados con respeto y dignidad.

Así pues, es necesario tener en cuenta preceptos de orden bioético fundamentales para el ejercicio de la psicología y el desarrollo del proceso investigativo. Para ello se parte de la ley 1090 de 2006 el cual reglamenta el ejercicio de la psicología en Colombia. En ese sentido, los investigadores se rigen por los principios básicos de beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía, los cuales serán explicados más adelante.

Por otra parte, la resolución 8430 de 1983 establece los lineamientos técnicos, administrativos y científicos para la investigación en salud. Así pues, de acuerdo con el artículo 11 de dicha resolución el presente estudio puede ser definido como una investigación sin riesgo, puesto que los métodos usados para la recopilación de la información son documentales y no buscan alterar o intervenir de manera intencionada la conducta de los participantes. La información del estudio será recopilada de manera verbal mediante las entrevistas y grupos focales respetando los derechos de las personas que de manera autónoma participarán en el estudio.

Es importante resaltar que, los resultados producto del proceso investigativo serán devueltos a los participantes mediante correo electrónico, teléfono, exposición oral, ponencias,

publicaciones, y en general cualquier medio que se configure idóneo para la devolución sin que esto configure algún tipo de daño.

Por otra parte, es fundamental considerar la ley 1090 de 2006 llamada Código deontológico y bioético pues, reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, la cual estudia tanto los procesos cognitivos y sociales como emocionales de las personas. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se tendrán presentes tres principios bioéticos para la puesta en marcha de la presente investigación:

1. *Principio de beneficencia*: este principio consiste según García (2006), en llevar a cabo a lo largo del procedimiento un balance tanto en los beneficios en términos de salud como en los posibles riesgos que puedan ocurrir en la intervención, así mismo, su principal función se orienta en el bienestar de cada individuo.
2. *Principio de no maleficencia*: García (2006) afirma que este principio va encaminado principalmente a la prohibición de generar de manera intencionada daño a otros con un mayor nivel de exigencia que proporcionar un bien, teniendo en cuenta el factor de la igualdad hacia las personas en general.
3. *Principio de autonomía*: Es importante reconocer que los individuos tienen la capacidad de toma de decisiones, la cual se lleva a cabo con base a sus experiencias previas lo que constituye valores y creencias propias (García, 2006)

Por otra parte, teniendo en cuenta la doctrina 3 del Colegio Colombiano de Psicólogos, es clave hacer hincapié en el respeto de la dignidad, la voluntariedad y los derechos fundamentales de los participantes, lo cual se expondrá mediante el consentimiento informado y la explicación verbal del contenido de este.

Por tanto, tendrán conocimiento tanto de la libre participación como de la posibilidad de retiro de la investigación en cualquier momento en que lo deseen sin que ello suponga consecuencias o problemas de ninguna índole.

De igual manera, la información será tratada de acuerdo con la ley 1581 de 2012, ‘habeas data’, mediante la cual se les comunicará que los datos personales otorgados no serán revelados en ninguna circunstancia y una vez que los resultados sean obtenidos serán entregados a los entrevistados para así realizar la devolución formal. Así mismo, los participantes tendrán derecho a solicitar y obtener información sobre sí mismos, así como su eliminación, corrección o actualización, hasta dos semanas después de la entrega de estos.

Así mismo, resulta importante mencionar que las participantes son personas que resultan cercanas para las investigadoras, lo cual, sin tener la intención, podría resultar en un sesgo al momento de realizar el análisis de los resultados, teniendo en cuenta el conocimiento previo que se tiene de sus individualidades, sin embargo, también podría llegar a brindar la posibilidad de una mejor comprensión de sus narrativas individuales.

Resultados

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos específicos es identificar como las participantes significan los grupos de trabajo, a continuación, en cada apartado por participante de la categoría significados de grupos de trabajo, se encontrará la muestra artística realizada por las participantes, en donde se ilustra su punto de vista global referente a las categorías seleccionadas para el desarrollo de la presente investigación.

Es así como, los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que las participantes 1 (S) y 3 (A), coinciden respecto a la categoría de significados de grupos de trabajo en cuanto sus narrativas comunican una dificultad para trabajar en grupo, más que nada cuando

este resulta impuesto por el docente. Por otra parte, las participantes 2 (M) y 4 (K), coinciden en que los grupos de trabajo resultan favorables, siempre y cuando cumplan con unas características necesarias y específicas para su adecuada ejecución.

Esto es posible evidenciarlo teniendo en cuenta sus narrativas. Entonces la participante 1 (S), menciona que “(...) Me hizo recordar a los conjuntos que hacíamos que nos enseñaban en matemáticas como en primero y segundito, que son como los conjuntos y las relaciones entonces yo dije como <<los conjuntos se cierran a algo y los grupos tienen como esta forma, como mentalmente los veo de forma circular>> porque es como si cerraran ese algo para hacer un producto que luego van a presentar, (...) no todos los trabajos en grupo eran tan tediosos (...). Es menos probable que yo me sienta cómoda en un grupo tantas veces seguidas, de todos los trabajos en grupo que hice en este semestre porque mis profesores tienen como una obsesión rara de hacernos trabajar en grupo, fueron muy escasas las veces que, si nos sentíamos como bien, (...) es como eso que tu llegas a sentir que es como <<Ahhh>> y que simplemente haces así y simplemente dices que fastidio no me gusta esto (...)” (Entrevista 1 S, párr. 51). Lo cual, se ve representado en la figura 8:

Figura 8.

Muestra artística participante 1 (S).



Nota. Representa los significados que tiene la participante sobre los grupos de trabajo y su incidencia en el aprendizaje. Participante 1 (S), 2023.

Así mismo, la participante 3 (A), afirma que “No, yo siento que eso es fastidioso, cuando los profesores te dicen cómo “tienes que trabajar con tal persona” y tu no quieres hacerlo como que ya empieza todo mal, porque uno tú dices cómo “no, porque me tocó con esta persona, ya no quiero hacer el trabajo” como que no le metes las mismas ganas y es que uno va conociendo a las personas en la clase, entonces preciso te toca con el más vago y ya sabes que o tú haces todo el trabajo o te toca rogarle para que haga una parte, pero igual es como poner ese límite de “oye, mira vamos a trabajar juntos y tú me tienes que ayudar o sino yo lo entrego sola”. Sin embargo, hay profesores que te obligan sí o sí a trabajar en grupo, o sea si tu hiciste el trabajo solo a el profesor no le va a importar porque tú tienes que aprender a trabajar en equipo entonces una vez me pasó, bueno, fue a una compañera, ella hizo el trabajo sola, le dijo al profesor que lo iba a entregar sola y él le dijo, no, lo siento, pero esa nota tuya va para el equipo, no me interesa cómo trabajaron, tienes que aprender a trabajar en equipo, así tú te hayas trasnochado, hayas hecho todo, el trabajo es en equipo y ya, así se hacen las cosas. Entonces yo pienso que cuando te imponen eso, como que ya si te tocó con una persona que, de verdad, con la que tú no te sientes

cómoda como que empieza todo mal, te ponen como esa frustración de ¿por qué? ¿por qué me toca? y que tu digas como no, es importante, es una nota, tengo que hacerlo es un poco molesto”. (Entrevista 3 A, párr. 26). Lo cual se ve reflejado en la figura 9.

Figura 9.

Muestra artística Participante 3 (A).



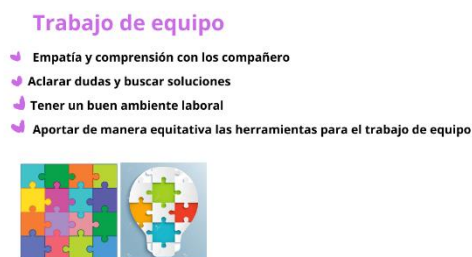
Nota. Representa los significados que tiene la participante sobre los grupos de trabajo y su incidencia en el aprendizaje. Participante 3 (A), 2023.

Ahora bien, por parte de la participante 2 (M), ella resalta que “(...) cuando me dicen trabajo en equipo o un grupo de trabajo, principalmente es como tener empatía y comprensión con tus compañeros, no siempre uno tiene como las mismas afinidades que otros, entonces independiente de que tengan que realizar las cosas por igual, muchos comprenden de diferente forma. Entonces para mí eso es primordial entender y como manifestar esa parte humanista de que no siempre uno va a comprender mejor que el otro, y así sucesivamente, (...) sí a mí me asignan una cosa, la otra persona también, entonces nosotros tratar de dar lo mejor o casi igual a lo que nos están pidiendo. Porque a veces surge que uno da más, otro da menos y pues eso no es como muy justo y para mí el trabajo de equipo es como un rompecabezas, unir las piezas, mirar que todos los integrantes. maquinen de una manera muy favorable entonces, pues, para mí, o sea,

trabajo de equipo se representa mejor con un rompecabezas" (Entrevista 2 M, párr. 30). Es posible evidenciarlo en la figura 10.

Figura 10.

Muestra artística Participante 2 (M).



Nota. Representa los significados que tiene la participante sobre los grupos de trabajo y su incidencia en el aprendizaje. Participante 2 (M), 2023.

Por último, la participante 4 (K), expresa que “primero, ayuda a mejorar la eficiencia con la que se da la solución a las diferentes tareas para llegar a tener muy buenos resultados, segundo, permite que cada una de las personas que se encuentran en el equipo desarrollo sus fortalezas aportando positivamente el rendimiento del equipo y tercero, nos permite aprender a manejar la toma de decisiones porque existen situaciones donde nos toca pensar y actuar rápidamente en favor a nuestros objetivos”. (Entrevista 4 K, párr. 65). Como lo muestra la figura 11.

Figura 11.

Muestra artística Participante 4 (K).



Nota. Representa los significados que tiene la participante sobre los grupos de trabajo y su incidencia en el aprendizaje. Participante 4 (K), 2023.

Teniendo en cuenta las narrativas de las participantes anteriormente expuestas, Ferreiro y Calderón (2006), menciona algunos principios que pueden encontrarse en las participantes al momento de trabajar de manera cooperativa o de manera grupal, esto teniendo en cuenta que los principios no pueden darse en la individualidad.

Por ejemplo, las participantes 1 (S) y 3 (A), mencionan tener dificultades con los grupos de trabajo en cuanto a la dependencia que se tiene de los compañeros, esto, teniendo en cuenta experiencias pasadas. Desde su narrativa, han tenido conflictos con sus pares, ya que a estos les cuesta trabajar mediante una sinergia, en donde pueden cumplir las metas propuestas de manera

óptima. Resultando entonces, en una negativa en los grupos de trabajo, aún más cuando este es impuesto y con personas con las que tienen poca relación.

Para este caso en particular, el principio de interdependencia positiva se estaría y no dando, ya que si bien, a las participantes se les dificulta depender de compañeros con quienes no han interactuado previamente o quienes no cumplen sus expectativas, si se sienten cómodas y pueden interactuar al interior de los grupos de trabajo con seguridad cuando estos se construyen con personas con quienes tienen una mejor relación, es decir, amigos o compañeros cercanos, ya que se podría pensar en la existencia de una mayor confianza, lo que posibilita, tanto el intercambio de ideas, como la expresión de críticas constructivas.

Respecto a las participantes 2 (M) y 4 (K), coinciden en que los grupos de trabajo resultan efectivos, en cuanto cumplan con determinados requisitos para su ejecución, para esto Ferreiro y Calderón (2006), desde el principio de agrupamiento heterogéneo, mencionan que en la diversidad de los participantes se puede construir y cumplir los objetivos propuestos.

Por ejemplo, la participante 4 (K) menciona que para el grupo es necesario que exista un integrante (mínimo) que pueda des-tensionar el trabajo mediante la diversión, entonces, si bien deben tener características en particular, como la organización y el cumplimiento, una característica diversa puede llegar a ser la diversión.

Así mismo, la participante 2 (M), menciona la necesidad que tiene para ella en el grupo de trabajo saberes complementarios a los suyos, esto, para poder cumplir con la tarea, trabajo, exposición, objetivo en general de manera óptima y nutriendo los saberes del grupo en general.

Discusión de resultados

Teniendo en cuenta las narrativas de las participantes, es importante destacar que las diversas categorías o requisitos que tienen las participantes respecto a los grupos de trabajo son

el resultado de experiencias propias adquiridas a lo largo de su interacción con otros en su trayectoria académica, esto, partiendo de lo que menciona Del Barco et al. (2015), ya que el trabajo en equipo no solo promueve el aprendizaje, la ayuda y la resolución de problemas, sino también las habilidades sociales.

En cuanto, al objetivo específico en el que se busca discutir si los grupos de trabajo repercuten en los procesos de aprendizaje y teniendo en cuenta la categoría de impacto en el aprendizaje, es posible afirmar que cada una de las participantes tienen narrativas diferentes, esto teniendo en cuenta sus diversas experiencias, edades, carreras y contexto en general.

Por tanto, en el caso de la participante 1 (S), afirma “(...) creo que muchas veces uno trata de irse por lo que más se le facilita, a veces, obviamente sin tampoco llegar a perjudicar al otro y dejarle lo más pesado, pero siento que a veces la gente simplemente quiere como llegar y como salir de su parte del trabajo, ¿sabes? como que no nos preocupamos y yo también me meto en el rollo porque siento que a veces soy de las que llega y es como de <<esta es mi parte, okey>>, luego lo googleo, lo miro, lo investigo y lo presento, pero no es como que yo diga <<juepucha me voy a sentar y voy hacer esto>>. La verdad no siento que aprenda demasiado, siento que a veces (...) haciendo los trabajos por mí misma, es a mí a quien le toca buscar la infatotalidad de la información, entonces, como que no van haber huecos, siento que a veces cuando estas en grupo, era como de <<tú te encargas de uno, tú te encargas de otro>> y es como que ellos hacen lo suyo, yo hice lo mío, aprendí lo mío, porque yo lo investigue, porque yo puse los ejemplos, porque yo lo leí, porque me toco releerlo, porque me toco plantearlo en el documento, pero lo de ellos no y mucha gente y me incluyo en mucha gente, no me tomo la molestia de leer lo que pusieron mis compañeros, yo confié en que ellos van a tratar de hacer lo mejor que pueden y obviamente yo miro como lo superficial. Entonces siento que al hacer

trabajos en grupo (...) cada uno con su parte y ya, es muy individualista y como tristemente somos seres muy individualistas, nos vamos por lo nuestro y ya (...) siento que muchas veces no aporta lo suficiente porque todo el contenido no lo vas a adquirir” (Entrevista 1 S, párr. 59).

Si bien Coll y Colomina (1990) mencionan la necesidad de una delimitación clara en cuanto a responsabilidades al interior del grupo de trabajo para un adecuado funcionamiento, es importante tener en cuenta que desde la perspectiva de la participante 1 (S), el uso extremo de este resulta dificultoso en la medida en la que se genera una desconexión entre los participantes del grupo y cada uno de los temas que se dividieron.

Esto dificulta el aprendizaje óptimo entre los integrantes del grupo de trabajo ya que no hay una interacción y retroalimentación entre ellos, es decir, que no existe el espacio en el que se puedan compartir las investigaciones y se aporte nuevos conocimientos entre ellos, para la construcción de un único resultado, sino más bien una variedad de resultados unidos sin un hilo lógico y significativo, no solo textualmente sino cognitiva e individualmente.

En cambio, la participante 2 (M) menciona que los grupos de trabajo “(...) ayudan a aprender dependiendo de cómo estén, porque pues sí es un grupo de trabajo en donde sencillamente la comunicación es muy mala siento que yo no aprendo nada estando en un grupo de trabajo, sino más bien estando sola, pero si es todo lo contrario, claro que uno aprende bastante. Digamos que en mi carrera yo aprendo cómo manejar mejor los programas o como buscar mejor las ideas, y aun así es como aumentar la creatividad, porque pues se enfrentan como adversidades que uno tiene que mirar la solución (...)” (Entrevista 2 M, párr. 38).

En este caso, Del Barco et al (2015) menciona la importancia de la comunicación asertiva para lograr un adecuado funcionamiento de los grupos de trabajo, así mismo, teniendo en cuenta

lo que menciona la participante 2 (M), al existir una buena comunicación es posible construir con sus compañeros nuevos aprendizajes y un resultado eficiente.

La comunicación resulta fundamental en cuanto permite el intercambio de ideas, diferencias y similitudes en relación con un tema en específico, lo cual promueve los nuevos saberes, cambios de postura, concretarse en la misma, entre otros, es decir, la comunicación nutre el conocimiento en sí mismo. De igual manera, resulta fundamental para la construcción de objetivos en común, recolección de información, discusión y argumentación de los temas, normas y organización del grupo de trabajo, y en términos generales, los resultados que va a tener la interacción.

Por otra parte, la participante 3 (A) expresa que “(...) al momento de trabajar en equipo por ejemplo, yo escojo mi pareja, yo sé que ella trabaja y hay cosas que yo de pronto no entiendo pero ella sí, entonces tener ese otro punto de vista o esa otra opinión es como no mira, eso se hace de tal manera y yo ah, ok, listo o si ella no entiende algo, también se lo explico y yo pienso o siento que explicando algo a otra persona se me queda más, entonces en el parcial me preguntan eso y yo digo, ah eso se lo expliqué a mi compañero entonces como que me acuerdo más, pero, cuando es con personas que no trabajan, es como un choque muy feo porque entonces también ella no hace nada, me toca a mi sola, listo, aprendo, pero igual no está eso de compartir opiniones o si es una persona que lleva mucho la contraria, es super terca, al final es como que te terminan confundiendo y tu quedas como, qué está bien y qué está mal, no entiendo nada”.

(Entrevista 3 A, párr.14).

Respecto a la participante 3 (A), el principio de interdependencia positiva de Ferreiro y Calderón (2006) se puede ver reflejado ya que la participante menciona la necesidad de poder depender de otro en el que confié para poder nutrir sus saberes, esto, en cuanto a cuando no tiene

conocimiento de algún tema en particular, prefiere interactuar con alguna persona con quien tenga confianza o haya tenido experiencias previas para que la guíe y tenga conocimiento del tema. Por otra parte, Echeverría (2003) menciona tres postulados básicos que se pueden observar en la narrativa de la participante, ya que a medida que se da una mayor interacción es posible que se genere una transformación y evolución, pues ese mismo intercambio general pasa a lo que podría pensarse como una nueva visión del mundo.

Finalmente, la participante 4 (K) narra una experiencia en la cual es posible visibilizar las complejidades que pueden llegar a afectar en la realización de determinado trabajo. “En probabilidad y estadística este semestre el profe como que vio que éramos muchos y nos hizo grupos, pero el profe no sabe manejar como la parte personal de lo académico y si tú le caías mal, simplemente te hacía perder, entonces como que tuvimos mucho roce porque las parejas las escogía supuestamente al azar, pero te ponía con alguien que realmente no te ayudaba en nada, fue horrible y si te quejabas te decía cómo <<pues entonces háganse solo>>”. (Entrevista 4 K, párr. 31)

Ferreiro y Calderón (2006) respecto a la perspectiva de la participante 4 (K) mencionan el principio rector, el cual puede verse ausente, ya que no se cumplió a cabalidad en la experiencia de la participante, en donde el docente, aparentemente no procuro promover el aprendizaje cooperativo, las habilidades sociales y la resolución de conflictos entre los grupos de trabajo y sus integrantes, sino más bien, una postura individualista y estática de cuando las cosas no funcionan.

Ahora bien, en lo que respecta a la categoría cambio en el ciclo vital, se observó que las participantes comparten una serie de puntos de vista respecto a los cambios en los grupos de trabajo teniendo en cuenta su ciclo vital, específicamente en cuanto a la socialización. Sin

embargo, la narrativa al encontrarse ligada tan estrechamente a sus propias vivencias se diferencia bastante.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, las participantes 3 (A) y 4 (K) poseen mayor cantidad de similitudes.

Entonces, la participante 1 (S), afirma que “(...) siento que a veces si se parece un poco como en el ámbito de colegio bachillerato se parece bastante, (...) yo no los juzgo directamente porque hay veces en que yo también soy ese tipo de personas que se quedan como <<el trabajo es para presentar dentro de dos semanas, pero tres días antes los estamos adelantando>>, eso es lo de menos, pero cuando es un grupo entero el que está haciendo y tu no haces es como de <<parce, o sea estamos trabajando ven trabajar>>. (...) me siento a veces como en el colegio como de <<Karen, ¿será que ya? o ¿sí?, ¿no?, no sé, es que no puedo...>> excusas que yo escuchaba en el colegio <<es que no puedo, ay llegue tarde, perdón>> y es como de verdad, si no se sienten en la capacidad de trabajar digan no puedo o si simplemente no quieren díganlo directamente y ya <<no quiero>>. Pero eso si se me hace horrible yo siento que ahorita en la universidad uno se tiene que sentar y decir <<bueno somos un grupo, somos un equipo de trabajo>> porque técnicamente grupo suena muy individual, equipo es como <<vamos a hacer todo en conjunto para que el trabajo salga bien>>, entonces, (...) es como de <<oye estas en la universidad no te tengo que perseguir>> entonces pues si siento que se parece mucho al colegio” (Entrevista 1 S, párr. 43).

Teniendo en cuenta los principios postulados por Ferreira y Calderón (2006), se puede abordar la perspectiva de la participante desde el principio de liderazgo distribuido, esto teniendo en cuenta que es probable que las dificultades al momento de trabajar en grupo se presenten debido a la ausencia de la toma del rol de líder en aquellos momentos que resulta necesario, no

solo por la participante en su individualidad, sino también por parte de los demás integrantes del grupo de trabajo, lo cual dificulta la apropiación y ejecución del mismo.

Por otra parte, la participante 2 (M), comenta “(...) no estoy del todo segura porque lo que te digo es como tan diferente, yo no puedo decir cómo lo mismo que vi en la Universidad, lo estoy aplicando o lo apliqué cuando estuve como ya un administrativo. Pero siento que es necesario porque mi carrera solicita que sea así. O sea, yo puedo ser la parte creativa, pero yo necesito que también las otras partes me aporten. Por ejemplo, me aporten la información que se necesita para tal campaña, tal pieza, tal video entonces pues, básicamente siempre voy a estar necesitando de un buen equipo de trabajo, entonces que él lo haya implementado la Universidad sí es necesario porque hubo un punto en mi carrera que yo decía ¿para qué nos ponen en grupos si esto yo lo puedo hacer sola y más si yo no tengo afinidad con mi compañera? Pero en la vida laboral. habrá momentos en que tienes que compaginar con gente que no tiene nada que ver con tu trabajo y aun así la empresa o cualquier otra cosa va a solicitar que tu saldes esa tarea. Entonces pues es como parte obligatorio que tú tengas la experiencia de equipo de trabajo y yo diría que sí, porque pues, obviamente fue una manera positiva, que lo viví siendo estudiante y una manera un tanto negativa como lo viví siendo administrativa, pero tengo de ambas partes como para aprender entonces si diría que sí (...)” (Entrevista 2 M, párr. 54).

Echeverría (2008) quien es tomado por Paris et al. (2016), menciona la importancia que tienen los trabajos en grupo para la vida laboral, esto teniendo en cuenta que desarrolla habilidades de afrontamiento a la misma, lo cual es posible evidenciar desde la perspectiva de la participante, en cuanto al cambio que vio de cuando estaba en época de estudios y cuando se enfrentó a la vida laboral, desde sus prácticas laborales.

Es entonces importante destacar que si bien los grupos de trabajo representan una serie de beneficios a largo plazo para la vida en términos generales, en algunos casos no es posible evidenciarlo en el momento, sino hasta cuando se es necesario el uso de estas herramientas, lo cual es posible verse en el discurso recurrente de ¿por qué si no tenemos afinidad/por qué si no nos llevamos bien?, lo cual a su vez enfrenta al estudiante a una realidad laboral, ya que en esos espacios, es más difícil encontrar un grupo de trabajo que se adecue a las demandas propias.

Desde la perspectiva de Moreno (2014) resulta más importante en la actualidad para el área laboral, el desarrollo óptimo de habilidades sociales, el liderazgo, la resolución de problemas, la autonomía y la comunicación, pues de esto depende el éxito en el desempeño laboral.

La participante 3 (A) menciona: “Yo siento que en el colegio como que tu conocías más a las personas, eran personas con las que habías estado por varios años, entonces, pues digamos que cada grupo estaba establecido y tú ya sabías como trabajaban, quién trabaja y quién no y pues, evidentemente con quien podías hacerte y trabajar en grupo, siento que por ese lado era más fácil porque no tenías que socializarlo tanto, sino que ya conocías a las personas y era bien. Por el lado de la universidad considero que es más complicado por lo mismo, pues, cada semestre conoces nuevas personas, te toca clases con personas totalmente diferentes, entonces está esa parte de tener que socializar, conocerte con ellas y muchas veces te toca con personas que nunca habías visto en tu vida, entonces esa parte es más compleja por el mismo de la comunicación porque no sabes cómo trabajan, hay muchos factores que limitan ese trabajo en grupo”. (Entrevista 3 A, párr.36).

A su vez, la participante 4 (K) si bien, no realizó una diferenciación entre el colegio y la universidad, sí llevo a cabo una apreciación entre el primer y el tercer semestre universitario: “En

primer semestre como que yo siempre les decía como, ay vengan vamos a dividirnos y yo les decía que hacer y ya como que yo me ocupaba de lo mío y estaba pendiente de que me ayudaran o si no, yo lo hacía para no quedar mal en el trabajo”. (Entrevista 4 K, párr.10). “Actualmente ha sido un poco complicado el trabajo en equipo porque nos han hecho trabajar con personas que nunca habíamos estado y la comunicación y el compromiso se han dificultado por lo cual, ha sido un poco agotador y tedioso además en todas las materias nos ha tocado igual”. (Entrevista 4 K, párr.67).

Teniendo en cuenta la perspectiva de las participantes 3 (A) y 4 (K), desde Moreira (2002) es posible afirmar que la carencia de una adecuada comunicación resulta en un impedimento para el aprendizaje y la enseñanza, pues al encontrarse truncada se dificulta la recolección e intercambio de diversos significados sobre un tema en específico.

Esto resulta en una dificultad para el logro de los objetivos planteados en el grupo de trabajo, ya que al no existir una adecuada comunicación los integrantes se encuentran desconectados y podría decirse que hasta perdidos respecto al ¿por qué? y ¿para qué? del trabajo.

Para finalizar, teniendo en cuenta el objetivo específico referente a la interpretación de la importancia de las relaciones en los grupos de trabajo y a la categoría de relación con los otros, las participantes 1 (S), 3 (A) y 4 (K), coinciden en la descripción de los integrantes del grupo de trabajo, dando una gran relevancia a la relación que puede llegar a construirse con estos.

Es así que la participante 1 (S), destaca que “el crear nuevo lazos, porque mucha gente con la que tú no te relacionas, pero es gente que a veces, si se me hace tedioso, es como <<ustedes grupo de 5 hagan el trabajo en grupo>> y uno es como <<que incomodo>>, pero conforme a cuando va pasando el trabajo ves que hay una o dos personas que son como <<no mira y esto y lo otro>> y uno dice pucha le interesa, entonces son personas que a mi realmente,

académicamente hablando me interesa relacionarme con gente que si me pueda aportar algo, gente que se la pasa hablando, que se la pasan pensando quien sabe en que, no me importa, no me interesa, entonces por eso yo también soy como un poco reacia con mis compañeros, <<tu no me vas aportar nada entonces aléjate de mí>>, entonces cuando encuentro como esas <<joyas>>, como esa <<aguja en el pajar>> me siento como bien y uno arma lazos nuevos y diferentes con nuevas personas que te van aportar conocimiento y de vez en cuando una plática chévere (...)" (Entrevista 1 S, párr. 63).

De igual manera, la participante 3 (A) "Bueno, yo creo que debe ser una persona responsable, digamos, si tú ves llegar a una persona todos los días 30 minutos tarde tú de una dices como "bueno, no le interesa, si así es con la clase que es importante y tu llegas y está el docente esperándote y que no te dé pena entrar pues, yo digo pues con los compañeros va a ser peor, no va a cumplir con lo que está haciendo". entonces yo creo que ser responsable es importante, también que participen en clase, no importa si lo que dicen está bien o mal, todos estamos aprendiendo, todos nos podemos equivocar, pero si participe, tiene esa iniciativa de ven yo pienso esto y ya si está mal pues lo van a corregir y que sea abierto y diga ay sí, estaba equivocado, entonces también como que acepte esas críticas y esas opiniones y las tome bien y no sea como que empiece a refutar y haya como una pelea porque así mismo va a actuar en el trabajo en equipo, entonces yo creo que es eso, que sea responsable y que sea una persona que acepte las opiniones y que también las dé". (Entrevista 3 A, párr. 30).

Igualmente, la participante 4 (K) menciona que sus respectivos compañeros deben:

"Primero, que yo sepa que trabajan y colaboran, segundo que acepten críticas, tercero, que sean muy organizados, cuarto, que de alguna forma nos complementemos y por último que sean divertido". (Entrevista 4 K, párr. 65).

Teniendo en cuenta la similitud de las narrativas respecto a la postulación de características necesarias para la puesta en marcha de los grupos de trabajo de manera óptima, al respecto Jonhson y Jonhson (1985) mencionan que los grupos de trabajo en el que se implementa un sistema cooperativo, tiene por finalidad alcanzar las metas propuestas, generar y potencializar habilidades y conocimientos tanto propios como de los integrantes del grupo, lo cual se relaciona estrechamente con lo mencionado por las participantes, teniendo en cuenta que al momento de establecer dichas características mínimas o necesarias se busca alcanzar lo anteriormente mencionado de manera satisfactoria para todo el grupo de trabajo, generando así un aprendizaje óptimo y significativo.

Esto teniendo en cuenta que el postulado de Jonhson y Jonhson (1985) aplica cuando los grupos de trabajo pueden construirse de manera voluntaria y libre, en tanto se tiene un conocimiento previo de las características y habilidades que posee cada compañero, sin embargo si el grupo de trabajo llegase a ser construido de manera impuesta por parte del docente, no se puede asegurar un adecuado desarrollo ni tampoco una falencia, en cuanto no hay una certeza de las características que poseen los demás integrantes, llevando a que en algunas ocasiones resulte en una “lucha” por intentar mantener en marcha el grupo y la interacción.

Por todo ello, resulta clave la adaptación que debe tener cada participante para acoplarse a la diversidad de actitudes, aptitudes, estilos de trabajo de sus compañeros con los que no hay una relación previa, lo cual, paradójicamente se logra en la interacción repetitiva de los grupos de trabajo.

Por otra parte, la participante 2 (M), tiene un pensamiento respecto a las relaciones con los otros en los grupos de trabajo menos <<estricta>>, ya que menciona “Yo me sentía más cómoda cuando el docente los armaba porque yo soy una persona que no es tan sociable, o sea he

tenido experiencias en las que yo básicamente he quedado sola porque digamos que la gente no, como que les toca esa intención de trabajar conmigo y ya después, cuando era como obligatorio, ya sabían cómo era mi trabajo y ahí sí es, empezó como a ser más, por iniciativa propia. Como no, hagámonos tú y yo, porque pues ya sabemos y no sé qué, cosas así, entonces, pues al principio sí me sentía cómoda que fuera el docente porque pues igual yo no era como muy, o sea, yo no tenía ni la menor idea de con quien hacerme, entonces era por eso” (Entrevista 2 M, párr. 60), esto en lo que respecta a los trabajos en grupo. Sin embargo, también menciona en algún momento que la relación con los otros es relevante en los grupos de trabajo, teniendo en cuenta características fundamentales como la comunicación y ayuda activa.

En este caso particularmente, se puede pensar que, al no tener una potencialización de las habilidades sociales, se le dificultaba la construcción de los grupos de trabajo de manera autónoma, por lo cual resultaba beneficioso que el docente fuese quien formaba los grupos, ya que le permitía acercarse a sus compañeros y conocer sus habilidades y características propias para el desarrollo de las actividades propuestas y en un futuro saber con certeza con quien se sentiría más a gusto trabajando.

Para concluir, es posible evidenciar que, si bien las participantes poseen narrativas diferentes en cuanto a su contexto, cultura, experiencias y manera propia de interactuar con el mundo, poseen narrativas en las que se encuentran fuertemente vinculadas, ya que al encontrarse en un ambiente de educación superior se pueden ver similitudes, desde los postulados en cuanto a la enseñanza y la importancia que se tiene respecto a la formación de profesionales íntegros, esto teniendo en cuenta el contexto colombiano en el que se encuentra inmersas.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general que es comprender los significados que se construyen

en torno a las relaciones académicas entre cuatro estudiantes entre los 18 y 25 años de tercer semestre a decimo semestre y su incidencia en el aprendizaje, se puede identificar que las participantes significan los grupos de trabajo de las siguientes dos maneras: primero, desde la dificultad del trabajo más que nada cuando este resulta impuesto por el docente, ya que les resulta más fácil poder llegar a acuerdos y a las metas propuestas con personas que se sienten más cercanas o con quienes han construido una relación, por ejemplo, amigos. Y segundo, desde la favorabilidad siempre y cuando se cumplan con unas características necesarias y específicas para su adecuada ejecución, entre las cuales podemos encontrar, la comunicación óptima, la disponibilidad de ayuda, la cooperatividad, el liderazgo y el reconocimiento de las habilidades propias y como su aporte es importante para el grupo de trabajo.

De igual manera, es necesario el rol del docente como mediador, ya que puede servir como facilitador no solo de conocimiento de habilidades duras, sino también para el de habilidades blandas, por ejemplo, la resolución de conflictos mediante el dialogo y la comunicación asertiva.

Se debe reconocer que si bien, el trabajar en grupo con personas con las que no se tiene una relación construida puede resultar incómodo para el estudiante en algunas ocasiones, el encontrarse expuesto a esto, resultaría beneficioso para los estudiantes no solo a lo largo de su ciclo educativo sino también respecto a su vida laboral, ya que le invita a fortalecer sus habilidades sociales y de liderazgo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la autonomía, el reconocimiento de sus propias habilidades, el trabajo en equipo, entre otras muchas.

A partir de las narrativas de las participantes, se logró identificar que para todas resulta clave estar en sincronía con los compañeros al momento de elaborar el producto específico

(tarea) tanto en términos de comunicación constante y activa, así como de participación y compromiso por parte del grupo en general, para así obtener los resultados beneficiosos y esperados; no obstante, tres de las cuatro participantes son más selectivas al momento de escoger a determinada persona para formar el equipo, ello puede deberse a múltiples factores: significados en relación a los grupos de trabajo, experiencias previas que influyeron en la construcción de estas mismas, incluso características o capacidades propias al momento de relacionarse con sus pares. Por ello, el escoger de manera autónoma a los demás integrantes resultaría más fructífero y/o agradable en términos de relación y/o interacción requerida al trabajar grupalmente. Por otra parte, 1 de las 4 participantes es más flexible y no le resultaría incómodo trabajar con compañeros de trabajo con diversidad de cualidades y maneras de llevar a cabo una meta académica determinada, ello puede deberse a las habilidades sociales adquiridas anteriormente.

En lo que respecta a la repercusión que tienen los grupos de trabajo en los procesos de aprendizaje se hace necesario comprender que, si bien todas las participantes tienen narrativas diferentes respecto a la incidencia, si es posible pensar que existe un impacto, ya sea negativo o positivo, lo cual depende no solo de los integrantes del grupo, sino también de la materia y el docente. Es decir, se puede obtener un impacto favorable en el aprendizaje siempre y cuando exista una serie de características que cumplan los grupos de trabajo para poder trabajar de manera adecuada, esto implica el rol de liderazgo, la comunicación asertiva, la interdependencia, la autonomía, el reconocimiento de habilidades propias, el compromiso, el interés, y el rol de mediador del docente, entre otros.

Por otra parte, se puede obtener un resultado negativo en cuanto no se dan a cabalidad las características anteriormente mencionadas, además de si son personas que se encuentran por

primera vez en un espacio de grupo de trabajo y se posee pocas habilidades sociales, herramientas de resolución de problemas y adaptación.

Para finalizar, es posible pensar que los significados de las relaciones entre estudiantes que se construyen a lo largo del ciclo vital y recorrido académico e incluso durante los grupos de trabajo tiene impacto en los procesos de aprendizaje ya sea favorable o desfavorable dependiendo del caso, pues es imposible brindar una asertividad absolutista en lo que respecta al resultado, pues se encuentran muchos factores en interacción (rol del docente, interacción de los estudiantes, materia, contexto cultural, etc).

Aportes, limitaciones y sugerencias

Aportes

La presente investigación aporta a la línea de investigación: Psicología, subjetividad e identidades, en el grupo de investigación: Psicología, ciclo vital y derechos en cuanto se centra en el abordaje subjetivo de las narrativas de las participantes, teniendo en cuenta el ciclo vital, el contexto en el cual se encuentran inmersas (escolar) y los conflictos y/o transformaciones relacionadas con los grupos de trabajo, su establecimiento de relaciones e incidencia en el aprendizaje.

Se aporta a la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, en tanto se hace énfasis en la relación entre estudiantes, teniendo en cuenta que si bien el docente tiene un papel fundamental, las investigaciones dejan al estudiante nuevamente en un papel pasivo, en el que no se le brindan responsabilidades respecto a la construcción y manejo adecuado de los grupos de trabajo, lo que puede resultar fructífero en el aula de clase tanto para maestros a la hora de organizar sus clases como a los estudiantes para contribuir en su aprendizaje y habilidades sociales.

Respecto al aporte que brinda a las investigadoras fue el construir y reconocer el papel que jugaron los grupos de trabajo a lo largo del ciclo educativo (educación superior), reflexionando respecto a los beneficios y dificultades que se pueden presentar. Así mismo, permitió reconocer la importancia de los trabajos en grupo en la vida de las personas en términos generales, no solo laboralmente sino también personalmente. Representando así un crecimiento personal, académico, profesional e investigativo para las investigadoras.

Por último, se aportó a la psicología en términos generales, en cuanto se hizo un reconocimiento de subjetividades respecto a la construcción de los grupos de trabajo, las relaciones y la incidencia en el aprendizaje. Así mismo, el reconocimiento del papel tan importante que puede jugar para los estudiantes las relaciones construidas al interior del contexto educativo, ya que permite un mejor desarrollo de las habilidades sociales, toma de decisiones, resolución de problemas, reconocimiento y potencialización de cualidades propias, entre otros, para la construcción del aprendizaje, dejando así, una gran responsabilidad en el estudiante en su proceso de construcción de conocimientos, sin desconocer, el papel fundamental que cumple el docente como mediador.

Limitaciones

Al llevar a cabo la investigación fue posible identificar las limitaciones en lo que respecta a: primero, el reconocimiento de la falta de diversidad de los participantes en cuanto a su sexo y edad; segundo, se hizo notoria la necesidad de realizar las entrevistas de manera presencial con las participantes y con la posibilidad de que estuvieran las dos investigadoras; tercero, la imposibilidad de llevar a cabo un grupo focal, dificultó la construcción de nuevos significados, experiencias así como el intercambio de ideas representativas tanto para las participantes como para las investigadoras; cuarto, tener la posibilidad de incluir en el proceso investigativo a uno o

dos docentes que permitieran reconocer el porqué de los grupos de trabajo, para así poder lograr en un grupo focal, una co-construcción de significados más impactante; quinto, haber podido tener un grupo poblacional más concreto, es decir, participantes pertenecientes a una misma carrera, universidad o semestre, así como un mayor número de personas, con el fin de recolectar más información.

Sugerencias

Se hace necesario continuar con investigaciones que nutran la importancia en la construcción de significados, la relación entre estudiantes y el impacto en el aprendizaje, así como el reconocimiento de la fundamentación que tienen los grupos de trabajo para los docentes, es por eso por lo que se sugiere la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las diferentes perspectivas y/o representaciones que tienen los grupos de trabajo para los docentes?

Ya que resulta que gran interés conocer la opinión que tienen los docentes respecto a los beneficios, limitaciones, sugerencias y experiencias propias, que han tenido al organizar sus clases desde la construcción de grupos de trabajo, así mismo, resultaría beneficioso para la comunidad investigativa realizar investigaciones en las que exista un intercambio de ideas así como una transformación en las realidades mediante grupos focales, en los que puedan dialogar tanto los estudiantes como los docentes, con la finalidad de reconocer y potencializar los grupos de trabajo y los proceso de aprendizaje.

Por otra parte, también resulta de interés, el reconocimiento del papel de mediador que cumple el docente en los grupos de trabajo y como este rol incide en la construcción de habilidades sociales, toma de decisiones, resolución de problemas, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, entre otras habilidades blandas necesarias no solo para la vida laboral sino

también para la vida académica, brindándole importancia así al “aquí y ahora” de los estudiantes, es por eso que se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son los efectos que tiene el rol de mediador por parte del docente en la construcción de habilidades blandas en el alumno?

Esto ya que, representa tanto al estudiante como al docente en un rol activo al interior del contexto educativo, teniendo en cuenta que se les brinda a ambos actores sociales una responsabilidad mutua, interactiva y transformadora en la construcción de dichas habilidades.

Referencias

- Arciniegas, O., Álvarez, S., Castro, L., & Maldonado, C. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Los Andes. *Conrado*, 17(78), 127-133.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100127&script=sci_arttext
- Burbano Fajardo, D. A., & Betancourth Zambrano, S. M. (2017). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3), 310-318.
<https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- Bravo, R., S. Catalán, and J.M. Pina. (2019). *Analysing Teamwork in Higher Education: An Empirical Study on the Antecedents and Consequences of Team Cohesiveness*. Studies in Higher Education.
- Bhardwaj, J. (2020). *Working with Others and Enjoying it: CSI students' Experience of Small-Group Collaboration on a Business Simulation*. Frontiers in Education Conference (FIE).
- Cruz Viveros, S. (2017). *El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva*. Congreso nacional de Investigación educativa.
- Cotán, A., García, I., & Gallardo, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.007>
- Covarrubias Papahiu, P., Piña Robledo, M. (2004). *La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*. Revista latinoamericana de estudios educativos.

- Chapman KJ, Meuter M, Toy D, Wright L (2006) *Can't we pick our own groups? The influence of group selection method on group dynamics and outcomes*. J Manag Educ 30(4):557–569.
- Del Barco, B., Castaño, E., Lázaro, S. & Gallego, D. (2015). *Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. Psicología conductual*. Revista internacional de psicología clínica y de la salud.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en Educación Médica.
- Echeverría (2003) *La ontología del lenguaje*. Comunicaciones Noreste.
- Echeverría Martínez, M. V., & Banchón Briones, M. F. (2019). *Barreras comunicacionales en los grupos de trabajo de estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil* (Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social). Universidad de Guayaquil, Facultad de Comunicación Social, Carrera de Comunicación Social.
- <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/840881cb-6bcd-4b4a-a6f2-6b5dd361c140/content>
- Escobar Medina, M. B., (2015). *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Revista de Tecnología y Sociedad.
- Facultad de Psicología. (2018). Experiencias investigativas: Investigación formativa. USTA.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Editorial Trillas.
- Freire, P. (2010) *Pedagogía de la indignación*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata.

- Fuentealba, L., (1986). *Reflexiones sobre sociología de la educación*. Revista de sociología, (1), 9-19. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDS/article/download/27541/29208>
- García Pérez, M. (2006). *Los principios de la bioética y la inserción social de la práctica médica*. Revista de administración sanitaria.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Editorial Paidós.
- Gergen, K. J. (1999). *Una invitación a la construcción social*. Publicaciones Sage.
- González, A., De los Ángeles, A. & Hernández, D. (2011). *El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana*. Educación Médica Superior.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. Investigación en Educación Médica.
- Heywood, I., & Sandywell, B. (Eds.). (2012). *Interpreting Visual Culture: Explorations in the Hermeneutics of the Visual*. Routledge
- Husserl, E. (2015). *La idea de la fenomenología*. Herder Editorial.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1978). *Cooperative, competitive, and individualistic learning*. *Journal of Research & Development in Education*, 12(1), 3–15. (<https://psycnet.apa.org/record/1980-26458-001>)
- Kreps, G., & Kunimoto, E. (Eds.). (1994). *Effective Communication in Multicultural Health Care Settings*. SAGE Publications. [Enlace al libro en Google Books] ([https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=XbZ1AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kreps,+G.,+%26+Kunimoto,+E.+\(Eds.\).+\(1994\).+Effective+Communication+in+Multicultural+Health+Care+Settings.+California:+Sage+Publications.&ots=sfQytBuui5](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=XbZ1AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kreps,+G.,+%26+Kunimoto,+E.+(Eds.).+(1994).+Effective+Communication+in+Multicultural+Health+Care+Settings.+California:+Sage+Publications.&ots=sfQytBuui5))

&sig=lhVMtas1pGrrAZClEuKyQUHwQ_4#v=onepage&q=Kreps%2C%20G.%2C%20%26%20Kunimoto%2C%20E.%20(Eds.).%20(1994).%20Effective%20Communication%20in%20Multicultural%20Health%20Care%20Settings.%20California%3A%20Sage%20Publications.&f=false)

- Londoño, L. (2014). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 1-12.
Recuperado de
<http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1066/1/Luis%20Felipe%20Londo%c3%b1o%20UCat%c3%b3lica%20del%20Norte.pdf>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2120>
- Lorenzo, C., De-Juan, M., & González, E. (2019). "Yo elijo": La libertad de elección en la formación de grupos de trabajo en el aula desde una perspectiva de género. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019* (pp. 337-348). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). <http://hdl.handle.net/10045/98732>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica*. UDG Virtual.
http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%c3%b3n_Manual.pdf

- Magnabosco, M. (2014). *El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual*. *Revista de Psicología*, 32(2), 219-242.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200002
- McKay, J., & Sridharan, B. (2023). *Student perceptions of collaborative group work (CGW) in higher education*. *Studies in Higher Education*.
- Meyin, M. (1981). *Lenguaje e identidad cultural en sociedades coloniales* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: Un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- Montaño, E. (2020). *El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria*. *Revista Scientific*, 5(16), 62-81.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.3.62-81>
- Moreira, M. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. Conferencia de cierre del IV encuentro internacional sobre aprendizaje significativo.
<http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGOPE DIA/VARIOS/lenguaje%20y%20aprendizaje%20significativo%20-%20Moreira%20-%200art.pdf>
- Moreno, G. (1983). *Introducción a la comunicación social actual*. Playor. <https://www.isbn-international.org/content/978-84-359-0330-3>
- Nagy, C. (2006). “Se habla aún cuando no se dice nada” - Los 5 axiomas de la comunicación según Paul Watzlawick. *JC Center*, (2), 1-11.

https://finanzasucv.files.wordpress.com/2012/10/modelos-de-comunicacion_5-axiomas-de-walzalawick1.pdf

Nossa, N. (2017). *La motivación como factor sobresaliente de la deserción* (Tesis de especialización). Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.

<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17123/NossaChiquizaNicolas2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Nazarov, R. (2021). *Важность парной и групповой работы в преподавании английского языка в технических вузах. Международный журнал искусство слова*, 4(1-1), 210-216. <https://doi.org/10.26739/2181-9297>

Pabón, P. (2023). *Intersubjetividad como estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista Crítica con Ciencia*, 1(1), 14-31.

https://uptvallesdeltuy.com/ojs/index.php/revista_criticaconciencia/article/view/126/67

Palmett, A. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. ISSN 2610-8186.

<https://www.petroglifosrevistacritica.org.ve>

Paris, G., Mas, O. & Torrelles, C. (2016). *La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. Revista d’Innovació Docent Universitària*. (8), 86-97.

<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/fc968602-2815-4406-925b-308a9ad6f8c1/content>

Pauli R, Mohiyeddini C, Bray D, Michie F, Street B (2008) *Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning*. Educ Psychol 28(1):47–58.

Ramírez, R., (2008). *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*. Scielo. Folios, (28), 108-119. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123->

[48702008000200009&script=sci_arttexthttp://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf?http://www.scielo.org.co/pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf?http://www.scielo.org.co/pdf)

Rodrigo, M. (Ed.). (1995). *Los modelos de la comunicación*. Editorial Tecnos.

http://www.iglesiasecuador.com/Iglesias_Ecuador/Medios_Comm_Riob_files/teoria%20Comm%203%20modelos.pdf

Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E., Goyeneche, O., Galeno Quiceno, E. y Aristizabal Muñoz, L. (2017). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*. Revista ESPACIOS.

Samovar, L., Porter, R., & Jaín, N. (Eds.). (1998). *Understanding Intercultural Communication*. Wadsworth Pub. Co.

<https://catalog.loc.gov/vwebv/search?searchCode=LCCN&searchArg=80015425&searchType=1&permalink=y>

Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.

<https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>

Sesento, L. (2023). *Importancia de las relaciones interpersonales en estudiantes de nivel medio superior [Importance of Interpersonal Relationships in Higher Middle Level Students]*. Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior, 10(20), 1-10.

<https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/334/399>

Sridharan, S., M.B. Muttakin, and D.G. Mihret. (2018). *Students' Perceptions of Peer Assessment Effectiveness: An Explorative Study*. Accounting Education.

Tedesco, E., Cerdeña, V., Ahlers, P., Acosta, V., Piedra Cueva, A., Moreira, N., Molina, J., & De Los Ángeles, P. (2010). Relaciones vinculares en el ámbito escolar. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 1-13). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-031/944>

Veytia Bucheli, M. G., & Bastidas Terán, F. A. (2020). WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 74-93. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1911>

Vogel, N., Wood, E. *Collaborative group work: university students' perceptions and experiences before and during COVID-19*. SN Soc Sci 3 , 86 (2023).

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pleyade. https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/vygotsky01.pdf

Watzlawick, P. (2000). Cinco proposiciones. *No es posible no comunicar*. Herder. 15-35.

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=6AKIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Watzlawick,+P.+\(2000\).+Cinco+Proposiciones.+No+Es+Posible+No+Comunicar+\(pp,+15-35\).&ots=x638t9drS7&sig=nwth4iF12H6avH-9Rho4N3qfS8k#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=6AKIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Watzlawick,+P.+(2000).+Cinco+Proposiciones.+No+Es+Posible+No+Comunicar+(pp,+15-35).&ots=x638t9drS7&sig=nwth4iF12H6avH-9Rho4N3qfS8k#v=onepage&q&f=false)