

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD



**ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA LA MOTIVACIÓN EN LOS
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

TESIS

**QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**

**PRESENTA:
GISELLE JAQUELINE GÓMEZ ACOSTA**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. CRISANTO SALAZAR GONZÁLEZ**

**CODIRECTOR DE TESIS:
DRA. DORA YAQUELINE SALAZAR SOTO**

Culiacán, Sinaloa. Julio 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA LA MOTIVACIÓN EN LOS
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN
DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

PRESENTA:
GISELLE JAQUELINE GÓMEZ ACOSTA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. CRISANTO SALAZAR GONZÁLEZ

CODIRECTOR DE TESIS:
DRA. DORA YAQUELINE SALAZAR SOTO

LECTORES CRÍTICOS:
DRA. MA. DE LA LUZ HERNÁNDEZ REYEZ
DRA. NIKELL ESMERALDA ZARATE DEPRAECT

Culiacán, Sinaloa. Julio 2023



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



Agradecimientos

Debes hacer las cosas que crees que no puedes hacer, no se pasa de lo posible a lo real, si no de lo imposible a lo verdadero. Para que puedas surgir lo posible, es precioso intentar una y otra vez lo imposible, seamos realistas y hagámoslo posible.

Quiero agradecer a nuestra Alma mater la Universidad Autónoma de Sinaloa por haberme cobijado y hacer posible los posgrados académicos; a la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, por haberme dado la oportunidad de ingresar y de perfilarme para la profesión.

Gracias al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por hacer posible el realizar este posgrado y otorgarme la beca para facilitar mi estancia en el programa de maestría.

Agradezco también a mi director de tesis, el Dr. Crisanto Salazar González, por sus finas y pertinentes observaciones, por sus palabras de aliento en cada sesión, por su paciencia en cada asesoría y sobre todo por su acompañamiento a lo largo de este proceso. También va agradecimiento a mi co-directora la Dra. Dora Yaqueline Salazar Soto quien con su entusiasmo resolvía cada una de mis dudas y me animaba a seguir adelante en esta consiga académica. De igual modo, a la Dra. Nikell Guadalupe Zarate Depraect quien con su fervor y vehemencia nos dio el temple por seguir adelante con nuestro trabajo de tesis, a la Dra. Ma. Luz Hernández Reyes, por sus atinadas sugerencias de trabajo. Aquí, quiero, hacer mención también de mis cuatro compañeros de clase, Omar, Dalía y Adolfo que, aunque éramos muy pocos, se sentía siempre el compañerismo entre nosotros.

A la Dra. Irma Osuna Martínez por su fino y fraternal acompañamiento como encargada del programa de Seguimiento y Apoyo a Maestranes, gracias por su gran espíritu de servicio, amabilidad, sororidad y paciencia.

Cierto, este trabajo de investigación cuenta también con la contribución muchas personas especiales ~~pa~~ mí:

Gracias, mamá por ser la primera en alegrarte por mis logros, por apoyarme en el transcurso de estos dos años, por esperarme todas las noches a que llegara de mis clases y escucharme cuando venía preocupada por un trabajo, gracias por animarme a hacer esta maestría, gracias por tu infinito amor y paciencia, por tus palabras de aliento cuando me quería dar por vencida. Gracias, papá por ser siempre un ejemplo a seguir para mí y ser un apoyo moral.

Especialmente, gracias, hermana Michelle Andrea Gómez Acosta, no me alcanzan las palabras para agradecerte todo lo que quiero expresarte, gracias por ser esa mano que me sostiene simbólicamente cuando ya no puedo más; gracias por cada vez que llegaba a tu trabajo y me tenías la paciencia de escuchar cuando te contaba cuan cansada y asustada me sentía porque no me consideraba capaz de culminar mis estudios de esta maestría. Te amo con el alma y más allá hermana.

También quiero agradecer con todo mi corazón a Alejandro Rocha, pieza clave en mi estancia en esta maestría, gracias por apoyarme en todos los sentidos durante mi estancia, gracias por alegrarte por mis logros, por emocionarte cuando me sacaba un diez, por escucharme cuando necesitaba desahogarme, infinitas gracias,

Cuñado Armando Romero, gracias por llegar a nuestras vidas y alegrarme con tus bromas para hacerme sentir bien, gracias por cada palabra de apoyo que me diste, por cada plática motivacional y por siempre creer en mí.

También quiero dar un especial agradecimiento a mi directora la MC. Nidia Micaela López Leyva, gracias, maestra, porque si usted no me hubiera platicado de esta maestría, esto no hubiera sido posible. Gracias por haberme brindado el apoyo académico, administrativo y moral. Gracias por creer en mí y darme la oportunidad de seguirme preparando y así poder dar mis clases con calidad.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecerme a mí, por creer en mí, por hacer todo el trabajo duro, por no tener días libres, por nunca renunciar, quiero agradecerme por tratar de hacer más bien que mal, quiero agradecerme por ser yo todo el tiempo y no dejar de creer en mí. Gracias Dios Universo por prestarme tiempo y vida y darme tantas bendiciones incluyendo los obstáculos. ¡MUCHAS GRACIAS!

RESUMEN

Introducción: En la actualidad en aprendizaje para los estudiantes se convierte en un compromiso y obligación, más que en un disfrute por la vivencia del aprender y conocer lo desconocido, esto puede ser de origen psicológico y fisiológico. Así mismo, la inteligencia académica está íntimamente relacionada con la motivación, puesto que una persona que es inteligente emocionalmente mejora su propia motivación interna. Es así, donde se a partir de la aplicación de estrategias colaborativas tales como Jigsaw, Juego de Roles y Debate, se intenta que exista una relación significativa entre la motivación y el aprendizaje colaborativo, ya que la motivación está relacionada con el desempeño que tienen los estudiantes en el trabajo en equipo. **Objetivo:** Analizar las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología. **Metodología:** con un diseño mixto con predominio cualitativo, exploratorio descriptivo, la muestra fue de 34 estudiantes a quienes; se aplicó el MSLQ-SF como pre-test y post-test y un diario de campo para dar peso y soporte a lo que observó el investigador durante la implementación de estrategias colaborativas. Los en los resultados cualitativos ante la aplicación de las estrategias colaborativas de Jigsaw y debate no se obtuvieron diferencias significativas en la motivación y el aprendizaje de los alumnos ya que al aplicarse el instrumento MSLQ-SF se obtuvieron en su mayoría de dimensiones un p. valor >0.05 ; en cambio ante la estrategia colaborativa *<Juego de Roles>* tuvo un impacto significativo ya que movilizó al estudiante a la obtención de aprendizaje de la unidad vista en este momento que se mostraron más colaboradores de los normal, más interesados y activos ante su aprendizaje. **Conclusiones:** Se concluye que las actividades colaborativas son clave para potenciarla motivación y el proceso de adquisición de conocimientos, generando en los estudiantes motivación intrínseca y extrínseca para interesarse por los contenidos académicos ya que a través de las estrategias colaborativas Jigsaw, Juego de Roles y debate, se motivan aspectos intrínsecos positivos y negativos en los estudiantes, dando peso a aquellos que son intrínsecos.

Palabras claves: Estrategias colaborativas, Jigsaw, Juego de Roles, Debate, Motivación, Motivación académica, Aprendizaje.

ABSTRAC

Introduction: At present, learning for students becomes a commitment and obligation, rather than an enjoyment for the experience of learning and knowing the unknown, this can be of psychological and physiological origin. Likewise, academic intelligence is closely related to motivation, since a person who is emotionally intelligent improves their own internal motivation. Thus, where from the application of collaborative strategies such as Jigsaw, Role Play and Debate, it is intended that there is a significant relationship between motivation and collaborative learning, since motivation is related to the performance of the students. students in teamwork. **Objective:** To analyze the characteristics that define the motivation that is generated from applying the collaborative strategies of role-playing, Jigsaw and debate in small groups of undergraduate students in Psychology. **Methodology:** with a mixed design with a qualitative predominance, this research work is methodologically of a mixed design with a qualitative predominance, descriptive exploratory, the sample was 34 students with manipulation of the academic program; the MSLQ-SF was applied as pre-test and post-test and a field diary to give weight and support to what the researcher observed during the implementation of collaborative strategies. **Results:** in the qualitative results before the application of the collaborative strategies of Jigsaw and debate, no significant differences were obtained in the motivation and learning of the students, since when the MSLQ-SF instrument was applied, most of the dimensions were obtained. one p. value >0.05 ; On the other hand, before the collaborative strategy *<Role Play>* it had a significant impact since it mobilized the student to obtain learning from the unit seen at this moment, which showed more collaborators than normal, more interested and active in their learning. **Conclusions:** It is concluded that collaborative activities are key to enhance motivation and the process of knowledge acquisition, generating intrinsic and extrinsic motivation in students to be interested in academic content since through collaborative strategies Jigsaw, Role Play and debate, it is possible to they motivate positive and negative intrinsic aspects in students, giving weight to those that are intrinsic.

Keywords: Collaborative strategies, Jigsaw, Role play, Debate, Motivation, Academic motivation, Learning.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
OBJETO DE ESTUDIO.....	4
I.1 Contexto de la investigación	4
I.2 Planteamiento del problema.....	12
I.3 Objetivos de investigación	22
I.3.1 Objetivo general.....	22
I.3.2 Objetivos específicos	22
I.4 Supuesto.....	22
I.5 Justificación	23
CAPÍTULO II	27
ESTADO DEL ARTE	27
II.1 Internacionales.....	27
II.2 Nacionales	30
II.3 Locales.....	33
II.4 Análisis de las investigaciones	36
CAPÍTULO III	37
MARCO TEÓRICO.....	37
III.1 Bases teóricas del aprendizaje.....	37
III.1.1 Constructivismo	38
III.1.2 Humanismo	40
III.2 Educación por competencias	41
III.2.1 Competencias en la licenciatura de Psicología UAS.....	43
III.3 Aprendizaje significativo	45
III.4 Aprendizaje colaborativo	46
III.4.1 Elementos del aprendizaje colaborativo.....	49
III.4.2 Rol del docente y estudiante.....	50
III.4.3 Asignación de roles en los equipos	51
III.4.4 Estrategias de aprendizaje Colaborativas	53
III.4.5 Aprendizaje cooperativo en grupos reducidos	56
III.5 Motivación	62
III.5.1 Tipos de motivación	63
III.5.2 Motivación escolar	64
III.5.3 Factores que intervienen en la motivación educativa.....	66
Capítulo IV.....	70
Metodología	70

IV.1 Diseño	71
IV.2 Método	72
IV.3 Población y muestra	73
IV.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	76
IV.5 Ruta crítica	81
IV.6 Cuestiones éticas	82
CAPÍTULO V	83
RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS	83
V.1 Resultados cualitativos (Diario de campo).....	83
V.1.1 Enseñanza tradicional.....	84
V.1.2 Encuadre del curso con estrategia colaborativas	85
V.1.3 Observación cualitativa de la Estrategia Jigsaw (rompecabezas).....	90
V.1.4 Observación Cualitativa de la Estrategia juego de roles	101
V.1.5 Observación Cualitativa de la Estrategia de Debate.....	105
V.2 Parte cuantitativa de la investigación	108
V.2.1 Resultados de la aplicación del instrumento MSLQ-SF.....	109
V.3 Análisis y discusión.....	114
Conclusiones	124
Recomendaciones y propuestas.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
Anexos.....	154

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen	NOMBRE	
1	Pirámide de aprendizaje de Edgar Dale	68
2	Universo, población y muestra de la investigación.....	74

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA	NOMBRE	
1	Estrategias de trabajo cooperativo en pequeños grupos.....	7
2.	Ruta metodológica.....	71
3	Frecuencia de género.....	75
4	¿Qué edad tienes? /Frecuencia de edad.	75
5	Estructura del cuestionario MSLQ forma corta	80
6.	Categorías de análisis de instrumento.....	80
7	Categorías generales y subcategorías de motivación observadas en el escuadre.....	90
8	Categorías generales y subcategorías de motivación observadas en la estrategia Jigsaw.....	99
9	Categorías generales y subcategorías de motivación observadas en la estrategia Juego de roles	104
10	Estructura del cuestionario MSLQ forma corta.....	109
11	Interpretación del valor p.....	110
12	Microvariable <Componente afectivo> Dimensión <Ansiedad>.....	111
13	Microvariable <Componente de valor> Dimensión <Valoración de la tarea>.....	111
14	Microvariable <Estrategias Cognitivas y Metacognitivas> Dimensión <Elaboración>.....	112
15	Microvariable <estrategias cognitivas y metacognitivas> dimensión <organización>.....	112
16	Microvariable <Estrategias Cognitivas y Metacognitivas> Dimensión <Autorregulación metacognitiva y conductual>.....	113
17	Microvariable <Componente de Valor> Dimensión <Metas de Orientación Intrínseca>.....	113
18	Microvariable <Estrategias de gestión de recursos> Dimensión <Administración de tiempo y recursos>.....	114
19	Microvariable <Estrategias de gestión de recursos> Dimensión <Autorregulación del esfuerzo>.....	114

INTRODUCCIÓN

El conocimiento debe estar a la altura de los cambios de acuerdo con la globalización que se vive actualmente, nos encontramos en una época de grandes retos para el proceso de enseñanza-aprendizaje; es por ello que las instituciones se ven en la incesante necesidad de cumplir con los criterios de calidad para la formación de profesionales competentes antes las problemáticas que su profesión en el área de la salud les demande, así como de estar en la constante actualización o modificación de sus programas de estudio, de estar sujetos a los cambios de paradigmas que se presenten en la educación, como testigos de trasladarnos de un modelo centrado en el profesor, a un paradigma centrado en los estudiantes y sus necesidades, hoy día impera el paradigma centrado en el aprendizaje.

En este trabajo se presentan algunos fundamentos para potenciar la motivación tanto intrínseca como extrínseca del estudiante para la formación en la adquisición de sus conocimientos, favoreciendo la integración de saberes con la implementación de estrategias colaborativas tales como el Jigsaw, Juego de Roles y Debate. Donde el trabajo colaborativo, según Johnson y Johnson (1999) constituye un modelo de aprendizaje interactivo; que consiste en la conjugación de esfuerzos entre los estudiantes, para el logro de metas establecidas consensuadamente.

Al respecto, Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) afirman que los estudiantes se encuentran sólo motivados por aprobar tal o cual curso, obtener una buena calificación y terminar la carrera lo antes posible, con el mínimo de esfuerzo y dedicación. En este mismo tenor señalan, que el docente observa que solo asiste cierto número de alumnos, aparentemente interesados en la clase, pero en realidad encuentran mentalmente ausentes del tema abordado en ese momento en clase.

De esta manera el objetivo fundamental de este trabajo fué investigar si la implementación de las estrategias colaborativas como: *Jigsaw* (Juego de Roles), y Debate, potencian en el estudiante la adquisición e interiorización de conocimientos en el primer semestre de la Facultad de Psicología.

A continuación, se presenta el trabajo de investigación titulado *Estrategias colaborativas para la motivación en los estudiantes de la licenciatura en psicología* y se encuentra dividido en cinco capítulos:

En el capítulo I se describe el objeto de estudio: en primer lugar, el contexto de la investigación, el cual fue en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se plantea el problema de investigación el cual reside en la apreciación de desmotivación generalizada de los estudiantes por lograr un verdadero interés en su proceso formativo y se analiza la motivación del estudiantado por participar e involucrarse en su propio proceso de aprendizaje a través de la implementación de estrategias colaborativas como: Jigsaw, Juego de roles y el debate dando como resultado la armonía con la enseñanza del maestro. Se plantea el objetivo general y objetivos específicos en los cuales se analizan las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología. Se plantea también el supuesto, también se justifica el trabajo de la investigación, señalando la relevancia del estudio, sus implicaciones prácticas, su utilidad metodológica, valor teórico y su viabilidad.

En el capítulo II, denominado Estado del arte, se definen las principales investigaciones vigentes que dieron soporte al trabajo de investigación, entre los cuales están las tesis de maestría y doctorado, así los como trabajos de investigación: cinco internacionales, cinco nacionales y cinco locales, se describe lo investigado en relación al trabajo colaborativo y sus respectivas estrategias que favorecen la motivación de los estudiantes.

En el capítulo III Marco Teórico, se definen los principales modelos psicológicos vigentes en la educación y se eligen los más relevantes acorde a la investigación y a los nuevos modelos de educación. Entre estos se encuentran los paradigmas del constructivismo y el humanismo, por consiguiente se conceptualizan los términos de constructivismo, humanismo, educación por competencias, las competencias en la Licenciatura en Psicología, el aprendizaje significativo, trabajo colaborativo, la importancia del rol del docente y el estudiante, así como las variantes que se desencadenan del mismo: la asignación de roles en equipo, las estrategias de aprendizaje colaborativo, aprendizaje colaborativo en grupos reducidos y las

estrategias colaborativas que se implementaron en esta dicha investigación: rompecabezas, juego de roles y debate, así como los resultados que se esperaban a partir de su aplicación. Como la motivación y motivación escolar.

En el capítulo I, correspondiente a la Metodología, se define el diseño mixto con predominio de un enfoque cualitativo. Además de ser un estudio comparativo, ya que se contrastaron los resultados del pre-test y post-test y un estudio descriptivo, que se constató por sí mismo en el fenómeno estudiado de manera sistemática, para así catalogar la información que se observó. Así también es longitudinal ya que se llevó a cabo una observación de forma consensada de la misma variable dependiente y exploratorio, en tanto que se conocieron los aspectos asociados al fenómeno en situación o evento poco conocido. Ahora, predomina lo cualitativo por la observación directa como técnica que se hace del objeto de estudio. La población seleccionada fueron estudiantes de la Facultad de psicología de la UAS, siendo un universo de 1905 estudiantes, una población de 635 estudiantes y la muestra fue de 34 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron un pre-test y post-test con el instrumento MSLQ para medir la motivación, se implementaron las estrategias colaborativas de Jigsaw, Juego de Roles y Debate y se llevó a cabo un diario de campo durante el desarrollo de las actividades.

Por último, en el capítulo V se dan a conocer los resultados obtenidos, donde se confirma el supuesto inicial «La implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos como es el juego de roles, el *jigsaw* y el debate, contribuyen a la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo». Se concluye que las actividades colaborativas son clave para potenciar la motivación y el proceso de adquisición de conocimientos, generando en los estudiantes una mayor motivación intrínseca y extrínseca para interesarse por los contenidos académicos del programa de estudios en curso.

CAPÍTULO I.

OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo se describen los antecedentes del objeto de estudio y su problematización, con un planteamiento que motiva a la investigación y concluye con las preguntas que se pretenden responder a partir de la praxis empírica. También se exponen los objetivos generales y específicos, los supuestos de investigación y el apartado de justificación, donde se explica la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico, la utilidad metodológica y la viabilidad de esta investigación.

I.1 Contexto de la investigación

Por lo regular, la mayoría de los docentes se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, hoy en día, se aprecia una desmotivación generalizada de estudiantes por lograr un verdadero interés en su proceso formativo. Al respecto, Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) afirman que los estudiantes se encuentran sólo motivados por aprobar tal o cual curso, obtener una buena calificación y terminar la carrera lo antes posible, con el mínimo de esfuerzo y dedicación. En este mismo tenor señalan, el docente observa que solo asiste cierto número de alumnos, aparentemente interesados en la clase, pero en realidad se encuentran mentalmente ausentes del tema abordado en ese momento en clase.

La motivación, como describe Pintrich (1944), es un constructo psicológico que se ha utilizado para explicar el comportamiento voluntario del individuo para realizar una actividad cualquiera. En este sentido, la motivación académica implica un deseo por desempeñarse <<bien>> en el salón de clases, este, se ve reflejado en la conducta voluntaria que eventualmente llevan a un desempeño contrastable. También, el autor afirma, que la motivación académica, en términos de interacciones recíprocas, se explica a partir de considerar el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los estudiantes sobre su propia motivación y los comportamientos observables de los alumnos.

Desde la perspectiva de Jiménez (2022), el contexto del rendimiento académico lo se

relaciona con la motivación académica y lo enfatiza al valor que le da el ser humano al aprendizaje, el estudiante necesita estar motivado, y de no solo tener la disponibilidad, sino también sentir motivación intrínseca que es aquella que refiere al comportamiento impulsado por recompensas internas tales como el deseo interno , nace de la propia persona y no del exterior, de saciar necesidades psicológicas básicas, y tienen que ver con que las personas sientan la necesidad de autodeterminación al satisfacer necesidades de competencias, conexión y autonomía; la mayoría de las veces nos impulsan a dar lo mejor de nosotros mismos; en cambio, la motivación y extrínseca, la cual hace referencia a factores como recompensas, castigos, miedo, está relacionada con una fuerza externa que impulsa a la motivación.

Empero el docente también debe contar con motivación académica ya que debe estar predispuesto y preparado con las mejores herramientas para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, a través de variadas alternativas y métodos de enseñanza. Para el profesor la motivación académica será un indicador de eficacia y calidad educativa ya que existe asociación directa y positiva entre las estrategias de aprendizaje que utilice el docente y la motivación que darán resultado en buen rendimiento académico

Desde este contexto académico, actualmente se analiza la motivación del estudiantado por participar e involucrarse en su propio proceso de aprendizaje y su armonía con la enseñanza del maestro. Es decir, se relaciona con la manera en que los estudiantes se involucran en sus actividades de aprendizaje. Incluso, algunos estudiantes pueden estar motivados y llevar a cabo una tarea o actividad asignada, pero sus fuentes de motivación pueden diferir de lo planteado por su profesor.

Por otra parte, las competencias son consideradas el nuevo paradigma de la educación superior, misma que generó cambios globales en la sociedad del conocimiento y la información. Razón por la que, Amador-Soriano, Karina., Velázquez-Albo, M. A, Y Alarcón-Pérez, L. M (2018) sostienen que el contexto socioeconómico nacional y mundial reveló la necesidad de incluir el desarrollo tecnológico en la formación por competencias en educación superior. A partir de ello, comenzaron a cuestionarse las funciones de las universidades, identificando la falta de especialización y deficiencias en la formación profesional que causaba la carencia en la praxis profesional de los egresados.

Así, a nivel internacional, la educación superior tuvo que implementar grandes cambios para responder a las exigencias de la sociedad actual. Como lo declaran Salinas y Néstor (2007), en su investigación, a principios del presente siglo surgió el proyecto *Tuning* en el continente europeo y emergió a raíz de una intensa reflexión sobre la educación superior, entre los años del 2011 al 2013, de ésta se elaboraron los meta-perfiles profesionales, compuesta por quince áreas temáticas y, entre ellas, la psicología.

A partir de esta nueva realidad se impulsó la formación profesional por competencias y se elaboraron los diferentes perfiles para las diversas profesiones, incluyendo las competencias genéricas y específicas, que luego se replicarían en América Latina (Salinas y Néstor (2007)). De este proyecto se retomaron los conceptos de competencias y los resultados de aprendizaje, considerado como el conjunto de competencias que se espera que un estudiante universitario domine, incluidos los conocimientos y el desarrollo de habilidades.

Para el dominio del aprendizaje, Calero (2009) sugiere que es imperativo el uso de la didáctica, a través de las herramientas interactivas, en los programas de cualquier asignatura de las licenciaturas de nivel superior, diseñadas bajo un modelo de competencias. Dicho en otras palabras, los programas educativos se sustentan en el enfoque de la teoría constructivista, al orientar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la experiencia del estudiante a la obtención de competencias profesionales.

Desde una teoría constructivista, como indican Ovejero, A., Moral, M. y Pastor, J. (2000), cada persona aprende de diversas maneras, por lo que se requieren estrategias metodológicas adecuadas que estimulen potencialidades y, recursos que favorezcan el desarrollo de estudiantes que aprecien y confíen en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. Así, mediante la implementación de estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias se encuentra el aprendizaje colaborativo, que, en explicación de Pedro, M. A., de los Santos, L. F., García, G. G., & Carro, R. B. O. (2010), consiste en una técnica didáctica que suscita el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia.

Ahora bien, el trabajo colaborativo, de acuerdo con Lillo (2013), potencia el aprendizaje en

el aula universitaria ya que asigna roles a cada uno de los estudiantes en los grupos asignados para la elaboración de cualquier actividad ya sea en el aula o cuando se asigna como tarea para elaborar en casa; Así mismo, hace que el estudiante interactúe y comparta con los compañeros de clase el propio conocimiento desde su perspectiva individual; También crea entornos de interacción entre docente-alumno y alumno-alumno para que la interacción sea de calidad, con el propósito de que la enseñanza y el conocimiento recuperen y adquieran su valor social, al ser un esfuerzo colectivo entre el colegiado.

Por lo que, el aprendizaje colaborativo consiste en un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, al tiempo que es un proceso que se va desarrollando gradualmente. Además, John Johnson (1998) agregan que los alumnos en el aprendizaje colaborativo son “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (p.33) integrantes del equipo de aprendizaje.

Dentro del trabajo colaborativo se postulan diversas propuestas para desarrollarlo, entre ellas se encuentran el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) el estudio de casos y el trabajo cooperativo en grupos pequeños. En este último, Ovejero, *et al* (2000), Roselli (2016), ITESM (*s.f*), Zarzar (2009), Flores, *et al* (2017) subrayan varias estrategias entre las que se mencionan (ver tabla 1):

Tabla 1. Estrategias de trabajo cooperativo en pequeños grupos

Rompecabezas (<i>Jigsaw</i>)	Mesa Redonda	Simposio
Investigación Grupal	Trabajo En Equipo	Rejilla
Tira cómica o historieta	Cuadro sinóptico	Mapa mental
Ilustraciones	Inferencias	Juego de roles
<i>Group Investigation</i> (Grupos De Investigación)	Pensar Y Compartir En Pares	Concordar-Discordar
<i>Júntate, piensa y comparte</i>	Línea de tiempo	Lluvia de ideas
<i>Mapa mental</i>	Barrida del texto (lectura global) Búsqueda de Información específica (lectura selectiva)	Cuatro T
<i>Ensayo</i>	Panel de discusión	Red semántica
<i>Blogs</i>	Entrevista	Oratoria
<i>Student Team – Achievement Divisions-Strad</i> (Investigación En Grupo, Técnica De Divisiones De Logro Del Equipo Estudiantil)	Solución De Problemas Pensando En Voz Alta	Análisis De Problemas

<i>Teams – Games Tournaments-Tgt</i> (Equipos-Juegos Y Torneos O También Llamados Equipos De Aprendizaje Por Divisiones De Rendimiento)	Entrevistas De Tres Pasos	Construcción De Esquemas Conceptuales.
<i>Teams – Games Tournaments- Tai</i> (Individualización Asistida Por Equipos)	Tormenta De Ideas En Cadena O Rueda De Ideas	Integración Afectiva
Tutoría Entre Iguales	Transmisión Mediada De Opiniones	Grupo De Discusión Con Observaciones (Pecera)
Escucha Enfocada	Comisión Evaluadora	División De Funciones En La Redacción De Un Informe Colectivo
Cuestionamiento Recíproco Guiado De Compañeros	Simetría De La Participación	Circulación De Preguntas Y Respuestas
Documentos De Un Minuto	Debate	integración temática (bibliográfica) por pareja
Anotaciones En Pares	Panel	Elaboración grupal de organizadores conceptuales
Compatibilización de textos individuales para producir un texto colectivo	Presentaciones y rompimiento del hielo	Manejo de conflictos
Liderazgos grupales	Comunicación	Toma de decisiones
Valores e ideología		

Elaboración propia, retomado de Ovejero *et al* (2000), Roselli (2016), ITESM (s./f), Zarza (2009), Flores et al (2017).

Para este trabajo de investigación se seleccionó el trabajo cooperativo en pequeños grupos. Mismo que Alfageme (2002) define como el método que estudia los efectos que una estructura cooperativa produce en los estudiantes. Además, sostiene que el objetivo es poner a los estudiantes en situación de interdependencia extrema, de forma que el trabajo de cada miembro del equipo sea absolutamente imprescindible para que el resto de los miembros pueda completar la tarea. Esto supone que todos los estudiantes, de diferentes maneras, estarán involucrados en la formulación, elaboración y producción de la tarea.

Así mismo, Aronson y Patnoe (1997) sostienen que esta estrategia fue creada Elliot Aronson en 1971, cuando se afrontaba a una fuerte discriminación racial entre sus estudiantes, para fomentar la interacción entre ellos. Es decir, reunir a los estudiantes en pequeños grupos para compartir, clarificar y enriquecer el trabajo realizado de forma personal. De esa manera, a través de trabajo en equipo fomentaba la motivación entre unos y otros, contribuyendo a la sana convivencia.

Para esta investigación, específicamente, se seleccionaron tres estrategias colaborativas en pequeños equipos, denominadas: rompecabezas (*Jigsaw*), debate y juego de roles. El primero se

define, de acuerdo con Flores *et al* (2017), como una estrategia colaborativa empleada para generar en los estudiantes una situación de interdependencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que cada miembro del grupo cumple un rol fundamental en el resultado final de la actividad, ya que la única forma de aprender es través de los demás.

En cuanto al debate, Flores *et al* (2017) y Roselli (2016) lo definen como una estrategia de trabajo donde se lleva a cabo una discusión dirigida y estructurada entre, al menos dos personas o equipos. En este, los estudiantes exponen sus ideas y argumentos sobre un tema en particular (frente a una audiencia) presentando enfoques, posiciones o puntos de vista opuestos. Por último, el juego de roles (*rollingl playing*), en palabras de Ovejero, *et al* (2000) y Flores *et al* (2017), es una estrategia en la que se simula una situación de la vida real, en la cual se aborda el papel de un personaje específico y se recrea una escena o situación particular con el fin de imaginar la forma de actuar y las decisiones a tomar para luego recrearla en cada uno de los casos.

Cabe agregar, que cuando se trabajan estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula se está incentivando la motivación, ya que se participa activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en sintonía con la ilustración del maestro; también se observa que los estudiantes se involucren en sus actividades académicas. En este sentido, Santos (1990) define que la motivación es el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir las metas académicas que perciben como útiles y significativas. Así mismo, el docente al implementar estrategias colaborativas e incentivar la motivación da cuenta de las debilidades educativas, reflexionando así de lo que ocurre en clase y, sobre todo, en los problemas que aquejan a los estudiantes.

De acuerdo con Anaya-Duran *et al* (2010) y Berrelleza *et al* (2016), cuando el profesor emplea estrategias de aprendizaje colaborativo logra unidad en el grupo y enseña a los estudiantes a trabajar en equipo; puesto que surgen muchos conocimientos novedosos gracias a la interacción entre compañeros, saber relacionarse, dar cuenta de lo que se aprende en el aula se utiliza en contextos reales. Es decir, al emplear las estrategias cooperativas de grupos pequeños se logra la motivación y un aprendizaje significativo ya que se forman grupos de aprendizaje que se nutren de estrategias diversas para lograr el mismo cometido o meta en común que es la interiorización de conocimiento.

Incluso, cuando los estudiantes se encuentran motivados prefieren trabajar con cierto grado de retos para resolverlos (Valle *et al* 2010). Además, manifiesta Valle *et al* (2010), el estudiante requiere de certeza en su quehacer en el aula, seguridad en la aprobación del curso y reconocimiento explícito por parte del docente en sus tareas realizadas en colaboración, considerándose un impulsor de su proceso educativo. Por lo que, el estudiante responde a todo aquel estímulo, por parte del maestro, que le proporcione seguridad y refuerce su autoestima y prestigio ante sus compañeros.

En relación con ello, Arias (1999) expresa que mediante los agentes motivadores los estudiantes responden a los saberes de orden superior, como: aprender, aprender a aprender, trascender, colaborar con los demás y dominar el área académica en la que se encuentran. En opinión de la investigadora, la motivación en su relación con el binomio enseñanza-aprendizaje, sigue siendo un tópico importante en la actualidad, ya que juega un papel relevante en la adquisición de conocimiento de parte de los estudiantes durante su formación académica.

Por otra parte, en relación con el modelo curricular de la institución, de la Licenciatura en Psicología a diseñado el programa de Licenciatura en Psicología (PLP) con un enfoque por competencias profesionales integradas. En este programa se reconoce como objeto de estudio la conducta manifiesta, intencional (metacognitiva, emocional-sentimiento) y motivacional de los pacientes, en la intervención en cualquiera de sus modalidades: grupal, de pareja o en colectivos como sociedades o masas (PLP, 2014). Es decir, se examina la conducta del individuo por medio de su crecimiento en diversas áreas.

Así mismo, Alfonso (2021) admite que la psicología en la actualidad está centrada en las emergencias y demandas ante las crisis sociales, más que en los enfoques de las teorías psicológicas, lo que significa que la praxis del psicólogo ya no se limita a la explicación teórica del porqué de las conductas, sino que amerita la intervención del profesional en psicología. Por lo que, la Facultad de Psicología, en su programa académico argumenta que los nuevos escenarios sociales requieren profesionistas que aporten pensamientos críticos, flexibles con pensamiento divergente (PLP, 2014). De tal manera que, las universidades deben pensar en la formación de expertos que estén preparados para la complejidad de los nuevos escenarios laborales y sociales.

En cuanto al perfil de los egresados, éste se dirige a formar profesionales competentes para intervenir en los campos psicológicos con un alto sentido humanista; psicólogos con habilidades de diagnóstico, prevención, intervención y producción de conocimientos científicos a través de la utilización de diversos métodos, técnicas y estrategias innovadoras; capaces de conformar equipos de trabajo interdisciplinario a fin de solucionar en forma ética desde una perspectiva integral, problemas individuales y colectivos en las áreas Clínica y de la Salud, Organizacional-Laboral, Educativa y Social (PLP, 2014).

Así, el diseño curricular de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa UAS está constituido por tres modalidades dirigidas a formar profesionales con competencias integradas que incorporan las dimensiones teóricas, prácticas y actitudinales con el fin de resolver problemas de la práctica profesional en el campo de la psicología (PLP, UAS, 2014). De acuerdo con ello, los docentes que implementan el currículum cuentan con una formación académica adecuada y se distribuyen en los turnos matutino y vespertino.

Por otra parte, el plan de estudios (PLP, 2014) está constituido por ocho semestres, donde se imparten clases teórico prácticas con diferentes acentuaciones (clínica, educativa, organizacional y social) y hasta, en el noveno semestre, se realiza una estancia profesional en la que los estudiantes entran en contacto con aspectos prácticos de su profesión.

Ahora, en el PLP se encuentra el curso *Habilidades para el Pensamiento Crítico la Comunicación y el Trabajo Colaborativo* (HPCCTC), objeto de esta investigación, se localiza en el primer semestre y tiene una relación con todas las materias que se imparten en las fases de acentuación Clínica, Educativa, Organizacional y Social. Éste tiene como propósito de desarrollar las siguientes habilidades: colaborar en equipos intra, inter y multidisciplinarios en el ámbito local, regional, nacional e internacional para mejorar la actuación profesional del psicólogo, a través del intercambio de conocimientos y experiencias (PEP, 2021).

De esta manera, el trabajo en equipos colaborativos de carácter intra, inter y multidisciplinarios favorece la metacognición en el proceso de construcción de conocimientos, a través del manejo de estrategias se comparten experiencias y conocimientos académicos dirigidas a la intervención e investigación (PEP, 2021). Ya que, el profesional en psicología requiere de trabajar multidisciplinariamente, es decir, en colaboración con otras profesiones u

otros especialistas del campo de la psicología.

I.2 Planteamiento del problema

La licenciatura en Psicología a través de su plan de estudios se dirige a la formación de competencias profesionales integradas en cuatro áreas: Clínica, Educativa, Organizacional y Social, donde los profesores implementan un abanico amplio de estrategias de aprendizaje. Y, entre estas estrategias destaca, como algo común en todas las áreas, la implementación del trabajo colaborativo, con el propósito de que los estudiantes generen interdependencia positiva en la interiorización de sus conocimientos (PEP, 2021).

Por otra parte, a nivel académico y profesional, la imagen del psicólogo pesa en la interacción multidisciplinaria y la colaboración efectiva que realiza con otros psicólogos y con otras áreas profesionales. Collazos *et al*, (2006) señalan que para que las actividades multidisciplinarias entre profesionales sean efectivas debe de situarse una dependencia genuina al momento de compartir información que los guie a entender conceptos, así como llegar a conclusiones; también debe de situarse la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios y, por último, la necesidad de compartir conocimiento explícitamente. Esto es lo que se quiere fomentar al trabajar colaborativamente mediante el plan de estudios.

Así mismo, durante la colaboración multidisciplinaria con otros psicólogos se debe mostrar empatía, respeto por la labor y la intervención que tiene cada especialista involucrado. Por ello, se requiere prestar atención a las percepciones, escucha activa, discurso profesional, así como incrementar sus estrategias de aprendizaje modelar acciones en términos de recursos; además, también dar propuestas-prescripciones y mantener un diálogo constante. Igualmente, en esta misma línea el compartir experiencias con sus colegas, brindar justificaciones teóricas de las acciones que se propongan, dar oportunidad de elección; compartir el liderazgo, y confrontar de forma constructivista juicios de valor y sus negociaciones; por lo tanto, se enfatiza la colaboración multidisciplinaria con otros colegas del área psicológica.

Ahora bien, ante las incesantes actividades para que los estudiantes adquieran aptitudes integradoras, en la materia de HPCCTC que se cursa en el primer semestre se logró visualizar que en el aula existe por parte de estudiantes una carencia de trabajo colaborativo efectivo, así como interdependencia positiva ya que se presenta activad en equipo, pero lo colaborativa ni

cooperativa se observa lo que Edgar Morin (2010) llama «conocimiento fragmentado» y que los docentes hemos llegado a observar de manera cotidiana en nuestra praxis.. Es decir, fragmentos desintegrados e inconexos, de facto, puede afectar la práctica profesional del psicólogo y su imagen ante la sociedad, además, puede que el estudiante futuro profesional pueda realizar una mala praxis profesional en el área de la Psicología.

La presente afirmación nace en clase de HPCCTC, se observan diversos problemas cotidianos, siendo la principal, la desmotivación la causa principal se atribuye a haber estado dos años en aislamiento socio afectivo por la pandemia causada por el Covid-19 que se vivió en el año 2020, la cual se considera tuvo fuertes repercusiones en el ámbito educativo, el estudiante se respaldó detrás de la fría pantalla de la computadora, no estaba presente cognitivamente ni emocionalmente, las clases se redujeron al abrir una reunión en la plataforma *Meet*, silenciar su audio, no prender la cámara bajo una excusa espontánea para evitar ser observados en clase, y decir la palabra «si se escucha maestra».

El hecho de volver a reintegrar al estudiante al aula y a tornar socialización *fase to fase* (cara cara) del conocimiento, llevó al estudiante a salir de su zona de confort, de su respaldo detrás de la computadora. Ahora se le exige mayor concentración y dinamismo en el desarrollo en clase, a lo que se observa una acentuada falta de motivación y desinterés por el estudio, se presentan continuas salidas al baño, permisos para llegar tarde inasistencias. A los dicentes no les gusta trabajar en colaboración siendo esto una prueba el tener cada vez poca paciencia para escuchar puntos de vista de diferentes compañeros en debates en clase; no les gusta exponer y cuando se les solicitaba cumplir con la actividad su intervención se reduce sólo a leer diapositivas, esto por no comprender el contenido a lo que mencionaba «lo que aprenderé hoy estará obsoleto en cinco años, mejor ni me esfuerzo» dijo un estudiante.

Por otra parte, es importante rescatar que los estudiantes que terminan la materia de HPCCTC en cursos regulares, es decir antes de la emergencia sanitaria, se presentaban algunas deficiencias entre las que se encuentran: colaboración en equipos intra, inter y multidisciplinarios lo cual es de mucha importancia en la actuación profesional, ya que a través de ello se desarrolla el intercambio de experiencias y conocimientos, y finalmente un profesionista de la salud nunca trabaja solo siempre en grupos interdisciplinarios. Este punto es muy importante pues es una de las competencias que manifiesta el perfil de egreso de la licenciatura y se trabaja inicialmente

en esta materia para seguirse fortaleciendo en otras a lo largo de la carrera.

Es así, que a partir de estas situaciones nace atender el factor de motivación, así como la aplicación de estrategias colaborativas para la obtención del conocimiento y por lo tanto el aprendizaje, llegando a la conclusión que los alumnos se inclinan por aprender habilidades técnicas para el buen servicio psicológico.

Para sustentar la problemática, se aplicó un sondeo consistente en una encuesta *web* a través de Google *Forms* constituida por 17 ítems, cuyo contenido está relacionado con el estilo de impartir clases, el cómo son las clases, trabajo en equipo, la motivación, el aprendizaje y los estilos y formas de enseñanza del profesor. Esta encuesta se aplicó a una población de primer año para tener el mismo contexto en el cual se va a aplicar la presente investigación. Dicha muestra constó de 81 estudiantes, siendo un grupo heterogéneo, habiendo 65 del sexo femenino es decir el 80.2% y 16 estudiantes masculino (19.8 %), con edades que oscilan entre 20- 30 años, siendo la edad promedio entre 20 y 22 años. El 70% de los estudiantes encuestados solamente se dedican a estudiar y el 30% estudia y trabaja, este dato hace constar que existen factores extrínsecos que pueden influir en la motivación de los estudiantes.

Con relación al estilo de impartir clases por la profesora, se cuestionó sobre ¿cómo son las clases y la forma en que la docente las llevan a cabo,? los estudiantes vertieron ocho respuestas diferentes, entre las más importantes con un total de 48 alumnos de la muestra total aplicada que representa un 59.3%, se posiciona en primer lugar, las exposiciones en equipos por parte de los estudiantes, donde 8 alumnos representado el 6.2%, 3 alumnos respondieron que es una combinación de ambos, es decir, exposición por parte del docente y exposición por parte de los estudiantes (3.7%).

Se les realizó la pregunta sobre ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por tu profesora durante las clases? los dicentes afirmaron que el 30.8%, es decir, 25 alumnos vertieron respuestas tales como se hace de todo el profe expone, damos opiniones y trabajos en equipo 1.2%, nosotros exponemos y ella retroalimenta la información 1.2%, exposición por parte del profesor y actividades con relación al tema, ambas maneras 1.2 %, exposición por parte del profesor y actividades con relación al tema 1.2%, un poco de los dos 1.2%, son dinámicas, abordando el tema con claridad 1.2%, la maestra explica y aborda los temas de una manera fácil

y dinámica 1.2%, ambas 1.2%, exposición por parte del profesor y estudiantes 1.2%, clase dinámica 1.2%, exposición por parte de la profesora y participación del grupo, 1.2%, investigación antes de clase, presentarla y dialogarlo entre todos, 1.2%, exposición, pero más que nada es retroalimentación de las investigaciones que deja 1.2%, se utilizan ambos 1.2%.

Así mismo, la profesora dialoga y los estudiantes participan mediante la clase 1.2%, ambos, tanto la profesora como estudiantes exponen 1.2%, temas relacionados con el contenido de las unidades de aprendizaje por parte de los estudiantes y de la profesora, retroalimentación 1.2%, se abordan temas por medio de los compañeros y aclaración de la profesora y ejemplifica los temas 1.2%, exposición por parte de la profesora y estudiantes 1.2 %, expone la profesora y los estudiantes también 1.2%, 1.2%, existen de ambas, exposición de la profesora y exposición de los mismos alumnos, es mixto, <<exponemos algunas veces nosotros pero la maestra también expone y nos aclara las dudas>> 1.2%, mixto también por parte de un estudiante expresó <<los profes exponen sus propios temas pero si hay algunos que nos dejan a nosotros exponerlo por equipos>> 1.2% afirmó <<exposición del tema con diálogo del mismo como participación >>1.2%. De facto esta información indica la abundancia de la clase impartida por el profesor y por equipos por parte de los alumnos o una combinación de ambas.

Por otra parte, se les preguntó, en el caso de la enseñanza ¿consideras que tu nivel de aprendizaje depende del docente que imparte la materia? Donde se obtuvo que 58 de los estudiantes representado por el 71.6% respondieron que depende del estudiante y la motivación que éste tenga, dato que da sustento importante a esta investigación; por otra parte, 9 alumnos es decir el 11.1 % respondieron que el nivel de aprendizaje depende del profesor; un estudiante (1.2 %) de la población encuestada afirmó que no depende del profesor. También, se observa 1.2 % de variabilidad en las respuestas de los estudiantes, dato considerado no relevante para la investigación.

El siguiente ítem ¿Consideras que la/el docente fomenta el compañerismos y trabajo en equipo? 58 estudiantes representado por el 71.6 % de la muestra comentan que el docente siempre fomenta el trabajo en equipo y compañerismos; por otro lado, 23 estudiantes, siendo el 28.4% comentan que sólo algunas veces lo fomenta.

En cuanto al trabajo en equipo se les realizó la pregunta << ¿Cuándo trabajas en equipo

observas que todos los integrantes trabajan en armonía y sincronidad?>> 51 estudiantes simbolizado el 63% de la población encuestada afirmó que al momento de trabajar en equipo todas/os colaboran, mientras que 29 estudiantes figurando el 35.8 % de la muestra contestó que sólo algunos colaboran; por otra parte, un estudiante (1.2%) comentó que se le deja el peso del trabajo al compañero más interesado.

Con referencia al ítem ¿Te motiva trabajar en equipos? 41 estudiantes figurando el 50.6% de la muestra contestó que sólo algunas veces le motivaba trabajar en equipo, 34 estudiantes (42%) afirmó que siempre le motiva trabajar en equipo, 5 estudiantes (6.2%) comentó que nunca les motiva trabajar en equipo y sólo un estudiante contestó que casi siempre correspondiendo al 1.2%.

Así pues, se les cuestionó el ¿porqué de la motivación de trabajar en equipo?, la mayoría resaltó que al trabajar colaborativamente no se realiza de manera adecuada, literalmente algunos de ellos escribieron lo siguiente: <<depende mucho de la manera en que se trabaje en equipo>>, <<porque siempre son una o dos personas las que toman más importancia al trabajo y al final realizan todo y las demás personas no>>; <<algunas veces los compañeros no leen o no participan>>. <<Prefiero trabajar en binas>>; <<hay veces que, en los equipos, cuando son con compañeros diferentes, no siempre hay la misma disposición de su parte, por esta razón es más difícil tener a tiempo el trabajo>>; <<no siempre hay igualdad ni motivación, tenemos que estar acarreado a los compañeros>>; <<porque no siempre participan todos y es desgastante estar detrás del compañero para que participe>>; <<hay falta de comunicación>>. Todo lo anterior indicada al investigador, que al estudiante no le gusta trabajar en equipos y hay desmotivación hacia esta estrategia, quizás se deba a que la dinámica de grupo no está bien elaborada o bien dirigida por el docente.

Aunado a esto, otro de los ítems que formaron parte del sondeo fue la pregunta ¿Consideras que el trabajar en equipo ayuda en tu aprendizaje?, a lo cual las respuestas radicaron en los siguientes resultados: 49 estudiantes, que corresponde al 60.5 % de la muestra respondieron que algunas veces el trabajar en equipo ayudaba a su aprendizaje, 27 estudiantes, con el 33.3 % de la muestra comentaron que ayudaban totalmente a su aprendizaje, 4 estudiantes (4.9%) negaron que el trabajo en equipo ayudara en su aprendizaje y un estudiante con un porcentaje de 1.2%

respondió <<en algunos momentos gracias a los trabajos en equipo he aprendido a motivar y hacer, ganar confianza a otros compañeros y se han obtenido resultados muy buenos, tanto en el desarrollo de capacidades de mis compañeros como en el objetivo escolares; cuando los otros están abiertos a trabajar. Digamos que aprendí a buscar alternativas para que los demás trabajaran y funcionara aquello que se esperaba>>. Esto viene a resaltar la relevancia de la presente investigación de fomentar las cualidades y beneficios del trabajo en equipo.

En esta misma línea, se cuestionó a los estudiantes ¿Te motiva trabajar con el docente en turno? a lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas: 69 estudiantes, que corresponde al 85.2 % del total de la muestra comenta que siempre le motiva trabajar con su maestro, 11 alumnos (13.6%) respondió que algunas veces les motiva; esto viene a resaltar que el estudiante toma en cuenta la dinámica empleada por el docente y la forma de exponer los contenidos de la materia.

El ítem número 10 en el cual se preguntó ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje colaborativo que el docente utiliza en el aula? así mismo, la pregunta 11 que a la letra dice ¿Qué tan familiarizado se encuentra con las anteriores estrategias en clase? ambas respuestas se contradijeron por lo que la investigadora decidió anular los dos ítems.

Otra pregunta que fue importante indagar fue respecto a la motivación por parte del alumno de continuar con su carrera de forma presencial después de atravesar por la contingencia sanitaria causada por la pandemia COVID-19 y haber estado dos años en clases en modalidad virtual, a lo cual se les pregunto ¿Tu motivación es la misma antes y ahora al reintegrarte a clases después de la contingencia sanitaria COVID-19? los resultados arrojaron que 70 estudiantes, que corresponde al 86.4 % de la muestra total, se sienten motivados a continuar con sus estudios de manera presencial; 7 estudiantes (8.6%) responde no sentirse motivado por ello, un porcentaje de 1.2% comenta de manera variada entre lo que se encontró: <<algunos días si y otros no>>, otro 1.2% <<algunas veces>>; un tercer porcentaje 1.2% comentó << me agrada mucho que entramos de manera presencial, pero me causa un poco de frustración saber lo que vienen en el futuro>>.

En el 13vo ítem que a la letra dice ¿Pudieras indicarme de una escala del uno al cinco y del cinco al diez, ¿qué tan motivado te sientes en este momento de continuar con tu carrera de forma presencial? a los números que apuntaron más alto fueron el diez, nueve y ocho, lo cual indica

que hay una adecuada disposición del estudiante a acudir a clases presenciales e integrarse en las dinámicas que se implementaran en ésta.

Dentro de los cuestionamientos que se hicieron se indago en el motivo que conllevaba la asistencia y continuación de la carrera de forma presencial, haciendo la pregunta ¿Qué aspectos intrínsecos y extrínsecos te motivan a seguir con tu carrera universitaria?, las respuestas fueron las siguientes: <<las clases en línea me hicieron perder motivación>>, <<algunas veces me desmotiva el ir que no haya clases>>, <<las clases en línea me hicieron perder motivación>>, <<no me gustan las clases en línea>>, <<por ser el último semestre se siente mayor desmotivación por estar casi terminando la carrera>>, <<la modalidad virtual resultó ser muy agotadora, de manera presencial es más fácil comprender las clases y mantener la atención durante la clase>>, <<en lo presencial encuentro más motivación en clases>>, y resalta ésta última respuesta <<siento que falta tener más motivación por parte de otros maestros, yo creo que a veces por eso no nos sentimos tan motivados, felices, con ganas de seguir, también por la forma de las actividades que no asignan>>; lo que viene a resaltar la relevancia de la investigación, en cuanto a las estrategias que se llevan a cabo en el aula y cómo éstas influyen en su aprendizaje .

En cuanto a las actividades que realizan los profesores para incentivar el aprendizaje los estudiantes responden que los docentes preparan clases por medio de exposiciones, dinámicas de preguntas y respuestas, la participación, trabajos en equipos, exposiciones, controles de lectura; por otro lado también argumentan que <<en su mayoría sólo es dejar tareas, actividades en equipos, analizar película/documentales para comentar en clase>> >>algunos realizan la clásica división de grupos para exposición de temas>>.

Así mismo, el ítem 16 se realizó la pregunta ¿Puedes describir las actividades que como alumno consideras necesarias por parte de tus docentes para motivar el aprendizaje en la materia?, los estudiantes respondieron:<<que sea abierto al diálogo y permita expresarnos>>, <<algo más interactivo, colaborativo, aplicar más el juego de roles>>, <<actividades interactivas>>, <<aquellas que motiven al estudiante a opinar>>, <<que el docente exprese su interés por la mejora del grupo, que no sólo se centre en dejar tareas o exposiciones, sino que junto al estudiante vaya creando “juegos” o actividades donde quede más marcado el aprendizaje>>, <<actividades motivadoras como juegos, entre otros.>>, <<todas las que incluyan

al estudiante>>, <<actividades en donde se miren situaciones profesionales reales en dónde se pueda simular la puesta en práctica del conocimiento que adquirimos>>, <<mesa redonda de los temas relacionados a la materia>>, <<más interacción entre compañeros, el salir a jugar juegos que sean parte de la materia para poder salir de la rutina (exposiciones dictadas por el profesor)>>, <<Exposiciones colaborativas>>, <<actividades en las que todos interactuemos>>.

Por último, el ítem 17 consistió en sondear la perspectiva del alumno en cuanto a las sugerencias que darían al profesor para motivar el aprendizaje en la materia, a lo cual se realizó la pregunta *¿Cuáles serían las recomendaciones de las áreas de oportunidad que le sugerirías a tu profesor para motivar el aprendizaje en el aula?, a lo cual se encontró: <<dar clases con mayor motivación ya que no todos aprendemos igual>>, <<ser más práctico que teórico>>, <<que las clases sean más dinámicas, que dejen un poco de lado las diapositivas>>, <<no dejarnos exponer en todo el semestre solamente>>, <<entusiasmos, creo que un maestro que muestra entusiasmo es capaz de transmitírselo a sus alumnos>>, <<que la clase sea didáctica que y no sea sólo exposición por parte del maestro o los alumnos>>, <<ser menos teórico>>, <<que no le dejen todo el trabajo a los alumnos y ellos se involucren más en el abordaje de la materia y expliquen de manera clara cada tema>>, <<deben fomentar más la interacción entre compañeros e impartir la clase de formas diferentes>>, <<que busquen diferentes estrategias de aprendizaje y no solo impartir la clase de forma tradicionalista>>, <<lo más importante que considero yo es que quienes tienen que llegar motivado al aula es el docente, sino como transmite la pasión por el conocimiento>>.* Esto viene a resaltar la necesidad que impera de implementar estrategias de aprendizaje innovadoras y motivantes hacia el aprendizaje del estudiante.

Ello puede aumentar el potencial e interés del estudiante por los contenidos a través de las estrategias innovadoras que se pretende impartir por la docente, si se adoptan o combinan estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias, Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan que la estrategia de aprendizaje cooperativo en grupos pequeños no es igual a la manera tradicional en que los equipos se reparten el trabajo, es decir, cada quien hace su parte (y es lo único que se aprende) pero esta no se comparte ni discute con los integrantes de su equipo ni con los de los otros, dando como resultado que el trabajo elaborado consista en fragmentos desintegrados, inconexos, que suelen ser copias literales de los libros consultados.

Dentro de la formación de profesionales en psicología y atendiendo a los requerimientos del perfil de egreso, se hace la propuesta de la implementación del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos como estrategia colaborativa para potenciar el aprendizaje significativo en la unidad de aprendizaje de HPCCTC de la licenciatura en Psicología. Las estrategias de aprendizaje colaborativa, de acuerdo con Flores, *et al* (2007), tienen por objetivo crear en los estudiantes una situación de interdependencia positiva en el proceso de aprendizaje propiciando de esa manera la motivación.

En esta misma temática, Maldonado (2007) agrega que el gran desafío del trabajo colaborativo en las aulas universitarias radica en argumentar puntos de vista, justificar e intentar convencer a los pares. Incluso, la estructura del diálogo o conversacional dentro del grupo escolar son indispensables para desarrollar una interacción de calidad. Así el trabajo colaborativo se sustenta en la reciprocidad entre los miembros del grupo, lo cual exige a cada uno hacer las aportaciones correspondientes y debidamente argumentadas.

Para apoyar las anteriores insuficiencias, como la desmotivación de los discentes hacia las tareas en clase y extra clase, la falta de interés durante la implementación de estrategias por parte del docente, la resistencia de los estudiantes hacia los trabajos en equipos colaborativos; es necesario la utilización de estrategias didácticas por parte del profesor; una de ellas es el aprendizaje colaborativo, que hace referencia a metodologías de trabajo en equipo las cuales impulsan al grupo a cooperar hacia el logro de un mismo objetivo, es decir lograr las competencias de la unidad de aprendizaje. Según Zarzar (1997), el trabajo en equipo comprende varios ámbitos de la formación del individuo: la intelectual, la humana, la social y finalmente la profesional, al trabajar en pequeños grupos donde los estudiantes contribuyan con sus compañeros, de esta manera se motivan.

La motivación como mencionan Johnson y Johnson (1998) es a través de la interacción con otras personas donde los estudiantes aprenden a valorar el aprendizaje como tal, disfrutar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los compañeros los que más ayuden a la motivación para aprender; a partir de la concepción que se tiene de que un estudiante puede aprender mejor cuando es apoyado entre iguales, se ha desarrollado una forma de trabajo en grupos que promueve capacidades, caso contrario al que aprende en solitario, además, los estudiantes se

motivan entre sí, este tipo de trabajo es el aprendizaje colaborativo orientado al logro de competencias.

Para lograr potenciar la motivación y la adquisición de aprendizajes y conocimientos en los estudiantes, las estrategias de trabajo colaborativo y particularmente con el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos se persigue potenciar el aprendizaje significativo entre los estudiantes para así poder facilitar la adquisición de aprendizaje significativo por parte del alumnado, buscando también como menciona Vargas *et al.* (2017) la construcción colectiva de conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas como lo son el aprendizaje, el desarrollo personal y social, en donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su propio conocimiento como el de los demás integrantes del grupo. En acuerdo con lo antes plantado nace la inquietud de investigar:

Pregunta General:

¿Cuál es el tipo motivación que se genera a partir de aplicar estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, rompecabezas y debate, para el desarrollo de competencias de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuál es el tipo de motivación que se genera durante la implementación de estrategias colaborativas en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología?
2. ¿Cómo perciben los estudiantes, de la licenciatura en Psicología, las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate?
3. ¿Qué tipo de motivación predomina en los estudiantes, de la licenciatura en Psicología, después de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate?

I.3 Objetivos de investigación

La formulación de los objetivos para Hernández *et al* (2014) y Gallardo (2017) son la concreción de las metas del estudio a realizar, y son, por tanto, las guías de todo el proceso, a lo largo de sus distintas etapas. De tal manera que el objetivo general es la meta global del estudio, y se divide en metas de menor alcance (objetivos específicos), las cuales, unidas conforman o completan el nivel de dicha meta global. De tal manera que para esta investigación tenemos:

I.3.1 Objetivo general

Analizar las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.

I.3.2 Objetivos específicos

1. Describir la motivación que se genera durante la implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate, en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.
2. Analizar la percepción los estudiantes de la Licenciatura en Psicología sobre las estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate.
3. Identificar la motivación y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes antes y después de aplicar estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.

I.4 Supuesto

La implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos como es el juego de roles, el *jigsaw* y el debate, contribuye a la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.

I.5 Justificación

El trabajo colaborativo tiene como finalidad desarrollar aprendizaje significativo para la praxis profesional en los estudiantes de diferentes disciplinas, en este caso de la Facultad de Psicología de la UAS. En el área de las ciencias de la salud aumenta la productividad de los estudiantes gracias a la dependencia genuina e intercambio de conocimientos. El área de ciencias de salud necesita de una constante actualización debido al desarrollo de nuevas estrategias y técnicas en cuanto a cómo abordar el conocimiento.

En las últimas décadas utilizar el trabajo colaborativo es cada vez más empleado en la formación de profesionales en ciencias de la salud, no solo como elemento complementario sino como una técnica de aprendizaje que tiene ventajas en el desarrollo de competencias. El involucrar esto en las ciencias de salud ha impulsado en la comprensión de los nuevos conocimientos a través de la práctica en el aula.

Una de las ventajas que plantea esta investigación es que emplear el trabajo colaborativo en especial el uso de estrategias cooperativas en pequeños grupos (juego de roles, *Jigsaw* y debate) como estrategia colaborativa en el aula, es que los grupos de trabajo se vuelven más eficaces y productivos, las horas de estudio se optimizan, el tiempo se gestiona de mejor manera. Así mismo la comunicación mejora evitando distorsiones en estas. De la misma manera, la solución de problemas se enriquece al contar con puntos de vistas distintos dentro del ambiente colaborativo eficiente dando como resultado y mejoramiento de habilidades metacognitivas.

La educación no puede ser solo de manera teórica, sino que debe ser practicada por los estudiantes en su período de formación; existen numerosas herramientas colaborativas que le permiten trabajar en equipos multidisciplinarios, es una estrategia didáctica y de enseñanza que consiste en que cada pieza (el estudiante) es esencial para la realización y culminación de la tarea, ya que el hecho de convertir a cada estudiante en esencial para la resolución del problema es lo que provoca una mayor implicación en el estudiante, y por tanto, mejores resultados globales, constituyendo así una estrategia eficaz. Así pues, permite crear un ambiente ideal para la educación y evaluación, con actividades seguras y reproducibles. Esté favorece el desarrollo y dominio de conocimiento, valores, habilidades comunicativas y razonamiento crítico para la resolución de problemas de la fase profesionalizante en el área de psicología.

La presente investigación es conveniente ya que brinda una profundización en la implementación de una estrategia didáctica que fomenta el aprendizaje en la unidad de aprendizaje HPCCTC así como se busca mejorar la calidad de educación de la Licenciatura en Psicología y a través del uso de estrategias cooperativas en pequeños grupos como estrategia colaborativa formar profesionales constructores del conocimiento colectivo, así como desarrollo de habilidades mixtas como lo son el aprendizaje y desarrollo tanto personal como social.

Como ya se ha mencionado, el uso de la estrategias cooperativas en pequeños grupos, como estrategia colaborativa coadyuva en el aprendizaje mediante el trabajo en grupo, contribuye a la toma de decisiones, fomenta la responsabilidad del propio aprendizaje, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo, así como invita al profesional a formarse teniendo en cuenta la ética profesional y valores, además de potencializar la capacidad de reflexión ante la acción.

La investigación es relevante ya que desarrolla la implementación de estrategias cooperativas en pequeños grupos (juego de roles, Jigsaw y debate) como estrategia colaborativa en un enfoque no considerado como es la unidad de aprendizaje de HPCCTC desde la formación del psicólogo dentro de su fase profesionalizante, además, el uso de ésta en las áreas clínicas de la psicología va relacionada a materias básicas y clínicas, sin embargo, como estrategia de aprendizaje en áreas sociales se ha utilizado en menor proporción, por lo cual brindará información y evidencia sobre su aplicación, así mismo esta investigación beneficia a la Licenciatura en Psicología, a docentes y estudiantes en la adquisición de competencias para su desempeño profesional.

Por otra parte, brindara seguridad y confianza a los ciudadanos de tener psicólogos competentes en el manejo de su salud mental de forma integral, ya que permite crear y aplicar conocimiento básico y esencial para tratar de manera instantáneas las dificultades de aprendizaje en lo pertinente al área de generar psicólogos con un amplio pensamiento crítico en la fase profesionalizante de la Licenciatura en Psicología en lo que se procede a las derivaciones pertinentes del área.

Las implicaciones practicas van dirigidas a los estudiantes de la unidad de aprendizaje de HPCCTC, en la Facultad de Psicología de la UAS, ya que fomenta la interacción social, el

desarrollo de competencias, el trabajo en equipo, así como el sentido de pertenencia. Además, al considerar la situación actual de emergencia sanitaria que impulsó a una nueva situación de distanciamiento físico, dicha investigación da propuestas organizativas para adaptarse a los diferentes tipos de dinámicas cooperativas de acuerdo con los nuevos escenarios educativos que se presentan, que obligan a asegurar el cumplimiento en las medidas de seguridad e higiene.

Además, una gran ventaja de la utilización de estrategias cooperativas en pequeños grupos como estrategia colaborativa es que ante el aislamiento al que fueron sometidos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, brinda la oportunidad de que se vuelva a reaprender a trabajar en equipos, volviendo a la reintegración social del conocimiento. Al no atenderse la reintegración social del conocimiento con estrategias de trabajo colaborativo repercute en el desarrollo de competencias y al momento de ejercer su profesión con otras disciplinas, puede ocasionar efectos negativos. Así mismo, facilita el conocimiento para replicar dicha investigación, en cualquier área que se requiera y en diversas edades. Por ello se busca resolver la problemática mencionada anteriormente con el fin de tener una mejor preparación profesional, así como un mejor dominio de la profesión.

El valor teórico que indaga esta investigación es de gran importancia debido a la posibilidad de evaluar la aplicación de las estrategias cooperativas en pequeños grupos como estrategia colaborativa y así reflexionar sobre el impacto en el nivel de aprendizaje y la interiorización de conocimientos. Con ello se pretende coadyuvar en la preparación de futuros psicólogos para que puedan ofrecer un servicio integral, así como aprender a trabajar en colaboración con otros profesionales tanto de su misma disciplina como de otras áreas de conocimiento, atender diferentes puntos de vista, tener mejores resultados de intervención y un adecuado manejo en su praxis profesional.

Por otra parte, mediante el uso de estas estrategias se propicia la autoevaluación docente donde él puede analizar el método de enseñanza, perfeccionar, considerar ventajas y desventajas. Por lo ya mencionado da bases sólidas a la replicación o seguimiento de dicha intervención, así como medir la eficacia y calidad de sus intervenciones en el aula dando cuenta del rendimiento académico de los estudiantes mediante la implementación de estrategias colaborativas.

Así mismo mediante el uso de estrategias colaborativas se generan competencias socioemocionales, ya que las emociones sociales son fundamentales para la sobrevivencia de los individuos en sociedad, puesto que les permite evaluar cuándo y con quien cooperar, competir, regular el comportamiento de acuerdo con las situaciones sociales, favorecer la pro-sociabilidad y mantener cohesionados a los grupos; la relevancia por consiguiente es que se examinará la forma en que los estudiantes interactúan en el contexto educativo en el que se encuentran, así como los efectos de estas interacciones en las actitudes, motivación y el desempeño académico.

Metodológicamente esta investigación coadyuvó a mejorar la aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación para el aprendizaje de los alumnos a través de estrategias cooperativas en pequeños grupos. Incluido a esto se utilizaron instrumentos estandarizados y evaluados como es el instrumento MSLQ-SF como pre-test y post-test, diario de campo, y la observación participante por parte del docente, que a su vez se pretende que los maestros aprendan a aplicarlos, sino también a evaluarlos de forma pertinente con la finalidad de proveer información precisa y resolver la problemática existente ante la falta de motivación, trabajo colaborativo e interdependencia positiva que abunda en el grupo a implementar la investigación.

La viabilidad de esta investigación radica en que se cuenta con el recurso humano por parte de los estudiantes de la unidad de aprendizaje HPCCTC del grupo 109 del ciclo 2021-2022, primer semestre, se cuenta con la colaboración de la docente y permiso de la Licenciatura en Psicología UAS. También se tiene el recurso financiero por medio de la asignación de una beca por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y recursos del investigador. Esta investigación contará con un lapso de 6 meses para recolección de datos, sin embargo, el tiempo para la elaboración completa es de 2 años.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

Para este apartado se elaboró una revisión de los trabajos realizados anteriormente en relación con el tema de investigación. La búsqueda fue en las bases de datos de TESEO, Scielo, Redalyc, Dialnet, Pubmed, Elsevier, Biblioteca Virtual del Departamento de Posgrado de la Facultad de Medicina UAS, Repositorio de Tesis Nacional, Repositorio Digital San Andrés, llegando a tener un total de 15 trabajos de investigación, de los cuales se trató de que fuera información reciente, partiendo desde el año 2018 hasta la fecha. Esto con el fin de tener un mejor conocimiento sobre la simulación como estrategia de enseñanza aprendizaje Y, para ello, se dividió este apartado en tres rubros que son el internacional, nacional y local.

II.1 Internacionales

Navarro y Chang (2021) en su investigación titulada “*Estrategias Colaborativas de Aprendizaje de Estudiantes Durante La COVID-19. Caso: Curso de Teoría de Control, por la universidad tecnológica de Panamá;*” cuyo objetivo de estudio fue explicar, de manera didáctica, cómo resolver un problema y reforzar los conocimientos previos de un curso, así como desarrollar habilidades blandas con el trabajo en equipo y la creatividad. La metodología que se aplicó fue de corte cualitativo con un estudio de caso. Los resultados obtenidos sugieren que utilizar el método colaborativo como técnica de enseñanza de gamificación, donde el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje efectivo, el aula invertida o el aprendizaje móvil estimulan el interés de los estudiantes, facilita organizar su tiempo, permite coordinar con los demás miembros del grupo y ser autodidacta. También inciden de manera positiva en los estudiantes al momento de tener iniciativa por el desarrollo de un tema. El dato relevante para el problema de investigación radicó en que los factores detectados en la investigación inciden para que los métodos sean replanteados y actualizados a la realidad que vivimos hoy día, esto con la finalidad de potenciar las capacidades de estudiante, en su conocimiento técnico-científico, desarrollando así investigadores autodidactas y trabajos colaborativos de clases para alcanzar los objetivos planteadas en el plan de estudio.

Por su parte, Cuadros (2020) en su tesis titulada *“El Aprendizaje Colaborativo y su Incidencia en la Enseñanza-Aprendizaje de Los Estudiantes de los Décimos Años Aplicado a la Asignatura de Lengua y Literatura, por la Universidad Pontificia Católica del Ecuador”*, cuyo objetivo fue analizar la percepción de docentes y estudiantes sobre la metodología de carácter cooperativo en el aula el desarrollo de una propuesta de mejora. La metodología fue de corte cuantitativa y descriptiva en una población compuesta por 160 estudiantes y 77 docentes, dando un total de 237 personas encuestadas a través de un cuestionario con escala de Likert de 10 preguntas.

En sus resultados encontró que los trabajos colaborativos son del agrado de los estudiantes, y que los docentes consideran que se incrementa la motivación en las actividades escolares, influyendo en el rendimiento de los estudiantes. No obstante, la autora recalca que existe confusión entre trabajo grupal y trabajo colaborativo por lo que sugiere la necesidad de capacitar a los docentes de la asignatura de Lengua y Literatura en estrategias de trabajo colaborativo considerando las tecnologías actuales. Lo relevante para el presente problema de investigación es que los docentes deben aplicar técnicas innovadoras de trabajo colaborativo que pueden ser potenciadas mediante el uso de la tecnología.

En cambio, Pilcón-Ferrer (2020), en su tesis de investigación para obtener el grado de Maestro en Ciencias, titulada *“Estrategias Andragógicas y Aprendizaje Colaborativo en una Universidad Privada En Trujillo”*, realizada en Perú y planteándose como objetivo de estudio determinar la relación entre las estrategias andragógicas y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo. La metodología fue con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, con un diseño no experimental correlacional de corte transversal; la muestra fue no probabilística de 55 estudiantes encuestados con un cuestionario de estrategias andragógicas. En sus hallazgos destacó que las estrategias andragógicas se relacionan de manera directa y significativa con el aprendizaje significativo; el aprendizaje colaborativo se relaciona de manera directa y significativa con las dimensiones de organización de actividades, gestión a logro del aprendizaje, optimización de la diversidad y el cambio, seguimiento del proceso de aprender. El dato relevante para el presente problema de investigación radica en la necesidad que en futuras investigaciones se piense en estrategias

colaborativas como base para futuros estudios, donde se proponga el diseño, desarrollo y ejecución de un plan de acción colaborativo y andragógico en estudiantes universitarios.

En otra investigación realizada por Ccapatinta (2021) titulada “*La Motivación y su Incidencia en el Aprendizaje Colaborativo de los estudiantes de la Institución Educativa Mixta Sagrado Corazón De Jesús, Wanchaq. Cusco, 2019*” cuyo objetivo de estudio fue identificar los factores de la motivación que permitan un pertinente aprendizaje colaborativo de los estudiantes. Su diseño fue descriptivo comparativo, el cual enfatizó el recolectar información relevante en varias muestras sobre un mismo fenómeno para después caracterizar el fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos. En sus resultados encontró que existe relación significativa entre la motivación y el aprendizaje colaborativo, ya que la motivación está estrechamente relacionada con el desempeño que tienen los estudiantes en el trabajo en equipo, mientras más motivados se sientan, mayor es su capacidad de responsabilidad y compromiso con el grupo.

En un estudio realizado por Guerrero (2018), por parte de la Universidad de la Costa, Barranquilla (Colombia), llamado “*Trabajo Colaborativo como Estrategia Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*” cuyo objeto de estudio fue analizar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de una institución educativa. Utilizó una metodología con enfoque cualitativo, con un diseño no experimental de campo y transaccional descriptivo; la muestra consistió en 30 docentes y 160 estudiantes, a quienes aplicó una entrevista y una guía de entrevista para docentes. En sus resultados encontró que el trabajo colaborativo como estrategia didáctica favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. No obstante, hay un desconocimiento de esta estrategia didáctica por parte de los docentes y no aprovechan las bondades del trabajo colaborativo en el aula.

Esta investigación abona en el aspecto del papel del docente cuando promueve el trabajo colaborativo como estrategia desarrolladora de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes y en las acciones pedagógicas para la implementación del mismo.

II.2 Nacionales

En este ámbito, García (2018) en su trabajo “*El Ambiente Colaborativo como Estrategia Didáctica en la Enseñanza en la Biología en Estudiantes de Nivel Medio Superior*” cuyo objetivo de estudio fue evaluar las estrategias didácticas en ambiente colaborativo con las técnicas de rompecabezas con exposiciones simultáneas usando mapas mentales, Slavin con construcción progresiva, exámenes en cadena, prácticas de laboratorio como estrategia de enseñanza y aprendizaje, rúbricas como instrumentos de evaluación, la bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje), y el portafolio de evidencias para evaluar conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, para demostrar que favorecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje en temas de Biología de estudiantes Medio Superior. La metodología fue de corte cualitativo; sin embargo, la autora afirmó que dentro de la investigación obtuvieron gran cantidad de datos cuantitativos producto de aplicar y evaluar todas y cada una de las estrategias colaborativas. Los instrumentos que se utilizaron fueron la técnica de rompecabezas (individual y en quipo), técnica de Slavin con construcción progresiva, rubricas para cada una de las técnicas, así como un portafolio de evidencias. Los resultados de la investigación mostraron que al aplicar estrategias colaborativas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera colaborativa y sistemática favorecen el desarrollo de habilidades y aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales, logrando resultados favorables por arriba del 80% de aprobación y el logro de los aprendizajes de los temas de biología, logrando además desarrollar sentimientos de inclusión, aceptación y autonomía, hay participación activa y democrática entre los integrantes.

El hallazgo relevante para la investigación es que se demuestra que las estrategias colaborativas al trabajarse en equipos pequeños de 4-5 estudiantes fomentan la participación activa, la motivación, el interés, el compromiso y la interdependencia positiva, la retroalimentación, la tolerancia ante la opinión de los demás; así mismo se favorece el desempeño académico después de aprender a usar las estrategias colaborativas. Finalmente, las estrategias colaborativas llevan a la práctica los principios pedagógicos constructivistas.

En una investigación realizada por Ordaz (2018) con el nombre “*Estrategias Didácticas en Ambiente Cooperativo-Colaborativo*”; su contexto de investigación se llevó a cabo en el colegio de Ciencias y Humanidades en el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación

Documental. Cuyo objeto de estudio fue analizar si una estrategia en ambiente cooperativo-colaborativo propicia en los estudiantes del grupo 135-235 del CCH Vallejo desarrollen el gusto y comprensión por el poema lírico y a la vez desarrollen valores para trabajar en equipo. La metodología empleada fue de corte cualitativo-descriptivo con investigación documental. Las estrategias colaborativas que el investigador utilizó en su investigación fue el trabajo en equipo y las plenarias, y como herramientas colaborativas utilizó las cartas descriptivas, cuadros sinópticos y organizadores gráficos. Los instrumentos utilizados fueron la observación directa por parte del profesor ante el trabajo en equipo, rubrica para autoevaluar el trabajo en equipo, sellos, rubrica para cuadro sinóptico, rubrica para la escritura, rubrica para la comprensión lectora y rubrica para la lectura en voz alta. El investigador concluyó que al trabajar en equipos y en ambientes cooperativos los estudiantes reflexionaron en que esta forma de trabajar brinda oportunidades que no existen cuando se desarrolla el trabajo de manera individual y heteroestructurante; así mismo el ambiente cooperativo propicia que los estudiantes interactúen y se involucren en discusiones en donde a partir de sus experiencias cotidianas construyan aprendizaje conceptual. La interacción en equipos y las discusiones promovieron actitudes y valores para establecer reglas de interacción entre los estudiantes.

En otro orden de ideas, Estrada (2021) en su tesis titulada “*Estrategias Tecnológicas y de Interacción y Mediación para Promover la Motivación de estudiantes en un Curso en Línea*” por la Universidad de Guadalajara, cuyo objeto de estudio fue identificar las razones que pueden llevar a la desmotivación de los estudiantes en modalidad virtual de la clase de Ética y Gestión de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Filosofía del CUCSH, durante el calendario escolar 2017-B, el diseño de su aplicación aplicada fue un análisis de enfoque cualitativo, utilizando como metodología un estudio de caso; se usaron como técnicas de recolección de datos: la encuesta, el cuestionario y la observación no participante; es de considerar que dichas técnicas van en concordancia con los objetivos que se buscan despejar; dentro de sus resultados destaca uno en especial y fue que los estudiantes en la investigación aquí mencionada consideran estar lo suficientemente activos y motivados en su participación en el curso virtual, sin embargo, expresaron no tener contacto en absoluto con sus compañeros; este dato es de relevancia para la investigadora ya que comprueba que las estrategias colaborativas donde haya contacto y colaboración empática con sus pares ayuda a la motivación y adecuada adquisición de competencias.

En un estudio realizado por Benavidez-Martínez (2022) titulado “*Alternativas de Enseñanza adoptadas por los profesores universitarios para Motivar el Aprendizaje en los Contextos de Aula*” por la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuyo objeto de estudio radicó en analizar las decisiones tomadas por los profesores para adaptar sus acciones de enseñanza de acuerdo a situaciones cotidianas de aprendizaje y contrastarlas con las expectativas formalmente aceptadas de la enseñanza; la metodología aplicada se basó en un estudio de tipo descriptivo y se centró en la construcción de categorías relativas al análisis de las expectativas y las formas seleccionadas por los profesores para despertar y mantener la atención de los estudiantes, así como para reconocer sus diferencias individuales dentro y fuera del aula, dicha información se obtuvo a través de la entrevista a profundidad en la mencionada universidad. Se seleccionaron las siguientes categorías a tomar en cuenta: expectativas del profesor, formas de motivar a los estudiantes y lo que hacen los estudiantes después de dejar el aula; para la selección de los entrevistados se tomó en cuenta recomendaciones personales de los propios profesores. La muestra estuvo formada por un total de ocho profesores. En sus resultados encontraron que los profesores son quienes toman las decisiones de enseñanza en el aula, identificando la motivación como uno de los factores de mayor motricidad en el sistema, se resalta en el estudio la importancia de resignificar los procesos educativos en correspondencia con los perfiles de los actores. Siendo esta investigación de gran relevancia para la presente investigación ya que fundamenta el sentido de la investigación que se llevara a cabo al afirmar a la motivación como determinante en el desenvolvimiento tanto del profesor como del estudiante.

Por su parte, Colin (2018) en su tesis titulada “*Motivación y Estrategias de Aprendizaje en Residentes de Pediatría del Hospital General del CMN la Raza*” por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el objeto de estudio de este trabajo radicó en identificar el grado de motivación que tienen los médicos residentes de pediatría médica del hospital General Centro Médico Nacional de la Raza”, en México; su diseño de estudio se basó en un tipo de intervención observacional con análisis analítico prospectivo transversal y trabajo de campo; su población consistió en residentes del Hospital General Dr. Gaudencio González Garza, centro médico Nacional La Raza, de 2do y 3er año; la metodología fue de tipo cualitativa y el instrumento que se implementó fue la escala de motivación y estrategias de aprendizaje “*Motived Strategies Learning Questionare/ Cuestionario de aprendizaje de estrategias motivadas.*” la cual cuenta con 81 preguntas con la finalidad de obtener una calificación en cada área de motivación. En

sus resultados encontraron que la motivación se asocia al interés personal en concordancia con el aprendizaje, por lo que se analizaron los elementos que actuaron directamente con la motivación, así mismo la autora concluye que a pesar de que la motivación es un aspecto personal, no depende solamente de la persona, entra en juego la relación que existe entre estudiantes y profesores. La investigadora termina afirmando que influye la motivación con que cada alumno toma los mensajes de sus compañeros y sus profesores, así como la organización de las actividades, las formas de evaluación que se presentan, los compromisos y valores de los profesores modelan ante los alumnos, despertando así interés en los estudiantes en cuanto al aprendizaje, expectativas de éxito y un ambiente favorable de motivación, cooperación y no de competencia.

II.3 Locales

En un estudio realizado por Núñez (2020) en su tesis de maestría titulada “*El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje, para Favorecer el Empoderamiento en Estudiantes de Educación Superior (Caso Facultad de Psicología)*”, cuyo objetivo de estudio fue el analizar si la implementación de estrategias colaborativas favorece el proceso de empoderamiento de estudiantes que cursan el 7mo semestre, en la materia Manejo de Conflictos de la Licenciatura en Psicología. Para ello la metodología que aplicó fue de corte Cuasiexperimental, Exploratorio-Correlacional, con enfoque mixto; en un primer momento se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes, un pre y post test en donde se llevó a cabo la observación cualitativa. Las estrategias colaborativas empleadas fueron: exposición en *Power Point* (por tres equipos), exposición preguntas y respuestas, rompecabezas (Jigsaw), simulación, exposición con lluvia de ideas, exposición con estudio de caso. Los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el estudio fueron SSPS versión 15.01; y Microsoft Excel para categorizar datos cualitativos. Se encontró que las implementaciones de estrategias colaborativas favorecen el proceso de empoderamiento de los estudiantes, elevando así sus niveles de confianza, autoestima y capacidad intelectual haciendo ameno el proceso y adquisición del aprendizaje. Encontramos en este estudio el trabajo colaborativo como estrategia como clave para favorecer el proceso de empoderamiento generando en los estudiantes sentido de logro, pertenencia, triunfos personales, sociales y académicos, además sentido de pertenencia ya que el contexto universitario es donde socializa el estudiante.

El dato relevante para el presente problema de investigación radica en que se reafirma la postura del beneficio que tiene el implementar estrategias del trabajo colaborativo favoreciendo el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y haciendo la enseñanza amena por parte del docente, rompe con el modelo tradicional de la educación donde el papel que jugaba el estudiante era pasivo, disciplinario, y solo receptor de información incluyéndolo en la adquisición de su propio aprendizaje.

Por su parte, Pérez (2020) en su trabajo de tesis para obtener grado de maestría titulado “*Triple Salto como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación*”, con el objetivo de investigación el cual fue identificar el efecto en el aprendizaje de los estudiantes que utilizan la estrategia de enseñanza Triple Salto como estrategia de enseñanza-aprendizaje-evaluación en comparación aquella que utilizan el método tradicional. Se utilizó un diseño mixto cuasi experimental con un grupo control y uno experimental elegido por el investigador a conveniencia, a los cuales se les aplicó un pre-test para posteriormente utilizar la estrategia triple salto en el grupo experimental y estrategia tradicional en el grupo control. Dentro de las estrategias colaborativas que el investigador utilizó se encuentran el Triple salto y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En sus resultados cualitativos encontró que el uso del Triple Salto muestra un aumento de la habilidad de estudio independiente, trabajo en equipo y razonamiento crítico; cuantitativamente el autor encontró que al aplicar la prueba de U Mann Whitney resulto la variable de estudio independiente con un valor de $p. 0.005$, del mismo modo la variable de razonamiento crítico muestra una significancia de $p. 0.003$; en cuanto a la variable de trabajo en equipo no mostro una diferencia estadísticamente significativa. El autor concluye que existe un efecto positivo en los estudiantes que utilizan el Triple Salto como estrategia de enseñanza-aprendizaje-evaluación, mejorando el estudio independiente, el trabajo en equipo y el razonamiento crítico, mientras que los estudiantes que utilizan metodología tradicional no muestran un cambio significativo en dichas áreas. Cabe aclarar que el investigador trabajó la estrategia colaborativa ABP, pero se enfocó en la evaluación de ésta.

En este mismo tenor, López (2017) en su trabajo de tesis titulada “*Desempeño de competencias del Psicólogo en la Estancia Profesional Hospitalaria*” en la Ciudad de Culiacán Sinaloa, por la Universidad Autónoma de Sinaloa, cuyo objeto de estudio consistió en analizar la relación que existe entre las competencias profesionales declaradas en el perfil de egreso y

las competencias que el estudiante de psicología desempeña en la estancia profesional en el ámbito hospitalario”, su metodología fue de enfoque cualitativo con estudio fenomenológico-hermenéutico; su muestra se seleccionó de acuerdo al propósito-homogéneo, es decir, se elige desde el planteamiento y la elección del contexto; la muestra estuvo conformada por 121 estudiantes de los distintos ámbitos, sus instrumentos fueron el cuestionario de preguntas abiertas y rubrica. En sus resultados encontró que el profesional en psicología es competente cuando este dispone de recursos teóricos, metodológicos y tecnológicos para incidir de manera eficiente en los problemas sociales, es decir, cuando integra las competencias teóricas (saber qué) y metodológicas (saber para qué), con las competencias profesionales (saber cómo o saber hacer). Por lo que la estancia profesional es un espacio de formación de psicólogos, que permite al estudiante incorporar el saber práctico y el saber actitudinal, ya que al inicio de las actividades de estancia sólo poseen el saber teórico.

En un estudio realizado por Rocha (2018) en su tesis titulada “ *Evaluación por Competencias en La asignatura de Desarrollo Motor de la Licenciatura En Fisioterapia De La UAS*” en la ciudad de Culiacán Sinaloa, cuyo objeto de estudio fue diseñar y aplicar instrumentos válidos y fiables de evaluación por competencias, para mejorar el aprendizaje del tema parálisis cerebral en la cuarta unidad de la asignatura Desarrollo Motor de la Licenciatura de Fisioterapia de la UAS; su diseño fue de corte mixto ya que trabajó con datos tanto cuantitativos como cualitativos abordando esquemas inductivos y deductivos en concordancia con el paradigma pragmático; su método fue de tipo cuasiexperimental permitiendo comparar la evaluación por competencias con la tradicional en la licenciatura en Fisioterapia; su muestra se trabajó con dos grupos experimentales y un grupo control, a los cuales se les realizó un Pre-test y postest; la recolección de datos fue mediante encuesta por medio de cuestionarios, pretest, postest, rubrica y una lista de cotejo para evaluación de caso clínico, así como un examen escrito de opción única. En sus resultados encontró que la satisfacción de formación por competencias mejora el aprendizaje auto dirigido fundamentalmente para “aprender a aprender” a lo largo de la vida, generando una alta motivación por el aprendizaje y una elevada satisfacción del proceso formativo.

Por último, Ruiz (2019) en su tesis de maestría titulada “*Evaluación de Competencias en la Práctica Clínica en Alumnos de La Escuela Superior de Enfermería Mazatlán*”, con el objetivo de analizar hasta qué nivel los instrumentos que se utilizan para evaluar las prácticas clínicas

de los estudiantes de la ESEM son pertinentes para llevar a cabo una evaluación por competencias; su metodología fue de corte cuantitativo descriptivo transversal ya que identificó las características, propiedades y dimensiones del fenómeno de estudio, su población consistió en un total de 26 supervisoras clínicas que laboran en una universidad pública en Mazatlán, Sinaloa; los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y una lista de cotejo, el primero se aplicó a docentes clínicas para conocer su opinión sobre la utilidad del instrumento que utilizan para evaluar la práctica clínica constituido por nueve preguntas cerradas con respuesta en escala tipo Likert, una pregunta de opción múltiple y dos preguntas abiertas; después se realizó una lista de verificación de acuerdo a los criterios que propone la evaluación por competencias y de esa manera el investigador realizó la observación y análisis del instrumento de evaluación de prácticas clínicas; en sus resultado afirman que la relación entre instrumento observado y los criterios que establece la evaluación por competencias está en un nivel bajo-medio y de los sujetos que intervienen en la evaluación. Se demuestra claramente una evaluación tradicional ya que sólo se evidencia la heteroevaluación por parte del docente clínico, por lo que se propone capacitación al personal docente y de nuevo ingreso en cuanto al modelo de evaluación por competencias y su similitud con los instrumentos, así como la correcta utilización de éstos.

II.4 Análisis de las investigaciones

Con la información analizada en este apartado, se concluye que las estrategias colaborativas y la motivación han sido exploradas con diferentes metodologías y técnicas en diversas problemáticas del ámbito educativo. A nivel local, la más explotada ha sido la estrategia colaborativa de aprendizaje basado en problemas en el área de la medicina, nutrición. Sin embargo, en el área de psicopedagogía, la estrategia colaborativa de Jigsaw no ha sido explotada en ninguno de los 3 niveles del estado del arte; como estrategia es casi nula la información actual, por lo que abre un campo para que esta investigación sea válida. Por otra parte, en cuanto a la metodología se puede evidenciar que se han implementado métodos cualitativos para evaluar la dimensión actitudinal (como actuar, hablar, comunicarse) y métodos cuantitativos para evaluar la dimensión teórica, observando que el paradigma mixto es menor. Por lo que brinda mayor impacto a la realización de esta investigación para utilizar un método mixto, donde se evaluaran dimensiones teóricas, prácticas y actitudinales.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen las perspectivas teóricas y conceptos relacionados con el objeto de investigación, mismas que sustentan el marco teórico a partir del análisis del aprendizaje colaborativo en estrategias cooperativas en grupos pequeños.

III.1 Bases teóricas del aprendizaje

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquieren ciertas habilidades para convivir en la sociedad, como seres humanos asimilamos información a través de la experiencia, la observación, el razonamiento o bien como consecuencia de estudiar. En tal sentido, Aguilera y (2005) señala que el aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal.

A través de los años han existido numerosas teorías sobre el aprendizaje debido a que este campo está en continuo desarrollo. Sin embargo, ninguna se superpone a la otra y todas tienen su detalle importante. Swenson (1992), Heredia y Sánchez, (2013) señalan que entre las principales teorías se encuentra:

- a) La conductista que se basa en permitir o facilitar el aprendizaje a través de estímulos, de esta manera, el estudiante o persona que está adquiriendo conocimientos puede dar respuestas y adquirir una conducta para una mayor comprensión y adquisición de conocimiento. Entre las diferentes teorías conductistas existentes consideran el estímulo y la reacción como bases del aprendizaje. Entre los teóricos más destacados se encuentra Pavlov, con el condicionamiento clásico, Skinner con el conductismo y Bandura con el aprendizaje social
- b) El constructivismo; busca que el mismo estudiante construya su propio conocimiento a partir de enseñanzas previas, este modelo de aprendizaje busca que el mismo estudiante construya su propio conocimiento a partir de enseñanzas previas. Es decir, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino la reconstrucción que hace una

persona de esta misma a partir de sus vivencias. El máximo exponente fue Piaget.

- c) El aprendizaje significativo; donde el estudiante utiliza sus conocimientos previos para adquirir conocimientos nuevos. Por lo tanto, se trata de un proceso en el que el estudiante, mediante una participación activa, consigue adquirir y retener conocimientos nuevos de manera más efectiva. Los máximos exponentes fueron Ausubel, quien plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la conexión de las informaciones nuevas con la estructura cognitiva, entendiendo la estructura cognitiva como el conjunto de conceptos e ideas de las que el estudiante dispone.
- d) El cognitivismo sostiene que la construcción del conocimiento supone varias acciones complejas, como almacenar, reconocer, comprender, organizar y utilizar la información que se recibe a través de los sentidos. El cognitivismo busca conocer cómo las personas entienden la realidad en la que viven a partir de la transformación de la información sensorial. Los principales exponentes fueron Merrill, Gagné, Bruner, Ausubel, Piaget.

Este trabajo de investigación se sustenta en el constructivismo y humanismo, ya que se toma en cuenta que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico por lo que involucra a los estudiantes en su totalidad. En la primera se hicieron uso de estrategias colaborativas para la construcción del aprendizaje, así mismo del humanismo se analizó la motivación de los alumnos antes y después de utilizar las estrategias, por lo que se profundizará más acerca de ellos.

III.1.1 Constructivismo

La epistemología constructivista aborda al ser humano como un ente activo y constructor de su realidad en interacción con otros. Esta teoría, como menciona Ocaña (2013), engloba una parte del aprendizaje significativo y del aprendizaje social, ya que toma en cuenta que los factores que permiten la construcción de nuevas ideas vienen precisamente del entorno donde se está desarrollando el individuo.

Por otra parte, Serrano y Pons (2011) plantean que el constructivismo es el conocimiento y no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de

manera que se conoce la realidad a través de los modelos que se construyen para explicarla.

Para conceptualizar el constructivismo Carretero (2021) parte de la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de interacción entre esos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, misma que construye fundamentalmente con esquemas propios, es decir, lo construido en su relación con el medio.

De acuerdo con Aguilera (2005) diversos son los autores que aportan a la teoría constructivista, entre los que se encuentra Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett, Bruner el filósofo de la educación de John Dewey. Es decir, no hay una sola teoría constructivista del aprendizaje, sino que son un conjunto de teorías que explican el proceso del aprendizaje.

En la teoría constructivista se puede observar que el aprendizaje implica la totalidad de habilidades y destrezas del ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. También se puede entender como un “Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar, 2005, p.19).

De igual manera, en el constructivismo cambia el rol del maestro en el aula. Este se convierte en un facilitador, orientador, guía, confrontador y desequilibrador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al asumir un papel protagónico necesita de una formación continua y sólida frente a las prácticas pedagógicas para que éstas sean innovadoras. Restrepo (2000) sustenta que una actitud de cambio es la que le va a permitir producir en sí mismo y en los estudiantes nuevos conceptos, lo cual influirá positivamente en la transformación del individuo y la sociedad.

Así mismo, Coll, *et al.*, (2008) afirman que en el salón de clases cada estudiante está en un nivel diferente, posee un conocimiento individual sobre las letras o palabras y trabaja a partir de la recuperación del sentido, la función social y cultural de la lengua escrita. Estableciendo una

relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua que se vive en el aula escolar.

De tal manera que las clases son una aventura donde el maestro crea ambientes de aprendizaje significativos, donde los estudiantes y docentes son seres activos que buscan soluciones a problemas, discuten e intercambian opiniones. Es decir, los estudiantes hacen sus tareas de investigación para responder a sus necesidades comunicativas, a través del intercambio de lecturas construidas por los mismos compañeros.

En esencia, el constructivismo plantea que el conocimiento no es el resultado de una replica de la realidad, sino, es un proceso dinámico a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente del individuo, así, la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos complejos y potentes para conocer la realidad de acuerdo a modelos que construimos de nuestro entorno sociocultural.

III.1.2 Humanismo

Esta teoría, como consideran Tobón *et al.*, (2010), se apoya en la idea de que “el ser humano no puede considerarse independiente ni creador todopoderoso, porque pertenece a una comunidad y eso lo hace ser humano” (p. 28) es decir, a través de la convivencia con los otros se favorece la competencia, el deseo de superación, el discernir lo bueno y lo malo, entre otros.

Por otra parte, Aizpuru (2008) define el paradigma humanista como “la vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de acción significativa considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales” (p.34).

Con relación a sus inicios Balcázar *et al.*, (2007) refieren que un movimiento intelectual en el siglo XV trataba de expandir la educación y engrandecer al individuo. Siendo el hombre el centro del todo, retomando sus fortalezas, dejando de lado el porqué de las cosas y se centra en un para qué, en su capacidad de amar, en su tolerancia y su socialización. Maslow aportó a esta teoría la necesidad de autorrealización y una pirámide donde posiciona estas en un orden de importancia en fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, necesidad de estima y de autorrealización, su idea dice que se puede subir a otro nivel después de llenar el anterior, así

pues, para lograr la autorrealización, todas las demás necesidades deben haberse logrado. Aquí se incluye la motivación uno de los elementos centrales de esta investigación.

Así mismo, como hace notar Cruces (2008), los fundamentos epistemológicos parten del existencialismo, de la idea de que el ser humano se forma a partir de sus decisiones y de la fenomenología, en la que dice que para comprender a un individuo es necesario verlo desde su propio punto de vista. Así, el ser humano, en palabras de Rojas (1998), tiende a su realización y la educación debe ser particular y diferente para cada individuo, centrándose en sus metas y en la autoevaluación, apoyado de un profesor empático-que busca el crecimiento personal de los estudiantes dejando de lado el protagonismo y generando situaciones que favorezcan el aprendizaje.

En una educación humanista, Fernández (1999) expresa que el profesor “no sólo cultiva el desarrollo de la razón; potencia, en cambio, capacidades no estrictamente racionales para percibir y transformar la realidad; ayuda a intuir, a recrearla, gozarla, adivinarla” (p. 2). Así mismo, Peralta (2022) sostiene que los docentes son conscientes de su responsabilidad y autoridad en la clase, y en que esto tiene efectos en la vida de los alumnos influyen en sus emociones, su ánimo (motivación), pensamientos y en cómo comportarse en sociedad.

En este mismo tenor, Ortiz (2013) alude que el docente debe promover la autorrealización del estudiante, impulsar la creatividad y las actividades auto dirigidas, así como proporcionar todas las herramientas que estén a su alcance.

En relación con el estudiante, en el paradigma humanista, como sugiere Hernández Rojas (1998), son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades particulares de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. Dicho en otras palabras, en su concepción, los estudiantes no sólo participan cognitivamente, sino como personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

III.2 Educación por competencias

La palabra competencias es un término que tiene varias acepciones o significados. Por ejemplo, Hernández (2010) sustenta que su significado se asocia a disputa y oposición, pero

posteriormente, lo explica como aptitud, idoneidad y se puede asociar a competente, proporcionado, oportuno y adecuado.

En otra definición de competencia, recurriendo al diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2022), el término proviene del latín y tiene dos grandes vertientes: por un lado, hace referencia al enfrentamiento o a la contienda que llevan a cabo dos o más sujetos respecto a algo. Por otra parte, el término competencia está vinculado a la capacidad, la habilidad, la destreza o la pericia para realizar algo en específico o tratar un tema determinado. Retomando a Hernández (2010), el concepto de competencia surge de la necesidad de saber (conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas) y al desarrollo del ser humano (ser).

Por su parte Tobón (2007) sostiene que las competencias se refieren a “procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético, se enmarcan en la formación integral” (p.2). Esto quiere decir que se debe de iniciar con la transformación de los procesos basados en el direccionamiento estratégico. Así mismo, García (2010) agregaría que consiste en la facultad “cognitivo-conductual para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas” (p.2).

En un análisis de las anteriores definiciones se entiende que las competencias involucran no sólo los conocimientos y técnicas, sino además el compromiso ético y los valores como elementos del desempeño competente. De acuerdo con lo anterior para la formación de profesionales competentes Tejeda y Sánchez del Toro, (2010) sostienen que el sistema educativo ha buscado alternativas para encausar un proceso de enseñanza que involucre al estudiante en situaciones de aprendizaje creadoras e innovadoras que les obligue a obtener competencias.

En la educación por competencias y para lograr un aprendizaje significativo Gonzales (2006) afirma que debe haber un cambio en el modo de impartir la enseñanza, en primera instancia modificar el currículo a un modelo por competencias, los docentes y tutores asumen un rol orientador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por otra parte, los estudiantes asumen un rol activo así mismo la concepción de la evaluación se concibe como proceso formativo, centrado en la construcción y desarrollo de la competencia a través de la autoevaluación y la heteroevaluación en el desempeño de tareas profesionales.

Por lo tanto, para realizar una educación por competencias, de acuerdo con Tejeda y Sánchez del Toro (2010), Díaz-Barriga y Hernández (2005) y Gonzales y Ramírez (2011), se requiere de estrategias didácticas de intervención, como alternativa mediadora y facilitadora en una situación de aprendizaje, donde predomine la interacción individual y colectiva. Estas estrategias tienen un carácter integrador, contextual y desarrollador que permiten la profesionalización en un proceso de enseñanza en concordancia con las situaciones y problemas de la profesión que se esté estudiando.

El programa académico de la licenciatura en Psicología está diseñado por competencias profesionales que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. De aquí la importancia de tener una idea clara respecto a las competencias, ya que estas forman parte de la unidad de aprendizaje en que se aplicará la estrategia didáctica para esta investigación.

III.2.1 Competencias en la licenciatura de Psicología UAS

El modelo educativo de la UAS se enmarca en un modelo por competencias, desde una perspectiva socio constructivista-humanista, esta sustenta que el estudiante debe considerarse como un ser sociable, responsable y corresponsable con su proceso de aprendizaje (UAS, 2022). Incluso, en su misión plantea formar “profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, comprometidos con la promoción de un desarrollo humano sustentable y capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del Estado” (UAS, 2022, párr. 2).

En este sentido, el modelo curricular de la UAS pretende que el estudiante no solamente desarrolle capacidades cognitivas y movilice competencias para insertarse en un contexto de trabajo, sino que desarrolle cualidades como la autonomía, el fortalecimiento de su identidad y dignidad. Dicho en otras palabras, reciba una educación por competencias profesionales integradas. En este marco, la Facultad de Psicología (FP) se alinea a un modelo educativo flexible por competencias, vinculado con los distintos escenarios sociales.

El programa de Licenciado en Psicología plantea como perfil de egreso las siguientes competencias genéricas a desarrollar: 1. Ejerce la profesión para el desarrollo personal y social de los beneficiarios de su servicio, apegado a las normas jurídicas y principios éticos que la

rigen; 2. Emprende su formación y desarrollo profesional para garantizar la calidad de los servicios que ofrece, incorporando de manera actualizada y permanente los diferentes avances de la psicología y demás ciencias de apoyo disciplinar. 3. Colabora en equipos intra, inter y multidisciplinares en el ámbito local, regional, nacional e internacional para mejorar su actuación profesional, a través del intercambio de experiencias y conocimientos; 4. Produce textos académicos y científicos para difundir los hallazgos y experiencias de la actividad profesional que desarrolla, atendiendo indicadores y criterios de alto rigor metodológico; 5. Se comunica de manera eficaz, con el fin de mejorar los procesos de interacción humana, respetando la diversidad social, cultural e individual; 6. Ejerce su práctica profesional desde una perspectiva crítica y compleja, para resolver los diversos problemas de manera autónoma, auténtica, creativa, y transformador; . 7. Organiza su práctica cotidiana con la finalidad de detectar sus necesidades de formación personal y profesional, mediante hábitos metacognitivos; 8. Utiliza tecnologías de la información y la comunicación (TIC'S) y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC'S), para realizar tareas relativas a su ámbito disciplinar y de investigación, de manera sistemática, ordenada y responsable; 9. Ejerce liderazgo orientándolo al logro de metas comunes, promoviendo la participación activa de los miembros de la comunidad; y, 10. Diseña e implementa proyectos emprendedores viables y provisorios, que generen empleo, movilidad y bienestar, gestionando recursos socialmente autofinanciables (FP UAS, 2022). De estas competencias señaladas, el presente proyecto de investigación se centrará en la competencia que se refiere a *Colabora en equipos intra, inter y multidisciplinares en el ámbito local, regional, nacional e internacional para mejorar su actuación profesional, a través del intercambio de experiencias y conocimientos*, misma que forma parte de la asignatura Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.

Las primeras competencias se adquieren durante los semestres del primero al sexto, las segundas del séptimo al octavo. Es de interés de esta investigación las primeras, ya que la materia Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo se encuentra ahí, y, moviliza las competencias: Colaborar en equipos intra, inter y multidisciplinares, a través de la comunicación y el intercambio de ideas. Por eso es de gran importancia esta materia ya que abona de manera transversal a todos los ejes del programa académico.

III.3 Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo es atribuida a David Ausubel. Para él como cita Díaz-Barriga y Hernández (2005) el aprendizaje implica una “reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (p. 12) así mismo, concibe al estudiante como un procesador activo de la información, sostiene que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. A su vez, Palmero (2011) resalta que lo fundamental del aprendizaje consiste en que los conocimientos nuevos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario ni objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto en un proceso activo personal.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. De acuerdo con Rodríguez (2004), esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, y reciben el nombre de ideas de anclaje.

Este mismo autor también señala que “la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre las ideas de anclaje claras, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva de esa nueva información o contenido” (p.16); dicho de otra manera, las ideas primarias se ven enriquecidas y modificadas, dando lugar a nuevas ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

De tal manera, como señala como Ballester (2014) el aprendizaje consiste en la construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera clara para que se origine un genuino aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente olvidado. Para obtener el aprendizaje significativo y asegurar la competencia y la calidad en la práctica profesional Pimienta (2007) y Palmero (2011), sustentan que a partir de contenidos escolares se involucran una infinidad de estrategias didácticas por parte del profesor que conectan con las ideas previas de los estudiantes construyendo, de manera sólida, los conceptos, interconectandolos unos con otros en forma de red del conocimiento. Es decir, se está hablando de un aprendizaje cognitivo y metacognitivo a la vez.

Así mismo, es importante mencionar el aprendizaje significativo como lo hacen notar Díaz-Barriga y Hernández (2002) Pimienta (2007) y Palmero (2011), se relacionan con la motivación, puesto que los estudiantes mostrarán y sentirán mayor motivación al construir sus propios aprendizajes, que a su vez podrán aplicarlos y relacionarlos con la realidad, otorgándoles así un significado a lo que han aprendido, puesto que en el aprendizaje significativo, toda información disponible está encaminada a que se asocie con las necesidades reales del estudiante, que tenga sentido lo que aprende, que se pueda asociar a las estructuras cognitivas del estudiante para que lo aprendido le sea útil, para ello el ambiente en el aula, la relación estudiante-estudiante y estudiante-maestro tiene que apoyar el esfuerzo personal para que le ayude a la construcción de su aprendizaje.

El aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo de acuerdo con Peña y Velázquez (2009), enfatizando en las estrategias colaborativas impactan y se abordan a partir del análisis que se lleva a cabo de las competencias en formación a nivel superior, en donde la competencia se define como a la integración holística de conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones para desempeñarse con éxito en un contexto concreto; contribuyendo con ello a la profesionalización de la propia labor docente.

III.4 Aprendizaje colaborativo

La esencia del desarrollo de la capacidad mental de los seres humanos es el proceso de socialización, el hombre vive en una sociedad en la que se relaciona con otros sujetos, quienes tienen un impacto en su transformación intelectual por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad. En acuerdo con Muñoz, (2009) la socialización se entiende como un proceso mediante el cual un individuo se convierte en miembro de un grupo y asume las pautas de comportamiento características de tal grupo, lo que engloba normas, valores, actitudes.

La socialización en el ámbito educativo puede ser facilitada mediante el uso de ciertas estrategias que los docentes pueden incluir en su accionar, una de ellas es el AC, en donde se parte de la conformación de grupos de trabajo colaborativo los cuales según Trechera (2003), son un conjunto característico de dos o más personas que interactúan dinámica, interdependiente y adaptativamente con respecto a una meta, objetivo o misión y, cada uno tiene algunos roles o

funciones específicas que realizar. El número específico de integrantes en los grupos de trabajo colaborativo puede variar entre los autores, sin embargo, todos concuerdan en utilizar grupos pequeños con un máximo de cinco o seis integrantes.

Su origen como sustenta Collazos y Mendoza (2006), data del siglo XVI donde aparecen las primeras tendencias pedagógicas que abordan el proceso educativo por medio de grupos de aprendizaje. Algunos pedagogos importantes de la época son Saint Simón, Robert Owen y Charles Gide. Durante el siglo XVII el precursor de la didáctica moderna Comenius, fue partidario de la enseñanza basada en grupos. En la Inglaterra del siglo XVIII Joseph Lancaster divulgó y llevó a la práctica a los grupos colaborativos, a él se debe la noción de <<equipo>>. Posteriormente en Estados Unidos durante el siglo XIX es cuando se empieza a difundir este tipo de aprendizaje, en 1806 el pedagogo Francis Parker puso en funcionamiento una escuela lancasteriana. Posteriormente John Dewey elaboró un proyecto metodológico de instrucción que promovía el uso de grupos de aprendizaje colaborativos.

Numerosos son los autores entre los que se encuentran Johnson y Johnson, (1987), Gavilán (2001) y, Díaz Barriga y Hernández (2002) de alguna u otra manera han realizado aportaciones que permitieron el desarrollo de la estrategia aprendizaje colaborativo, todos ellos conscientes de que el proceso de interacción social facilita el aprendizaje de los estudiantes y de que en ocasiones, el mismo estudiante puede enseñar algo a sus pares de mejor forma que el docente, se debe tomar en cuenta que la manera en que un estudiante explica algo a su compañero puede causar un mayor impacto al compararla con la explicación del maestro.

Con relación a las características del aprendizaje colaborativo, es claro resaltar que la estrategia se fundamenta en el llamado constructivismo sociocultural que expone la importancia de la sociedad en el desarrollo intelectual del individuo, se puede decir que el aprendizaje colaborativo como todas las estrategias constructivistas según Arroyo y Serrano (2010) tienen como finalidad que el individuo logre obtener un aprendizaje significativo: de tal manera que sostienen que: el aprendizaje del estudiante depende de la “estructura cognitiva previa, que se relaciona con la nueva información, provocando una mayor retención de la información y por consiguiente un aprendizaje significativo” (p.39). es decir, al estar claro en la estructura cognitiva, se facilita la retención del nuevo contenido.

Se menciona en la definición expuesta la importancia del conocimiento previo del estudiante, pues a partir de éste se dará inicio la construcción de los nuevos significados, en otras palabras, los conocimientos previos son como una especie de cimientos de un edificio, constituyen la base para el crecimiento de la construcción.

Los elementos presentes en este tipo de aprendizaje a juicio de Velasco y Mosquera (2008) son: “cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo, autoevaluación” (p.6). El aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo de los elementos mencionados, los estudiantes se apoyan mutuamente, comparten ideas, recursos, logros, ente otros; deben cumplir primero individualmente con su parte del trabajo y después compartir la información y socializarla, la autoevaluación sirve para que los estudiantes identifiquen cualquier carencia en su desempeño y propongan los cambios necesarios para mejorar su trabajo.

Continuado con las características de la estrategia, Johnson y Johnson, (1987), refieren la actividad de pequeños grupos desarrollada en el salón de clase, dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos la hayan comprendido. Dentro de esta forma de llevar a cabo las sesiones escolares se sugiere indicar a los estudiantes que participen desarrollando cada uno un rol específico, es decir, se puede conformar un grupo de cierto número de personas, indicarles un objetivo como puede ser la presentación de un tema, uno puede encargarse de preparar el material a exponer (ejemplo el dibujante), otro de moderar la discusión del tema entre el mismo grupo, otro de exponer frente a la clase el contenido, de ésta forma cada uno colabora para llegar a alcanzar su meta u objetivo.

De tal manera que el aprendizaje colaborativo cambia las reglas de la educación tradicionalista, el profesor ya no se encarga de presentar la información totalmente digerida y esperar que el estudiante de forma pasiva absorba todo el conocimiento. Ahora los estudiantes toman el control de su propio aprendizaje, y la clase se convierte en un sitio de interacción.

Los viejos sistemas educativos promovían la competencia entre estudiantes, por otra parte, en este tipo de estrategia ITESM (*s.f.*), sugiere la formación de pequeños grupos dentro de los cuales no debe existir competencia interna, los estudiantes pueden comentar libremente sobre la temática, se promueve el verdadero trabajo en equipo, algo sumamente importante puesto que cuando el estudiante salga a enfrentar el mundo real como todo un profesionalista, muy

probablemente forme parte de un equipo de trabajo. Así mismo la institución educativa, señala que el profesor es considerado como facilitador o entrenador, una guía y un investigador, debe moverse de equipo a equipo, observar, escuchar e intervenir sólo cuando sea apropiado.

El aplicar el aprendizaje colaborativo en la clase supone generar controversia y conflicto, pues cada mente tiene sus particulares puntos de vista, los autores González y Díaz, (2005) mencionan que: La controversia y el conflicto: contribuyen al aprendizaje, que un estudiante vea sus “puntos de vista cuestionados y aprenda a cuestionar el de otros, le hace comprender mejor la debilidad o fortaleza de sus argumentos; aprende, además, a respetar modos de pensar diferentes y a resolver discrepancias y crear acuerdos” (p.35). Es decir, deben defender sus posturas, reformular ideas, escuchar diferentes puntos de vista y articular los suyos, así mismo, los estudiantes obtendrán una comprensión más completa como grupo que como individuos.

Ahora bien, el aprender en solitario puede ser bueno, pero no suficiente, ya que el individuo se mantiene solamente con sus conceptos de cómo son las cosas, el hecho de enfrentar sus ideas con las de sus otros compañeros sirve para su enriquecimiento cognoscitivo, además es una lección de tolerancia, que si se maneja de forma adecuada, puede ser útil no sólo para adquirir mayor grado de conocimientos, sino también para el desarrollo de actitudes y valores que permitan convivir mejor en sociedad. Arroyo *et al.*, (2010, p.41). hace notar que, mediante el aprendizaje colaborativo, el estudiante aprende a expresar y defender su punto de vista con argumentos y respetar la opinión de sus compañeros para alcanzar el valor de la tolerancia y compañerismo.

Utilizado de forma adecuada el aprendizaje colaborativo puede generar muchas ventajas comparado con las clases magistrales, se ha demostrado que la productividad del estudiante aumenta, esto se debe a que, mediante la colaboración, la motivación crece pues se desarrolla una mayor cercanía entre los integrantes del grupo. Por otro lado, Bonals, (2002) indica que se impulsa el desarrollo de habilidades sociales al promover la interacción y la compartición de los diversos puntos de vista para construir conocimiento.

III.4.1 Elementos del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo, es más complejo que otros, tales como: el competitivo y el

individualista, porque requiere que los estudiantes aprendan tanto las materias escolares como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como grupo. Aquí es importante rescatar a Johnson *et al.*, (1999) señalan cinco elementos clave para que pueda desarrollarse este tipo de aprendizaje, que son los siguientes:

1. La Interdependencia positiva que implica promover que los miembros de un grupo sientan la necesidad de trabajar juntos para realizar una tarea. es decir, los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir la meta, lograr ser expertos en el conocimiento del contenido y desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno.
2. La responsabilidad individual y grupal, donde el grupo asume unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda.
3. Interacción estimuladora aquí se sustenta que los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros. dicho en otras palabras, los miembros del grupo establecen las metas periódicamente y evalúan sus actividades, identificando los cambios que deben llevarse a cabo para mejorar su trabajo.
4. Las actitudes y habilidades personales y grupales necesarias; aquí es importante que los integrantes del grupo sepan comunicarse, manejar conflictos e implementar los roles asignados.
5. La evaluación grupal, donde se promueve una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

III.4.2 Rol del docente y estudiante

Como se observó anteriormente para favorecer el aprendizaje significativo y obtener una educación por competencias, tanto el rol del docente como del estudiante deben cambiar. Sola (2005), Díaz Barriga y Hernández (2002), Prieto (2012) señalan que el docente se convierte en un estratega y observador del proceso; tendrá que analizar y registrar cada una de las eventualidades que ocurran en los equipos para tener más herramientas que le permitan enriquecer la evaluación y retroalimentación de sus equipos, además debe intervenir de manera sutil y oportuna en caso necesario, vigilando que el proceso siga la dirección correcta hacia el

logro de los objetivos de aprendizajes planteados con el propósito de aprovechar al máximo las potencialidades de cada uno de sus estudiantes.

El papel docente no es sencillo, es un rol complicado en el que se tiene que hacer notar el esfuerzo y dedicación, su tarea debe orientarse a generar un ambiente de trabajo favorable monitoreando a sus estudiantes, siendo un motivador constante, generando áreas de oportunidad para que todos los estudiantes participen en la discusión con disciplina.

En el caso del estudiante, Sola (2005) Díaz Barriga y Hernández (2002), Prieto (2012) mencionan que representa la figura principal dentro del aprendizaje colaborativo al ser una metodología constructivista. Donde sostienen un papel activo donde son responsables de hacer su parte del trabajo y compartir lo que hayan investigado con los demás, de manera que todos dominen el conjunto la temática a estudiar así mismo, deben socializar la información mediante un intercambio, así como los razonamientos y puntos de vista para fomentar la retroalimentación entre los miembros del grupo.

En relación con el rol del estudiante en este proceso de colaboración Sola (2005) menciona que es muy importante el factor motivación para que desde el inicio de la actividad el estudiante se esfuerce al máximo en el proceso, y si se logra motivar, entrega un poco más. Si el alumno trabaja motivado con la metodología desde la definición de los objetivos de aprendizaje, se experimenta un mayor compromiso en el proceso y los resultados son mejores.

Por tanto, la actitud del estudiante es el punto de partida para toda acción educativa, y la del docente debe ser la de desarrollar en sus estudiantes la mayor cantidad de habilidades, actitudes y valores que complementen los conocimientos adquiridos; utilizar una estrategia colaborativa ayuda a que los estudiantes administren el tiempo, participen en discusiones con disciplina, trabajen en equipo, se relacionen con sus compañeros, reflexionen individual y colaborativamente, generen conclusiones, aprendan a tomar decisiones, desarrollen autonomía de estudio así como aprendan a autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

III.4.3 Asignación de roles en los equipos

El trabajo en equipos pequeños teniendo en cuenta a Zarzar (2009), Johnson y Johnson (1999), y, Pimienta (2012) es el momento más productivo del proceso grupal de aprendizaje, ya

que todos los integrantes de los equipos tienen oportunidad de participar; compartir sus ideas; sentirse en más en confianza, en privado, sin temor a hacer el ridículo. Por otra parte, si alguno de los compañeros se equivoca cuando lo corrigen lo acepta más fácilmente, así mismo, en este proceso la discusión es más fluida y se facilita el profundizar en el tema. Igualmente se propicia que cada uno hable de sus experiencias personales, con lo que se logra una mayor integración entre la teoría y la práctica. Además, al ser pocos en el grupo, es más fácil que se organicen y coordinen en función de la tarea.

Dicho en otras palabras, el aprendizaje en grupos pequeños consiste en trabajar juntos, apoyándose y confiando los unos en los otros, para alcanzar una meta común. La cooperación en el aula va de la mano del aprendizaje de los estudiantes, pues deben trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes.

Para lograr que el proceso se lleve a cabo en los grupos de aprendizaje, autores como Díaz-Barriga y Hernández (2005) Zarzar (2009) Johnson y Johnson (1999), Pimienta (2012), proponen que los integrantes del grupo jueguen diferentes roles entre los que se encuentran:

Coordinador/líder	Es un rol de organización, es necesario que sea alguien capaz de estimular a los demás y al que le apasione su trabajo. Además, sus actitudes deben generar confianza y seguridad. Se preocupa por verificar que al interior del equipo se asuman las responsabilidades individuales y de grupo, estimula el interés por la tarea y que estén de acuerdo con la guía de actividades, además genera puentes de conocimiento. Además, es responsable que todos los individuos del equipo interactúen.
Comunicador	Es la persona responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo de trabajo, además observa el tiempo
Relator/secretario	Responsable de la relatoría de todos los procesos de forma escrita, recopila y sintetiza la información para presentarla al docente.
Utilero	Indica o sugiere el material y herramientas relacionadas con el tema.

Vigía del tiempo	Controla el cronometro del tiempo establecido y responsable que el equipo realice el trabajo en el tiempo pactado.
Dibujante	Es el encargado de realizar dibujos, mapas, graficas entre otros.

Se puede apreciar que los roles vienen a ser las actividades que se tienen que realizar dentro del equipo con la finalidad de que se lleven a cabo las tareas individuales de los integrantes. Vale la pena aclarar que según el número de participantes los roles se repiten.

III.4.4 Estrategias de aprendizaje Colaborativas

El aprendizaje colaborativo es considerado por Revelo-Sánchez *et al.*, (2018) como una estrategia que potencia la participación del estudiante generando un impacto positivo en el mismo. Este tipo de aprendizaje plantea un cambio en la enseñanza donde se desarrolla tanto el conocimiento como el aprendizaje humano, fundamentado en las teorías de Piaget y Vygotsky. Para Pérez (2019) se fomenta un cambio en la educación no sólo para los estudiantes sino también en las estrategias didácticas, y la actitud docente, ya que invita a utilizar diversas tácticas para descubrir el potencial educativo y formar a los estudiantes integralmente aportando tanto a sus competencias profesionales como habilidades sociales y emocionales.

Por otro lado, Aguilar *et al.*, (2020) dicen que el sistema educativo ha tenido a través del tiempo un alto compromiso en cuanto a la formación de jóvenes cuyo propósito es aprender valores democráticos que permitan una interacción de calidad. Para lograrlo, ha sido necesario resaltar que la enseñanza no es exclusiva del esfuerzo individual si no que ha tenido que recuperar el valor del hombre como ser social y reconocer el esfuerzo colectivo. Aplicado al campo educativo, el trabajo colaborativo favorece en el estudiante su sentido de responsabilidad, motivación individual y de grupo para lograr el conocimiento.

Aunado a ello, el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica permite el desarrollo del aprendizaje significativo. Dicho aprendizaje, propuesto por Ausubel, plantea que la comprensión de nuevos conocimientos y la resolución de problemas dependen en gran medida de la disponibilidad de conceptos súper ordenados y subordinados para que se pueda adquirir nuevos conceptos. A su vez, como plantea Palmero (2011), Ausubel sostiene, que para adquirir conceptos es necesario formarlos y asimilarlos, para lo cual, debe existir la interacción cognitiva

entre los significados de los conceptos por adquirir y el significado de conceptos adquiridos previamente. Así mismo, López (2014) aduce que cuando el aprendizaje significativo se construye, permite interpretar el mundo desde una perspectiva distinta, desde un punto de vista crítico y creador.

Así pues, existen diversas estrategias colaborativas que se ha comprobado ayudan al estudiante en la construcción de su propio conocimiento, Aronson y Patnoe, (1997) Pimienta (2012), Palmero (2011), Pérez (2019), Díaz Barriga, y Hernández, G. (2002) entre otros:

Escucha enfocada:	Esta actividad puede ser empleada para generar ideas, descripciones o definiciones de conceptos. Pida a cada estudiante que liste 5-7 palabras o frases que describan o definan un concepto en particular. Los estudiantes podrán entonces formar equipos pequeños para discutir las ideas o seleccionar aquéllas en los que estén todos de acuerdo.
Tormenta de ideas en cadena o rueda de ideas:	Objetivo consiste en el estímulo de la expresividad, la comunicación espontánea y la participación.
Cuestionamiento recíproco y guiado de compañeros:	El objetivo de esta actividad es generar discusiones entre grupos de estudiantes acerca de un tema o área en especial.
Rompecabezas o “ <i>jigsaw classroom</i> ”:	Estrategia de enseñanza recíproca, en esta actividad se emplea para reemplazar una exposición con una actividad colaborativa.
Documentos de un minuto:	Esta actividad obliga a los estudiantes a enfocarse en el contenido y además permite evaluar la actividad o al profesor. Requiera a los estudiantes que realicen comentarios de las siguientes preguntas, o de otras, diseñadas por el profesor. Dé un minuto para responder por escrito.
Elaboración grupal de organizadores conceptuales	Con el objetivo de estimular la creatividad y poder de síntesis conceptual.

Debate	Consiste en una discusión dirigida y estructurada entre, al menos dos personas o equipos que exponen sus ideas y argumentos sobre un tema en particular (frente a un auditorio), presentando enfoques, posiciones o puntos de vista opuestos.
Mesa redonda:	Esta actividad puede ser usada para generar ideas o repuestas a una sola pregunta o grupo de preguntas. El profesor hace la pregunta o preguntas. Cada equipo usa una pluma y papel.
Grupo de discusión con observadores (“pecera”).	La pecera es un formato para facilitar la discusión grupal que estimula el interés y fomenta la participación, enfocándose en pequeños grupos de personas a la vez, y permitiendo que la composición de dicho grupo sea fluida. Esta técnica es muy interesante para organizar debates y discusiones entre muchas personas, brindando orden y sentido a la charla.
Resolución de un problema:	Esta actividad puede ser empleada para lograr discusiones de grupo y revisar el material o soluciones potenciales a problemas.
Pensar y compartir en pares:	Los estudiantes trabajan de manera individual en un problema, después comparan las respuestas con un compañero y sintetizan una solución en conjunto.
Simulación	Estrategia de aprendizaje grupal que permite que los estudiantes desarrollen procesos empáticos y se empoderen de roles en la representación de circunstancias, hechos o acontecimientos.
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Estrategia didáctica que promueve el autoaprendizaje y la reflexión crítica en el estudiante al resolver en grupos de trabajo un problema abierto complejo relacionado con su cotidianidad

Foros de discusión	Es un espacio en el que los participantes discuten sobre un tema o un grupo de temas relacionados. Actividad que permite que los estudiantes publiquen o bien respondan comentarios, sugerencias y preguntas en cualquier momento. Un foro es un área en la que los participantes debaten sobre un tema o un grupo de temas relacionados. Dentro de cada foro, los participantes pueden crear muchos temas de debate. Un tema de debate se compone del mensaje inicial y de todas las respuestas a este.
Aprendizaje cooperativo en grupos reducidos	Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

III.4.5 Aprendizaje cooperativo en grupos reducidos

A partir del aprendizaje colaborativo como se vio anteriormente se desprenden gran cantidad de estrategias didácticas, uno de ellos es el aprendizaje cooperativo, que, a juicio de Johnson y Johnson, (1987) consiste en un conjunto de procedimientos y métodos de enseñanza basados en dividir a los estudiantes de la clase en grupos pequeños.

En relación con los grupos pequeños, Pimienta (2007) argumenta que se forman a través del aprendizaje cooperativo y suelen ser grupos mixtos y heterogéneos o sea hombres y mujeres con diferentes características; a través de estos grupos los estudiantes trabajan de forma cooperativa, es decir, de forma conjunta y coordinada, donde cada miembro del grupo aporta sus propios conocimientos y utiliza sus propias capacidades para, en conjunto, poder trabajar de forma cooperativas.

Autores como Flores (2017), Johnson y Johnson (1987) y Zarzar (2009) señalan los benéficos que se tienen al trabajar en forma cooperativa en grupos pequeños:

- a) Se pueden apreciar los estudiantes pueden estar más motivados a resolver las tareas, como consecuencia del apoyo de los demás compañeros,
- b) Fomenta actitudes de mostrar iniciativa e implicarlos en la tarea,

- c) Mejora la calidad de sus trabajos al presentarse cierta competencia entre los integrantes,
- d) el dominio de conceptos puede aumentar, ya que cada uno aporta lo que sabe, quiere o puede, y en eso se basa el aprendizaje cooperativo, en la cooperación y en la ayuda mutua,
- e) La socialización también puede ser beneficiosa para el aprendizaje del estudiante, no solo académicamente, sino también personal y emocionalmente. Es decir, aumenta el trabajo grupal a través de la resolución del conflicto o problema, logrando una reestructuración cognitiva de los participantes.
- f) Se favorece la socialización e integración ya que el aprendizaje cooperativo considera los procesos de socialización e integración herramientas clave en el proceso educativo. Estos procesos aportan valores muy relevantes para los estudiantes, como por ejemplo la importancia de la cooperación y del trabajo en equipo, la puntualidad entre otros.

Al analizar lo anterior se destaca que el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños, no se basa en la clásica formación de grupos de trabajo donde se divide el conocimiento de forma fracturada en el cual el estudiante solo aprende esa parte que le toca, por el contrario, en los grupos pequeños todos cooperan en la construcción del conocimiento enriqueciéndolo, logrando así un aprendizaje significativo.

Uno de los aspectos que el docente debe tener en cuenta para trabajar con grupos cooperativos pequeños, como plantean Díaz-Barriga y Hernández (2005) es la organizar el curso o sea secuenciar la puesta en marcha del trabajo cooperativo, o dicho en otras palabras, realizar una planeación didáctica que contenga este tipo de actividades.

Dentro de este tipo de aprendizaje se encuentran una gran cantidad de actividades o estrategias, Zarzar (2009), Flores (2017) Díaz-Barriga y Hernández (2005), Pimienta (2007) mencionan el tangram cooperativo, puzzles, rompecabezas, resolución de conflictos en grupo a través de acertijos, lecturas cooperativas, plenario de información, debates, Plenario de discusión, juego de roles, investigación de grupo o trabajo por proyectos, *Group Investigation* /grupos de investigación, *Co-op Co-op* (organización -cooperativa), es importante aclarar que algunos son los mismos, pero con otro nombre. Para este trabajo es necesario ahondar en el rompecabezas, el debate y juego de roles ya son los objetos de investigación.

III.4.5.1 Rompecabezas/Jigsaw

Esta técnica se basa en el aprendizaje cooperativo y consiste en trabajar en grupos pequeños para realizar tareas de aprendizaje, Ibáñez *et al.*, (2005) plantea que fue diseñada por Aronson en el año de 1978, promueve el aprendizaje y la motivación de los estudiantes logrando que compartan en grupo la información adquirida. En acuerdo con su creador esta técnica resulta muy útil donde los contenidos de aprendizaje son aptos para ser divididos o fragmentados en diferentes partes.

Cabe señalar, como mencionan *Ovejero (2009)* y *Pujolás (2004)* esta técnica aporta al estudiante varios aspectos positivos entre los que se encuentran el aumento de la autoestima de cada estudiante, promueve que los compañeros se escuchen unos a otros, contribuye a la mejora el rendimiento académico individual y grupal, disminuye la competitividad, ayuda a valorar a sus compañeros a nivel personal y también como fuente de información y reduce los conflictos entre los estudiantes. algo que resulta muy beneficioso.

Los pasos para llevar a cabo la estrategia fueron presentados por Aronson *et al.*, (1975) y retomados por *Ovejero (2009)* y *Pujolás (2004)*:

1. Distribuir todos los estudiantes de la clase en grupos pequeños del mismo número de componentes (tarea que realiza el docente).
2. dividir y repartir, personalmente, el material en tantas partes como miembros tenga el grupo.
3. cada miembro del grupo debe encargarse de <<estudiar su parte>> que debe entenderla y estudiarla para poder explicarla,
4. los miembros de diferentes equipos que han estudiado las mismas partes se reunirán en grupos de <<expertos>> para <<discutir>> y analizar la parte que les ha correspondido; para mejorar su conocimiento sobre la misma con la ayuda de los demás <<expertos>>
5. cada experto se vuelve a su grupo para enseñar su parte a los demás compañeros y compañeras.

6. para comprobar que el trabajo realizado ha sido correcto, el docente puede llamar a cualquier persona del grupo para preguntarle sobre cualquier parte del material estudiado.

Al realizar esta actividad *Pujolás (2004) declara* que ningún estudiante podría hacerlo bien sin la ayuda de los demás miembros del grupo, y cada uno de ellos tiene una contribución especial que hacer al trabajo total; es decir, es una persona valiosa, importante y necesaria para el grupo. De tal manera que se potencia la interacción positiva, la responsabilidad y la necesidad de requerir a su compañero para cumplir con la tarea encomendada. Ya que el objetivo, como pondera Ovejero (2009) será que todos los miembros del equipo obtengan el dominio del conocimiento.

III.4.5.2 Juego de roles

Dentro de las técnicas de aprendizaje colaborativas se encuentra el juego de roles/ *Role-Playing*, que según lo consideran DeNeve y Heppner (1997), Díaz-Barriga, y Hernández (2005), Zarzar (2009). Consiste en la representación de una situación real o hipotética para demostrar y resolver un problema, en la cual cada estudiante asume un papel, de manera que se puede abordar el análisis y solución de este desde diferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad.

Los autores mencionados la postulan como una técnica activa muy utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que tiene como fortaleza mezclar conocimientos de anclaje (que ya tiene el estudiante) con nuevos, a través de que el estudiante realice representaciones por medio de roles en situaciones académicas reales y así adquirir aprendizaje significativo.

Una de las ventajas de esta técnica como manifiestan Ortiz de Urbina, *et al.*, (2010) a través de las representaciones se genera un aprendizaje que se ajuste a la vida real y social. Ya que de esta manera logra el objetivo de la dinámica, la transferencia a acciones de la vida cotidiana.

Es conveniente señalar que la importancia de este método según señala Ortiz de Urbina (2010) está en el grado de empatía y comprensión que se genera en el estudiante como medio para adquirir habilidades sociales futuras que permitirán desenvolverse con mayor facilidad en

la vida adulta. Dicho en otras palabras, el haber reconocido actitudes, valores, comportamientos o incluso sentimientos en la piel de otro, ayudará a un mayor crecimiento personal y colectivo.

También, Díaz-Barriga, y Hernández (2005) señalan que al realizar el juego de roles los estudiantes interactúan y colaboran para completar la tarea logrando una socialización entre pares, así mismo, se promueve que estos tomen aspectos diferentes y piensen reflexivamente sobre la información que representa el grupo, de esta manera obtienen un aprendizaje duradero.

Se destaca que, para el Rivera *et al.*, (2015) es una estrategia útil para el manejo de temas difíciles en los que es necesario tomar diferentes posiciones para su mejor comprensión ya que ayuda a entender los puntos de vista de los involucrados en el evento analizado, a la vez que permite establecer relaciones entre los estudiantes.

Para llevar a cabo la estrategia teniendo en cuenta a DeNeve y Heppner (1997), Díaz-Barriga, y Hernández (2005) Zarzar (2009) se realiza en varios pasos:

1. Labor docente, este selecciona el tema y realiza la planeación de la actividad a través de un análisis del grupo para idear la situación o el contexto para llevar a cabo la dinámica, además funge como un orientador, transmitiendo toda la información necesaria a los estudiantes para la dramatización posterior. Debe dejar claros datos como los roles a interpretar, la situación a recrear, sus posibles conflictos y personajes y los diversos elementos que entran en juego.
2. Los estudiantes, son quienes llevaran a cabo la dramatización favoreciendo el dialogo y la resolución de problemas, cuando mejor y más completa es información aportada por el docente, mejor será la simulación por parte del grupo y sus resultados finales.
3. Debate, se realizará un debate donde se analizarán los resultados de la dramatización, donde se recabarán opiniones de quiénes han sido espectadores, y sensaciones de los actores protagonistas del rol asignado. En esta última fase, el docente ejercerá de moderador del debate, planteando alternativas a las resoluciones de conflictos aportadas y fomentando el debate.

Finalmente se destaca que el juego de roles una técnica aplicable a todos los niveles educativos que aumenta la motivación y el interés de los alumnos, así como también mejora capacidades como la empatía y el trabajo en equipo.

III.4.5.3 Debate

Dentro de las estrategias didácticas cooperativas se encuentra el debate, este como aduce Muñoz, (2011) “Es una forma de interacción grupal muy útil para dar a conocer posiciones en pro y en contra sobre determinados temas o problemas de tipo social, económico o político” (p.95), así mismo Fleming, (2016) lo conceptualiza como “una actividad donde se exponen dos puntos de vista opuestos. Para el cual es necesario usar argumentos válidos que convencan a una audiencia sobre la posición que se apoya” (p.2). con el objetivo de analizar un problema desde diferentes puntos de vista, con la intención de establecer un intercambio de opiniones completo y enriquecedor.

Para este trabajado se toma la opinión de Zarzar (2009) quien lo considera una estrategia de aprendizaje que se basa en una discusión dirigida y estructurada entre, al menos dos personas o equipos que exponen sus ideas y argumentos sobre un tema en particular (frente a un auditorio salón de clases), presentando enfoques, posiciones o puntos de vista opuestos. Así mismo, se puede decir que el debate académico puede asumir distintas formas dependiendo de cómo se lo concibe: discusión, polémica, disputa, entre otros.

La utilización del debate como herramienta de aprendizaje cooperativo en la educación como indica Rodríguez (2012), constituye una estrategia útil y adecuada para la mejora de los aprendizajes que contribuye no sólo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante. Es importante tener en cuenta que debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica; los estudiantes de este modo desarrollan su capacidad investigadora, pues necesitan ideas y argumentos que apoyen sus puntos de vista.

En acuerdo con Esteban y Ortega (2017) esta estrategia además de la obtención de competencias estudiantiles favorece que los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas. Así mismo, favorece el aprendizaje ejercitando y desarrollando aptitudes que van desde la expresión oral hasta el pensamiento abstracto, es importante recalcar el debate permite a los estudiantes improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.

Para llevar a cabo la estrategia didáctica de debate Muñoz (2011), Esteban y Ortega (2017) Zarzar (2009) y Rodríguez (2012) proponen los pasos a seguir:

1. Se debe escoger un tema, elegir un moderador, dividir la clase en dos grupos. Cada uno defenderá una postura, distribuir el espacio de tal forma que queden de frente, iniciar el debate, una vez terminado se llena la ficha de observación.
2. Previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral
3. Los participantes son:
 - Un moderador encargado de dirigir el discurso, quien a su vez es el que expone el objetivo de éste. Además, es el que regula las intervenciones y concede los turnos de los participantes.
 - Un secretario, es quien toma nota del punto central de cada intervención y resume en un momento dado todo lo que se ha dicho.
 - dos grupos de participantes, quienes son los que defienden las diferentes posturas.
 - Los observadores o resto de la clase son quienes llenan la ficha de observación, hacen un resumen de los argumentos y pruebas expuestas por los participantes.

Para finalizar se retoma a Perkins (1995) quien explica que esta estrategia apunta a conseguir que el estudiante haga suyo el conocimiento de la asignatura, ya que tiene que comunicarlo y defenderlo ante un público, promoviendo que ese conocimiento sea significativo y no inerte, o contrastar el conocimiento frágil donde los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido y, el pensamiento pobre donde los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben.

III.5 Motivación

Esta investigación se fundamenta en el aspecto de la motivación y su relación con el uso de estrategias colaborativas, específicamente pequeños grupos cooperativos con las técnicas rompecabezas, juego de roles y debate.

La motivación es conceptualizada por Barrera (2016), como “La voluntad que estimula al ser humano a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas” (p. 6). Es decir, la motivación se basa en aquellas cosas que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados. Así mismo, Campos y Díaz-Ramírez (2003) lo manifiestan como la capacidad para alcanzar metas personales, así mismo este sistema del individuo sufre modificaciones en el transcurso del tiempo.

Las definiciones planteadas implican la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo. Cuando alguien está motivado, considera que aquello que lo entusiasma es imprescindible o conveniente. Por lo tanto, la motivación es el lazo que hace posible una acción con el fin de satisfacer una necesidad.

III.5.1 Tipos de motivación

La motivación es considerada como la inclinación para realizar ciertas cosas o se puede decir que es ese « algo » que invade al individuo al pensar que puede lograr un objetivo a través de su esfuerzo; así que, se puede considerar como impulso que invita a que se tomen acción sobre algo. Usán y Salavera (2018), Naranjo (2009) Barrera (2016) manifiestan que existen dos tipos de motivación, ésta puede diferenciarse en:

Motivación intrínseca Los autores la definen como la motivación que nace del interior de cada uno y es independiente a cualquier tipo de estímulo externo. Es decir, el deseo que impulsa la conducta es interno, dando lugar a la conducta intrínseca que hace al individuo disfrutar «sin más» de lo que hace. Las recompensas que conseguirás alimentando este tipo de motivación son puramente íntimas: amor propio, satisfacción personal, independencia, fuerza interior, confianza, entre otros.

De acuerdo con los autores es importante rescatar la presencia de dos tipos de motivación intrínseca:

- Motivación intrínseca positiva donde las emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción.
- Motivación intrínseca negativa las emociones negativas pueden repercutir en la motivación intrínseca de dos formas.
 - a) Las emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, entre otras, que pueden reducir el disfrute en la tarea.
 - b) Motivación extrínseca negativa opuesta a la positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas

Motivación extrínseca Considerando a los autores mencionados, es el conjunto de acciones que se lleva a cabo para conseguir una recompensa externa o evitar un castigo. El dinero, los regalos, un trabajo estable o evitar una regañina, son algunos ejemplos de estímulos externos que dan lugar a la conducta intrínseca. Por lo tanto, la motivación extrínseca busca la validación personal por parte de un tercero: los elogios o los refuerzos psicológicos son aspectos clave de la motivación extrínseca.

III.5.2 Motivación escolar

La motivación escolar es considerada por Rocha (2010) como la disposición o voluntad por aprender, por lo tanto, se requiere para el logro del aprendizaje significativo, puesto que no solo se puede dar por factores de orden intelectual, sino también es necesaria dicha motivación, y que, sin ella, cualquier ayuda pedagógica estaría condenada al fracaso. Para Usán y Salavera (2018), la motivación escolar consiste en el conjunto de creencias que el estudiante posee con respecto a sus objetivos y fines. Para este trabajo es importante el concepto de Jeranova retomado por Usán y Salavera (2018) la motivación educativa resulta un proceso activo y dinámico por el cual el estudiante se mantiene en una tarea con el fin de conseguir sus propósitos.

Así mismo, se rescata que la motivación para el estudio como declaran Llanga, *et al.*, (2019) tiene una vital importancia práctica, pues va a influir sobre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades, del carácter, la moral y la orientación de los estudiantes.

Por lo tanto, la motivación en el contexto educativo es fundamental para guiar a los estudiantes en la obtención del aprendizaje significativo y por lo tanto en el desarrollo de competencias en su paso por las aulas. Uno de los principales objetivos de los profesores mediante el uso de estrategias didácticas consiste en motivar a sus estudiantes. ya que la motivación como postula Pereira (2009) es la fuerza que dirige, mantiene y regula el comportamiento y su causa puede ser de carácter interno (intrínseco) o externo (extrínseco).

La motivación
Intrínseca escolar

Consiste como manifiesta Arias y Coto (2014) en el acto de realizar actividades que generan satisfacción interna en el educando. Reeve (1998) identificó tres formas de motivación intrínseca en entornos escolares:

- De curiosidad, que satisface el deseo de novedad. Surge así el interés por los juegos y las actividades constructivas y de exploración.
- De competencia, se refiere a la necesidad de controlar el ambiente. Si eso sucede, aparecerá el interés por el trabajo y el rendimiento.
- De reciprocidad: alude a la necesidad de comportarse de acuerdo con las demandas de la situación.

Además, Goleman (1996) indica que, si un estudiante tiene una alta motivación intrínseca, tiene más autoconfianza. Así mismo, se implican más activamente en el aprendizaje y rinden mejor.

La motivación
extrínseca escolar

Es aquella que posee el propio estudiante, manifiestan Deci y Ryan, (1980), Polanco (2005) y. Pereira (2009); además, nace de su interés y disfrute por aprender algo, así mismo, tiene como finalidad aprender algo para conseguir buenos resultados académicos o eludir un castigo en la realización de una actividad. Por lo que cabe mencionar que ocurre cuando al estudiante se le da una recompensa, (material, privilegio, o simbólica) vinculándose esto con un desempeño éxitos de una tarea con la obtención de resultados que se valoren.

Cabe recalcar, que todo estudiante motivado siempre se encamina a buscar lo mejor para su futuro o su vida, consigue sus objetivos sin importar los diferentes momentos por los que se encuentre siempre y cuando este motivado, también hay que aclarar que un estudiante motivado siempre tiene claro a dónde quiere llegar, de tal manera que para Pereira (2009) existen cuatro fuentes principales de motivación:

- a) El estudiante mismo, ellos mismos a través de un equilibrio emocional, pensamiento positivo, aplicación de buenas estrategias, seguimiento de rutinas razonables, entre otros
- b) Los amigos, la familia y los colegas, los soportes más relevantes.
- c) Un mentor emocional (real o ficticio).
- d) El propio entorno (aire, luz, sonido, objetos motivacionales).

Para este trabajo es importante la motivación intrínseca ya que cuando el propio comportamiento y los cambios de conducta en los estudiantes están alimentados por un deseo personal de mejorar y de alcanzar estos sentimientos de satisfacción, a través de la necesidad de ser autónomo, de relacionarse y de ser competente sin la intención de recibir una recompensa externa.

III.5.3 Factores que intervienen en la motivación educativa

En la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje como manifiesta Navaridas (2002), Goleman (1996) y Pereira (2009) se mezclan diversos factores entre los que se encuentran; personales, socioambientales y los propios de cada estudiante, formando un complejo engranaje

mental. Así mismo, intervine el nivel con el que se involucran los padres en la educación y logros.

La influencia que tiene la familia y la sociedad como afirma Barrera (2016) es importante en el desarrollo y mantenimiento de la motivación de los estudiantes para aprender. Entre los factores familiares se encuentra: el nivel socioeconómico, educativo y cultural; entre los factores sociales se encuentran: el entorno social en el que se desenvuelve, la valoración social de la cultura, los aprendizajes, la educación por ejemplo lograr títulos académicos, los medios de distracción y el ocio de que disponen los estudiantes.

Por otra parte, Navaridas (2002), aduce que dentro de los factores personales se encuentran las metas; la relevancia de los aprendizajes; las estrategias de aprendizaje adecuadas; las atribuciones; las expectativas; y las emociones y sentimientos.

Sin embargo, en el aula, es muy importante el docente, empleando palabras de Barrera (2016) el objetivo primordial del docente es alcanzar un grupo de estudiantes totalmente motivados. De manera que corresponde al docente disponer de todos los medios posibles para crear actitudes que predispongan la enseñanza. Es así que la motivación debe ser un proceso permanente que estimule todas las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje inicial permanente y final.

Como hace notar Anaya y Anaya (2010), el docente es el elemento esencial para la motivación permanente del estudiante, ya que mediante su estilo de enseñanza y el uso de diversas herramientas o técnicas estimule o motive en el estudiante el constante deseo por aprender.

De acuerdo con lo mencionado y citando a Pereira (2009) el docente debe emplear diversas herramientas didácticas tanto activas como pasivas que estimulen la capacidad de aprendizaje del alumno, ya que éstas generan diferentes potenciales de aprendizaje (ver imagen 1 que muestra la pirámide de aprendizaje de Dale, 1969) y motivación. Así mismo, la mayoría de los estudiantes responden de una manera positiva a una asignatura bien organizada que haga gala de una planeación didáctica, enseñada por un profesor entusiasta que tiene un interés destacado en los estudiantes y en lo que aprenden.

Imagen 1

Pirámide de aprendizaje de Edgar Dale



De tal manera que es pertinente que el docente para estimular la motivación por aprender haga uso de técnicas de enseñanza aprendizaje activas y constructivistas tomando en cuenta además el tipo de estudiantes que tiene en clase, citando a García-Allen (2017), se encuentran el visual en el cual aprenden mejor viendo y leyendo lo que estás tratando de enseñar, auditivo obtiene su aprendizaje escuchando. O bien, táctil y psicomotor denominado kinestésico que aprende mejor haciendo.

Aunado a lo anterior y rescatando la pirámide de Dale los estudiantes aprenden mejor cuando reflexionan, dialogan, preguntan, escriben, resumen y crean su propio conocimiento. Por lo que, en palabras de Goleman (1996) y Pereira (2009) los docentes en función de la materia y los contenidos pueden seleccionar entre una implica grama de herramientas entre otras se encuentran:

- Clase magistral
- Clase magistral con discusión.
- Panel de expertos.
- *Brainstorming* (lluvia de ideas).
- Videos.
- Discusión en clase.
- Discusión en pequeños grupos.
- Análisis de casos.
- *Role-playing*.
- Ejercicios-problemas de análisis.
- Problemas de diseño-problemas complejos abiertos.
- Simulaciones

Resumiendo, el profesor es un agente motivador, facilitador, un guía del proceso para que sus estudiantes se enfrenten a distintas actividades del saber y así puedan ampliar sus horizontes cognitivos, puesto que un proceso bien orientado les brinda la motivación necesaria para su formación integral. Un buen docente sabe motivar a sus estudiantes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de estrategias. Para el caso de esta investigación se utilizaron el Juego de roles, Rompecabezas y Debate, que son metodologías activas donde los estudiantes de psicología intervendrán, investigaran, conversaran y ayudaran a otros a aprender.

Capítulo IV. Metodología

En este capítulo se aborda el marco metodológico que, en palabras de Arias (2012) y Hernández (2014), comprende una serie de pasos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. En este caso, el problema es una situación educativa el cual tiene como interrogante principal ¿Cuál es el tipo motivación que se genera a partir de aplicar estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, rompecabezas y debate, para el desarrollo de competencias de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo?

A partir de este cuestionamiento, se puede construir una tabla de congruencia en la que se visualizan la pregunta general, los objetivos, instrumentos y métodos de investigación (ver tabla 2). De acuerdo con Pérez (2011), una investigación científica se sustenta en una planeación sistemática que permite tener una idea de lo que va a realizar, lo que quiere decir, se requiere de un diseño, un método, una muestra y los instrumentos para la toma de información.

Tabla 2 Ruta metodológica

ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA LA MOTIVACION EN LOS ESTUDIANTES EN LICENCIATURA EN PSICOLOGIA				
PREGUNTA DETONADORA DE LA INVESTIGACIÓN				
¿Cuál es el tipo motivación que se genera a partir de aplicar estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, rompecabezas y debate, para el desarrollo de competencias de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo?				
OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN				
Analizar las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.				
SUPUESTO				
La implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos como es el juego de roles, el <i>jigsaw</i> y el debate, contribuye a la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo.				
PREGUNTAS ESPECIFICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	INSTRUMENTO	MÉTODO	MUESTRA
4. ¿Cuál es el tipo de motivación que se genera durante la implementación de estrategias colaborativas en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología?	Describir la motivación que se genera durante la implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como juego de roles, Jigsaw y debate, en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo (HPCCTC).	MSLQ Pretest y postest	Método cuantitativo (Varianza entre pre y pos-test)	Muestra (34 estudiantes)
5. ¿Cómo perciben los estudiantes, de la licenciatura en Psicología, las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate?	Analizar la percepción los estudiantes de la Licenciatura en Psicología sobre las estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate.	Diario de campo	Método cualitativo (describir los resultados)	Muestra (34 estudiantes)
6. ¿Qué tipo de motivación predomina en los estudiantes, de la licenciatura en Psicología, después de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate?	Identificar la motivación y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes antes y después de aplicar estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo (HPCCTC).	Diario de Campo	Método cualitativo	Muestra añadida 34 estudiantes

IV.1 Diseño

El diseño que se implementó para esta investigación es mixto, al analizar de manera cualitativa como cuantitativa los datos obtenidos del objeto de estudio. Comprendiendo el paradigma mixto como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder un problema de investigación. Sin embargo, en este caso, por ser una investigación educativa tendrá un predominio cualitativo, ya que la educación está sumergida en un proceso social. En este

sentido, Creswell (2008, citado por Hernández y Mendoza, 2018) describen el enfoque mixto de la siguiente manera:

en una investigación mixta, el investigador recolecta, analiza e integra datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de que exista una mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Es decir, de esta manera, se examinarán los datos objetivos y subjetivos respecto a las variables que serán estudiadas, dando un resultado integral de los mismos. (pág. 20)

Así, como investigación mixta, tendrá un predominio cualitativo porque, es una investigación en educación, misma que acentúa su interés y necesidad en profundizar, buscar y comprender un fenómeno educativo, más allá de lo meramente evidente. Como resalta Marqués (2010): “Involucra una búsqueda constante para aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano” (p. 16).

IV.2 Método

Empleando palabras de Arias (2012) y Hernández (2006), el método en una investigación consiste en una serie de estrategias, procesos o técnicas utilizadas en la recolección de datos o de evidencias para el análisis, con el fin de descubrir información nueva o crear un mejor entendimiento sobre alguna problemática. Por tanto, para este trabajo se utilizaron cuatro métodos de investigación: Comparativo, descriptivo, longitudinal y exploratorio, mismos que justifico a continuación.

Comparativo, en la parte cualitativa porque se contrastaron los resultados del pretest y postest, se midió la motivación mediante un análisis de varianzas al aplicar el instrumento MSLQ-SF antes y después de aplicar la estrategia didáctica aprendizaje cooperativo en grupos pequeños (Rompecabezas, juegos de roles y debate) utilizando el diario de campo, la observación directa y el programa SPSS versión 18.

Descriptivo, fundamentada en la observación, ya que, como define Martínez (2010) es una acción de carácter empírico donde el investigador constata por sí mismo el fenómeno de manera sistemática para catalogar la información que es observada y pueda usarse, así como replicarse

por otro. En esta investigación se describió el comportamiento de los factores del instrumento MSLQ-SF *Motivated Strategies for Learning Questionnaire Short- Forms/Cuestionario de estrategias Motivadas para el aprendizaje*, al mismo tiempo se describe el logro de las competencias en las Habilidades para el Pensamiento Crítico, la Comunicación y el Trabajo Colaborativo.

Longitudinal, en el sentido que afirman Arnau y Bono (2008): “Esta clase de estudios tiene por característica principal la observación, de forma secuenciada, de la misma variable dependiente, ya sea en función de tratamientos distintos o en función del tiempo” (p.33). Para la presente investigación se midieron las variables dependientes antes de iniciar la investigación y posterior a la implementación de la estrategia.

Exploratorio, en tanto que el investigador puede estar interesado en conocer los aspectos asociados a un tema, fenómeno, situación o evento novedoso o poco conocido. En tal sentido, Hernández, *et al.*, 2010) hacen referencia a los estudios exploratorios, al señalar que:

Se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas o ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (p.79).

De esta manera, el presente trabajo de exploración metodológicamente de diseño mixto con predominio cualitativo, exploratorio, descriptivo, en donde se trato de comprender un problema, dar respuesta y sentar las bases que conduzcan a futuros estudios. En resumen, este trabajo de investigación metodológicamente es de un diseño mixto con predominio cualitativo, exploratorio descriptivo.

IV.3 Población y muestra

El universo consiste en la totalidad de individuos o elementos en los cuales puede presentarse determinada característica susceptible a ser estudiada (Arias, 2012). En este caso

fueron los estudiantes de la licenciatura en Psicología, inscritos en el periodo 2022-2023, constituido por 1905 alumnos.

La población, en una investigación científica, como da a conocer Babbie (2000), es el conjunto de personas, objetos o medidas de los que se desea conocer algo, poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado. Para esta investigación, la población está integrada por 365 alumnos inscritos en el primer semestre de Licenciatura en Psicología, que cursan la materia Habilidades para el Pensamiento Crítico, la Comunicación y el Trabajo Colaborativo.

Con respecto a la muestra representativa del presente trabajo, ésta consiste en un subconjunto fielmente representativo de la población objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García,1999). En esta investigación, la muestra estuvo dada por un grupo natural elegido a conveniencia, el grupo estuvo constituido por un total de 62 estudiantes que por alguna situación personal no continuaron por lo que solo se tomó una muestra de 34 estudiantes que fueron los que respondieron el pretest y el postest. Esta muestra corresponde a un grupo del turno vespertino, de primer año y cursan la materia Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo de la Licenciatura en Psicología.

Figura 2. Universo, población y muestra de la investigación



Fuente: elaboración propia, 2022.

La distribución de los sujetos de estudio en cuanto a sexo y edad, en el turno vespertino, se contó con más participantes del sexo femenino que sexo masculino; siendo 26 féminas las que participaron y solo 7 varones. Cabe destacar que dentro de los participantes se incluyó una persona del género no binario (ver tabla 3).

Tabla 3.

Frecuencia de género.

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	26	76.5
Masculino	7	20.6
No binario	1	2.9
Total	34	100

Fuente: trabajo de campo 2022

El promedio de edades de los participantes encuestados osciló entre los 18 y 19 años, teniendo edades diferentes entre las que se encuentran tres con 20 años, uno con 21, 23 y 28 y finalmente dos con 54 años (ver tabla 4).

Tabla 4

¿Qué edad tienes? /Frecuencia de edad.

	Frecuencia	Porcentaje
17	4	11.8
18	18	52.9
19	4	11.8
20	3	8.8
21	1	2.9
23	1	2.9
28	1	2.9
54	2	5.9
Total	34	100

Fuente: trabajo de campo 2022

Los criterios de inclusión alumnos inscritos en el grupo 109 turno vespertino de primer año que cursan la unidad de aprendizaje HPCCTC que aceptaron participar en la intervención, los cuales cumplen con las características que resultaron de interés para la investigadora con base en los resultados de pretest con relación a la variable de estudio motivación.

Los criterios de exclusión son los alumnos que no pertenecen al grupo 109 turno vespertino de primer año que cursan la unidad de aprendizaje HPCCTC; que no aceptaron participar en la intervención y que no cumplen con las características requeridas para el estudio, definidas con base en los resultados del pretest.

IV.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Autores como Hernández, *et al.*, (2010) señalan a las técnicas e instrumentos son el conjunto de herramientas, procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información y conocimiento, que son utilizadas de acuerdo con los protocolos establecidos en la metodología. Incluso, se constituyen el abordaje y estudio de un determinado fenómeno, hecho, persona o grupo social.

La técnica consistió en un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje (Zarzar,2009). Para la implementación didáctica colaborativa en pequeños grupos cooperativos se utilizaron especialmente las siguientes técnicas: El rompecabezas, juego de roles y debate, a continuación, de las que se describo el procedimiento a seguir en cada una de ellas.

1. Rompecabezas */Jigsaw*: Díaz y Fernández (2010) mencionan que el rompecabezas es: estrategia de aprendizaje colaborativo diseñada por Elliot Aronson, en 1978, cuyo propósito es generar en los estudiantes una situación de interdependencia positiva en el proceso de aprendiza. Del mismo modo, cada miembro del grupo cumple con un papel fundamental en el resultado final de la actividad, pues la única forma de aprender es a través de los demás, lo que contribuirá a afianzar la responsabilidad individual y grupal” (p.119).

Autores como Aronson *et al.*, (1975) Ovejero (2009) y Pujolás (2004) manifiestan que estos son los pasos para seguir en esa estrategia didáctica, con algunas adecuaciones realizadas por el investigador el rompecabezas se realizará entre los miembros del equipo pequeño y la socialización será en plenaria grupal.

Distribuir a todos los estudiantes de la clase en grupos pequeños del mismo número de

componentes (tarea que realiza el docente).

Dividir y repartir, personalmente, el material en tantas partes como miembros tenga el grupo pequeño.

Cada miembro del grupo debe encargarse de <<estudiar su parte>> que debe entenderla y estudiarla para poder explicarla.

Los miembros que estudiaron su parte son <<expertos>> y discutirán y analizar la parte que les ha correspondido con el resto del equipo pequeño. Así todos dominan el tema. Para comprobar que el trabajo realizado ha sido correcto, el docente puede llamar a cualquier persona del grupo para preguntarle sobre cualquier parte del material estudiado o realizaran una exposición al azar entre los integrantes del pequeño grupo

2. Juego de roles: Díaz y Fernández (2010) describen a esta técnica colaborativa como una estrategia en la que se simula una situación de la vida real. Para llevarla a cabo se debe adoptar el papel de un personaje específico y recrear una situación particular, a fin de imaginar la forma de actuar y las decisiones que tomaría cada personaje para luego recrearlas en cada uno de los casos (p.51).

Tomando en cuenta a DeNeve y Heppner (1997), Díaz-Barriga, y Hernández (2005) Zarzar (2009) pasos son:

1. Labor docente, este selecciona el tema y realiza la planeación de la actividad a través de un análisis del grupo para idear la situación o el contexto para llevar a cabo la dinámica, además funge como un orientador, transmitiendo toda la información necesaria a los estudiantes para la dramatización posterior. Debe dejar claros datos como los roles a interpretar, la situación a recrear, sus posibles conflictos y personajes y los diversos elementos que entran en juego.
2. Los estudiantes, son quienes llevaran a cabo la dramatización favoreciendo el dialogo y la resolución de problemas, cuando mejor y más completa es la información aportada por el docente, mejor será la simulación por parte del grupo y sus resultados finales.

Debate, se realizará un debate donde se analizarán los resultados de la dramatización, donde se recabarán opiniones de quiénes han sido espectadores, y sensaciones de los actores protagonistas del rol asignado. En esta última fase, el docente ejercerá de moderador del debate, planteando alternativas a las resoluciones de conflictos aportadas y fomentando el debate.

3. Debate: en palabras de Díaz y Fernández (2010) el debate es una “discusión dirigida y estructurada entre, al menos, dos personas o equipos que exponen sus ideas y argumentos sobre un tema en particular (frente a un auditorio), prestando enfoques, posiciones o puntos de vistas opuestos (p. 131)”.

Los instrumentos como sustentan Arias (2012), Babbie (2000) y Hernández (2014) consisten en el recurso del cual puede valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información, mientras que las técnicas son los procesos utilizados en el abordaje y estudio de un determinado fenómeno, hecho, persona o grupo social.

En la investigación científica existe una gran variedad de instrumentos y éstos se eligen de acuerdo con la metodología seleccionada, en este caso, como parte del enfoque cualitativo se empleó diario de campo, el cual se describe a continuación.

El diario de campo: de acuerdo con Bernal (2006) es un soporte que permite registrar datos, información y observaciones recabadas a lo largo de un determinado periodo de tiempo sobre las variables de estudio. En esta investigación, se utilizó un diario de campo en físico donde se registrará detalladamente todas las actividades al observar las clases, aplicar las estrategias y evaluar las mismas.

El Diario de campo se define como un instrumento de registro de información procesual que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener, pretende conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en situaciones, da secuencia a un proceso de investigación e intervención y dispone de datos para la labor educativa (Cruz 2016).

Así mismo, el reporte que emerge del uso del diario de campo en la investigación incluye información cuantitativa y cualitativa, descriptiva y analítica, así expuesto, un buen diario de

campo proporciona datos útiles en la labor profesional para el diagnóstico, pronóstico y estudios sociales y educativos.

En relación con el enfoque cuantitativo se aplicará el instrumento MSLQ *Motivated Strategies for Learning Questionnaire Short Forms/ Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje, Forma Corta*, como pretest y posttest el cual se describe a continuación:

El instrumento empleado en este trabajo de investigación tanto como pretest y posttest es el MSLQ-SF *Motivated Strategies for Learning Questionnaire Short Forms/ Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje, forma Corta*. El cual consiste en una escala para valorar la motivación por el aprendizaje. De acuerdo con Curione (2017), fue desarrollado por Pintrich y De Groot (1991). El MSLQ fue construido desde el marco socio-cognitivo de la motivación y la autorregulación. El instrumento fue validado por Tinoco, Heras, Hern y Zapata (2011) contiene 40 ítems que se responden con una escala tipo Likert del uno al siete y se divide en dos bloques denominados motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado. El cuestionario se utilizó para evaluar:

- a) La motivación en relación con el valor intrínseco, autoeficacia, ansiedad ante las pruebas. Presenta microvariables componentes de valor y componentes afectivos.
- b) Las estrategias de aprendizaje autorregulado que el estudiante emplea en un curso en particular, con sus respectivas micro variables: Estrategias cognitivas y Metacognitivas, Estrategias de administración de recursos y, Componentes de valor.

En total el instrumento de acuerdo con Tinoco *et al.*, (2011) está compuesto por nueve factores las cuales son: valor a la tarea compuesto por tres ítems, test de ansiedad contiene cuatro ítems, estrategias de elaboración por cinco ítems, estrategias de organización por cuatro ítems, Pensamiento crítico tres ítems, autorregulación a la metacognición por siete ítems, tiempo y hábitos de estudio por seis, autorregulación del esfuerzo con seis reactivos, finalmente metas de orientación intrínseca con dos ítems (Ver tabla 5).

Tabla 5. Estructura del cuestionario MSLQ forma corta

Factores principales	Microvariables	Factores	Ítems
Motivación	Componentes de valor	Valoración de la tarea	20, 26 y 39
	Componentes afectivos	Test de Ansiedad	3, 12, 21 y 29
Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Estrategias de elaboración	4, 5, 22, 24 y 25
		Estrategias de organización	13, 14, 23 y 40
		Pensamiento crítico	1, 6 y 15
		Autorregulación a la metacognición	16, 30, 31, 32, 34, 35 y 36
		Tiempos y hábitos de estudio	2, 8, 17, 18, 33 y 38
	Estrategias de administración de recursos	Autorregulación del esfuerzo	7, 9, 11, 19, 27 y 28
	Componentes de valor	Metas de orientación intrínseca	10 y 37

Fuente: elaboración propia, retomado de Tinoco, L. D. S., Heras, E. B., Hern, A, & Zapata, L. (2011).

Este instrumento fue validado en Santa Marta, Colombia por Sabogal, Barraza, Hernández y Zapata (2011) quienes encontraron una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach .8482) y una adecuación muestral según el índice Kayser-Meyer-Olkin como meritoria (.907); concluyendo, según los análisis estadísticos realizados, que es un instrumento válido y fiable para su aplicación.

Tabla 5. Categorías de análisis

Categoría General	Motivación
Categorías	Subcategoría
Motivación	Motivación positiva de la tarea
	Motivación negativa de la tarea
Motivación Intrínseca	Motivación intrínseca positiva
Motivación extrínseca	Motivación extrínseca negativa
	Emociones prospectivas
	Emociones retrospectivas
Motivación académica	Motivación para aprobar
	Motivación para aprender
	Contexto de Clase
Rendimiento Académico	Perfil del alumno desmotivado
	Perfil del maestro desmotivado
	Estrés y motivación
	Estrés y desmotivación
Categoría General	Estrategia de aprendizaje
Jigsaw (rompecabezas)	Retroalimentación
	Interdependencia positiva
	Comunicación efectiva
Juego de roles	Colaboración interna efectiva
	Integración colaborativa

Debate	Interacción Contribución Liderazgo
--------	--

Fuente: construcción propia

La tabla muestra las categorías y subcategorías de análisis en las que está dividido el instrumento (MSLQ-SF); las categorías generales de motivación y sus subcategorías; las categorías de generales de estrategias didácticas y sus estrategias de aprendizaje.

IV.5 Ruta crítica

La ruta crítica como manifiesta Arias (2012) consiste en camino para llegar al conocimiento científico, de tal manera que es un procedimiento o un camino planeado deliberadamente es sus principales etapas, para llegar al objetivo de conocer un fenómeno en los aspectos que nos interesan estudiar. En este caso en particular se realizó en tres etapas, planeación, ejecución y análisis.

- Etapa de planeación: En esta parte del proceso se realizó la construcción del objeto de estudio, la construcción del marco referencias que lo sustenta, se buscaron los instrumentos para la recopilación de la información, y se elaboró la planeación de intervención didáctica.
- Etapa de ejecución: Para llevar a cabo el proyecto en primera instancia se realizaron las solicitudes para realizar la investigación en la Licenciatura de Psicología, ya en el grupo durante el encuadre se les solicitó el consentimiento a los alumnos para realizar la investigación (ver anexo 1); posteriormente se lleva a cabo la intervención que consiste en tres fases:
 - Fase 1.- Aplicación del pretest.
 - Fase 2.- Aplicación de la estrategia didáctica aprendizaje cooperativo en pequeños grupos los cuales fueron cinco grupos de seis integrantes y un grupo de cuatro, (Rompecabezas, juegos de roles y debate), este se realizó en la unidad de aprendizaje número 2, comprende 27 contenidos temáticos. (ver programa de estudios en anexo 2).
 - Fase 3.- Aplicación del Postest.

- Fase 4: - Etapa de análisis: Se analizará y triangularan los resultados obtenidos posterior al procesamiento en programa SPSS versión 18 y Atlas.ti. se realizó el análisis de los datos, las conclusiones y las propuestas finales.

IV.6 Cuestiones éticas

La ética depende totalmente del ambiente cultural de cada sociedad (país y habitantes), los comportamientos éticos se forman desde el hogar, con el aprendizaje de valores y con la profesionalización, dichas costumbres se elevan (Salazar, Icaza y Alejo, 2018). La investigación ética es muy importante para los investigadores, ya que realza su estudio al no ser considerado como una un factor negativo que afecta a la sociedad. La ética debe estar presente en los investigadores y debe ser respetada a través de los estilos normativos de citación y referenciación.

En la investigación educativa es importante observar y respetar los principios éticos con relación a no manipular resultados o imágenes, no publicar datos o ideas ajenas o propias previamente publicados, así mismo el trabajo fue sometido al comité de investigación de la Facultad de Medicina para obtener registro y permiso para realizar la indagación y se obtuvo consentimiento informado de los participantes.

Fue de vital importancia el respeto de la privacidad y confidencialidad de los participantes. La privacidad se relaciona con el derecho del estudiante a elegir la información que desea compartir, así como aquella que no quiere hacerlo (Sañudo, 2006). De igual manera se otorga un trato respetuoso a los participantes, protección de los participantes ante cualquier daño físico o psicológico.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

En este capítulo se presentan los resultados después de trabajar con las estrategias colaborativas y de la aplicación del pretest y postest, MSLQ-SF *Motivated Strategies for Learning Questionnaire Short- Forms/Cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje en forma corta por Factores*, resultados en relación con las categorías y variables en estudio de esta investigación. Así mismo, se realiza la descripción cualitativa del diario de campo, el cual se empleó durante la implementación de las estrategias colaborativas y del análisis del cuestionario.

El pretest se empleó al inicio del curso para analizar la motivación que tenían los estudiantes antes de trabajar las estrategias colaborativas. La primera unidad de aprendizaje del programa se impartió de forma tradicional, y la segunda y tercera parte del programa académico se trabajó con las técnicas colaborativas en pequeños grupos cooperativos, a través de las estrategias de Jigsaw, Juego de Roles y Debate.

Esta es una investigación de tipo Mixto con predominio cualitativo, de tal manera que en primera instancia se describirá la fase cualitativa, en seguida la cuantitativa, dando lugar al análisis y, por último, la discusión de los resultados encontrados en el diario de campo y el en pretest y postest, para finalizar con las conclusiones y sugerencias.

V.1 Resultados cualitativos (Diario de campo)

Para obtener los resultados cualitativos de la investigación *Estrategias colaborativas para la motivación en los estudiantes en licenciatura* en se realizó una intervención en un grupo de primer año del turno vespertino. Para recabar los datos se implementó el diario de campo, que además de describir lo que aconteció en clase, también se empleó para recolectar información sobre las categorías de análisis variables del presente trabajo de investigación (ver tabla 5).

Es importante aclarar que por razones éticas en la redacción subsecuente los estudiantes serán asignados numéricamente, por ejemplo: E1 (estudiante uno), E5 (estudiante cinco) y así sucesivamente.

El programa académico de la HPCCTC cuenta con tres unidades de aprendizaje; la primera Introducción al pensamiento crítico, la segunda Comunicación y la tercera Trabajo colaborativo. La primera unidad se llevó a cabo con enseñanza tradicional, puesto que se ven aspectos básicos del pensamiento crítico, aquí es donde se implementó el pretest y la segunda y tercera unidad se trabajaron con las estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como es el *jigsaw* (rompecabezas), juego de roles, y debate; ya que aquí se examinarían elementos básicos de la comunicación como los axiomas de la comunicación, tipos de comunicación y expresiones de la comunicación que son un soporte fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y del trabajo colaborativo. Al finalizar la implementación de las estrategias didácticas aplicó el pos-test.

V.1.1 Enseñanza tradicional

En la enseñanza tradicional la docente tomaba lista de asistencia sin ningún límite de tiempo para acceder al salón de clases, es importante señalar que con anterioridad se enviaban a los estudiantes artículos académicos a su correo, esto para realizar una lectura previa de la temática a tratar en la clase. Una vez en esta, se proyectaban diapositivas (algunas veces sin tomar en cuenta si el estudiante leyó los artículos enviados); durante la clase, la profesora realizaba preguntas dirigidas relacionadas con el artículo y si no daban respuestas correctas se les bajaban puntos o bien les solicitaba salir del salón al alumno que no contestara.

Así mismo, en algunas ocasiones el docente dejaba tareas de reportes de lectura escritos en puño y letra, con la finalidad de verificar si realizaban la lectura, si no cumplían con ello los estudiantes tenían que abandonar el aula o se les baja puntos.

También el profesor les preguntaba a los estudiantes sobre el contenido del artículo, de manera directa y con lista en mano. Aquí no se aceptaban participaciones con referencias de índole personal, solamente sobre el tema del artículo. Aquí no salían del aula solo no se les otorgaba el punto.

Generalmente el 95% de la clase consistía en la participación del docente dando información bancaria de los contenidos y el estudiante como ente pasivo solo escuchando. En el mismo tenor continuo todo el tema y, al terminar el tema les aplico un examen escrito.

Antes de iniciar el curso de manera tradicional se aplicó el pre-test que está compuesto por la escala Likert MSLQ-SF versión corta, el cual se envió por *Google* formularios, por el alcance y factibilidad con los estudiantes. Así mismo, no se presentaron dudas respecto a la forma de responder. Este instrumento fue contestado en este momento del curso por 62 estudiantes, sin embargo, se tomaron en cuenta 34 que son los que respondieron el postest.

Vale la pena resaltar las características peculiares del grupo observado. La clase estaba asignada para iniciar a la última hora del turno (de 6:30 pm a 8:00 p), los estudiantes cansados con hambre, apáticos y desganados, esperando la hora de salir, cuando se acercaba ésta y observaban a los compañeros de otros grupos salir se ponían muy inquietos ya que anhelaban partir con ellos. Así mismo, en varias ocasiones solicitaban permiso para poder ir a comprar algo, argumentando que no habían comido, incluso alguno ni desayunado. Además, un punto muy importante, la mayoría se encontraba en el celular verificando redes y, por si fuera poco, el docente de la clase anterior de manera regular salía tarde de aula. Esto es importante mencionarlo pues la docente de la materia HPCCTC tenía que luchar con toda esta clase de distractores. Aquí se puede sentir en general una cantidad de estrés y desmotivación, tanto de los estudiantes como de la profesora en el aula. En estas circunstancias, da inicio la segunda unidad del curso, donde se llevó a cabo la intervención didáctica colaborativa.

V.1.2 Encuadre del curso con estrategia colaborativas

En primera instancia, la intervención didáctica tuvo algunas irregularidades debido a que la docente, por problemas personales, faltó tres semanas a clases. El día en que se incorporaba a laborar, la mayoría del grupo se mostró *apático, aburrido, cansado, con sueño* y se podía sentir el ánimo por retirarse a sus casas, ya que algunos solicitaron permiso para ir a comprar algo de comer.

La profesora, al notar el desánimo de los estudiantes, les preguntó el por qué estaban apáticos. A lo que el estudiante E 4 contestó *el docente anterior sólo les había puesto una película, apagando las luces, y él se ponía a revisar su celular, no los dejaba salir al baño ni tampoco los dejaba preguntar nada; además, que sólo pausaba la película para comentar de manera repetitiva lo que ya se había visto en los personajes de la película*. La docente los

escuchó con atención y los demás estudiantes levantaban la mirada en señal de querer exponer también sus justificaciones.

Una vez que los estudiantes terminaron de desahogarse, la E 5, que se identifica por ser la mayor del grupo, en cuanto a la edad, comentó *Maestra ya no nos abandone tanto tiempo, hemos perdido mucho contenido de clase con usted y la materia hasta como la ha impartido nos gustaba mucho*. La docente, sin dejar de expresar preocupación por los comentarios de los estudiantes, procedió a explicar la situación de cambios de horarios en la maestría que cursa. Mientras que, el grupo en general se seguía mostrando apático a pesar de la explicación proporcionada, platicaban entre ellos, de una manera indiferente. Así, cuando la maestra les solicitó que guardaran silencio, hicieron caso a regañadientes.

Finalmente, después de 20 minutos, comenzó la clase, la docente explicó la manera en la que se trabajarían las dos unidades de aprendizajes de “Comunicación y Trabajo colaborativo”, mostrando los contenidos del programa de estudios. Cabe mencionar que a las 7:15 pm los alumnos ya se encontraban inquietos al escuchar el sonido de los camiones, el tráfico y el intercambio de mensajes verbales en un lenguaje coloquial, como: E 14 “*Se me va a ir el bachi*”, E 7 “*Maestra ya es hora de irnos*” y E 21 “*Maestra voy a tener que agarrar dos camiones si no me voy ahorita*”. La docente, por las condiciones del grupo y el estado de ánimo de los estudiantes, consintió que se retiraran a sus casas.

En la siguiente clase, la docente de la clase previa aún se encontraba en el aula con el grupo 109. De igual manera que la clase anterior, la docente tardó 10 minutos en salir después de las 6:45 pm, disculpándose, argumentando que los estudiantes <<no dejaban de opinar>>.

Los sujetos de estudio antes de iniciar la clase pedían permiso para ir al baño, comer algo o tomar aire un momento, en general solicitaron 15 minutos de receso para poder realizar sus cosas. La docente accedió, aprovechando el tiempo para organizar o preparar el material a proyectar.

Los estudiantes fueron entrando poco a poco al aula, más animados y, a la vez, inquietos mirando continuamente el reloj. Una vez dentro del salón de clases, se procedió a saludar y a realizar el encuadre del tema a exponer. Se les preguntó ¿Cómo se encontraban?, teniendo

diversas respuestas, las siguientes expresiones: <<Cansados>>, <<Aburridos>>, <<Con sueño>>, <<Estresados>>. Ante este tipo de respuestas, la docente comenzó a preguntar el motivo de ese estado de ánimo, a lo que E 14 mencionó lo siguiente: <<Maestra lo que pasa es que siempre antes de sus clases tenemos al maestro “X” los martes y el maestro “Y” los jueves, el maestro “X” solamente nos proyecta diapositivas con mucho texto, nada llamativas, apaga la luz y se pone a leer las diapositivas, no nos explica nada>>.

Así mismo, el E 6 manifestó: <<También maestra, el maestro “X” no nos deja participar, si alguien quiere opinar siempre dice que la opinión está mal, incluso en una ocasión un compañero participó y sólo le contesto el maestro “tu opinión no me aporta nada, si van a opinar \$#%&% (grosería) mejor no abran la boca” entonces mejor no participamos>>. Así también, E 8 comentó: <<También siempre le da la palabra solamente a los alumnos de en frente, a los de atrás ni nos pela, se nota que tiene preferencias>>.

Por su parte, E 21 dijo <<Maestra también nos comenta durante la clase aspectos personales de su vida como los problemas que tiene con la administración actual y de política y eso nos incomoda>>. De tal manera que los estudiantes se apreciaban desmotivados debido a la falta de estrategias en la clase anterior. La docente procedió a escuchar atentamente a los estudiantes sin dar opinión alguna personal hacia el maestro en cuestión. Una vez que los estudiantes terminaron de dar su sentir, la maestra agradeció con empatía la confianza por su sinceridad.

Después de agradecer, la maestra continuó con el encuadre de la sesión, se comenzó con la invitación a participar en la investigación, les explicó de qué trataba y lo que conllevaría participar en ella. Ante esto, E 4 manifestó <<Maestra no nos vaya a poner a dar la clase como los otros profesores>>. De igual manera E 7 dijo, <<Ya nos van a repartir la antología como todos los docentes>>. La maestra vuelve a retomar la palabra y aclaró que serían tres estrategias didácticas, explicando cada una.

Así, la docente aclaró y recalcó que la participación era estrictamente voluntaria, no obligatoria. A lo que E 9 expresó:<<maestra nos regalará un punto por participar>>. Ante esta petición, la docente aclaró que no era posible, ya que eso traería sesgo a la investigación y arrojaría resultados alterados, maquillados y poco confiables, respuesta que hizo que E 9 se

quedara pensativo. Aclaró, cuando se les hizo la invitación a los estudiantes, estos se mostraron apáticos, resistentes e insistían en si obtendrían alguna recompensa por participar.

La docente nuevamente aclaró que la participación era voluntaria y que no se tendría represalia contra ningún alumno que no quisiera participar. Una vez despejado esto, los alumnos aceptaron participar, comentando entre ellos porqué lo hacían. Por ejemplo, E 18 <<porque nos gusta como imparte su clase y siempre nos escucha y nos deja participar>>. La maestra procedió a leerles la carta consentimiento (anexo 1), le solicito a la jefa de grupo que firmara en la parte de enfrente y los demás alumnos detrás de la hoja. Una vez firmada la carta consentimiento se les pidió permiso para la captura de fotografías con fines de investigación, los alumnos accedieron.

En el encuadre y explicación de la investigación se llevó la hora y media de la clase. Los alumnos solicitaron que los dejara salir, ya que se les iba a pasar el camión ya que después de cierta hora dejaba de pasar.

El investigador a través del discurso del encuadre del curso observó que en el grupo se presentan diversas categorías y subcategorías de la motivación siendo estas de forma negativa, en las que se encuentran: <<Motivación positiva de la tarea>>, <<Motivación extrínseca negativa>>, <<Emociones retrospectivas>>, <<Motivación para aprobar>>, <<Contexto de la clase>>, <<Perfil del alumno desmotivado>>, <<Perfil del docente desmotivado>>, <<Estrés y desmotivación>>.

La categoría que más predominó negativamente fue <Rendimiento Académico> (ver tabla 5), en la subcategoría <Perfil del alumno desmotivado>, dando sustento a la subcategoría en lo general los estudiantes dijeron como se encontraban y mostraban <<apáticos “aburridos” “cansados”, “con sueño” que ya se querían retirar a sus casas, algunos solicitaron permiso para ir a comprar algo de comer >>.

Continuando con la subcategoría que tuvo el segundo lugar en orden de aparición en los estudiantes-observados <Estrés y desmotivación> se sustenta en lo siguiente: el E 6. manifestó: <<También maestra, el maestro “X” no nos deja participar, si alguien quiere opinar siempre dice que la opinión está mal, incluso en una ocasión un compañero participó y sólo le contesto el

maestro “*tu opinión no me aporta nada, si van a opinar \$%%&% (grosería) mejor no abran la boca*” entonces mejor no participamos>>; E8 comentó:<<*También siempre le da la palabra solamente a los estudiantes de en frente, a los de atrás ni nos pela, se nota que tiene preferencias*>>. De tal manera que los estudiantes se apreciaban desmotivados debido a la falta de estrategias en la clase anterior

En la subcategoría <Perfil del maestro desmotivado>, (ver tabla 5) se encontraron los siguientes resultados descritos por los estudiantes: E 14 mencionó lo siguiente: <<*Maestra lo que pasa es que siempre antes de sus clases tenemos al maestro “X” los martes y el maestro “Y” los jueves, el maestro “X” solamente nos proyecta diapositivas con mucho texto, nada llamativas, apaga la luz y se pone a leer las diapositivas, no nos explica nada*>>. así mismo, E 4 contestó que <<*el docente anterior sólo les había puesto una película, apagando las luces, y él se ponía a revisar su celular, no los dejaba salir al baño ni tampoco los dejaba preguntar nada; además que sólo pausaba la película para comentar de manera repetitiva lo que ya se había comentado en los personajes de la película* >>; por su parte, E 21 dijo <<*Maestra también nos comenta durante la clase aspectos personales de su vida como los problemas que tiene con la administración actual y de política y eso nos incomoda*>>.

En cuanto a la subcategoría <Contexto de la clase> (ver tabla 7), se expresa lo descrito por parte del estudiantado en la intervención, las expresiones que a continuación se describen fueron en lenguaje coloquial: E 14 “*Se me va a ir el bachi*”; E 7 “*Maestra ya es hora de irnos*”, E 21 “*Maestra voy a tener que agarrar dos camiones si no me voy ahorita*”.

En la categoría <Motivación>, con su subcategoría <Motivación positiva de la tarea> (ver tabla 7), se encontró lo dicho por los estudiantes: E 05: <<*maestra ya no nos abandone tanto tiempo, hemos perdido mucho contenido de clase con usted y la materia hasta como la había impartido nos gustaba mucho*>>.

En cuanto a la categoría general <Motivación extrínseca> y su subcategoría <Motivación extrínseca negativa> (ver tabla 7) se encontraron los siguientes discursos: E 9 expresó:<<*maestra nos regalará un punto por participar*>>; así mismo, la mayoría del alumnado expresó que les gustaría tener una recompensa por participar en la intervención educativa. Dentro de la misma categoría, se encuentra la subcategoría <Emociones retrospectiva> en la cual se

encontraron los siguientes discursos: E 4: <<Maestra no nos vaya a poner a dar la clase como los otros profesores>>; E 7: <<Ya nos van a repartir la antología como todos los docentes>>.

La última categoría general que predominó durante esta intervención fue <Motivación para aprobar> (ver tabla 7), en donde se reflejaron los siguientes comentarios: E 14: <<Maestra voy a participar, no vaya a ser que me baje puntos si no participo>>; E 11:<<Maestra esperemos que el examen venga fácil por participar en esto>>; E 6: <<Esperemos que sea fácil la actividad>>.

Tabla 7.

Categorías generales y subcategorías de motivación observadas en el escuadre

Categoría General	Motivación	Frecuencia
Categorías	Subcategoría	
Motivación	Motivación positiva de la tarea	x
	Motivación negativa de la tarea	
Motivación Intrínseca	Motivación intrínseca positiva	
Motivación extrínseca	Motivación extrínseca negativa	x
	Emociones prospectivas	
	Emociones retrospectivas	x
Motivación académica	Motivación para aprobar	x
	Motivación para aprender	
	Contexto de Clase	xx
Rendimiento Académico	Perfil del alumno desmotivado	x xx
	Perfil del maestro desmotivado	xx
	Estrés y motivación	
	Estrés y desmotivación	xxx
Debate	Interacción	
	Contribución	
	Liderazgo	

Fuente: diario de campo

Lo anterior indica que la docente trabajo con estudiantes desmotivados tanto intrínsecamente como extrínsecamente, observando en su mayoría factores ajenos al proceso de enseñanza aprendizaje, lo que presentó una ardua tarea para la implementación de las estrategias colaborativas, al observar resistencia de los estudiantes.

V.1.3 Observación cualitativa de la Estrategia Jigsaw (rompecabezas)

La docente llegó a las 6.00 pm, el grupo no se encontraba en el aula, por lo que preguntó a la supervisora de los estudiantes la cual le comentó que se encontraban en el centro de cómputo. Después de un rato, poco a poco los estudiantes fueron llegando al aula, se observaba en sus rostros desgano, apatía, hartazgo, algunos dieron un saludo de <<buenas tardes>> en un tono de

voz apenas audible. Ante tal desanimo, la docente procedió a preguntar, cuál era el motivo de esa actitud, a lo que respondieron que venían de clases de TIC con el maestro “Y” y que los puso a trabajar en actividades <<para un niño de 9 años>>. Por lo que, pidieron permiso para ir por un café para despertarse, se les otorgó tiempo para ir al baño y por una bebida, ya que este día se comenzaría la primera estrategia.

La docente procedió con la clase, se llevó a cabo el pase de lista que solo tomó 10 minutos, una vez terminado, explicó la técnica del rompecabezas. Para ello, les dijo que dentro de cada grupo cada miembro recibirá un número del uno al seis y, los estudiantes con número igual recibirán una parte del documento.

Con anterioridad la docente seleccionó y dividió en seis partes el artículo titulado *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*, de Anaya *et al.*, (2010) También, la maestra explicó las fases que tienen lugar dentro de la implementación de la estrategia, como a continuación se detallan:

- La primera fase: los estudiantes individualmente prepararan su documento,
- Segunda fase: que se le denomina “Reunión de Expertos” que consiste en un Plan de comunicación entre ellos sobre la temática a tratar.
- Tercera fase: regreso al grupo original, cada alumno explicará al resto de sus compañeros el documento que ha estado preparando.
- Cuarta fase: consiste en evaluar el aprendizaje logrado y la eficacia de la técnica individualmente. Para ello, el docente Prepara un test sobre todo el material que han trabajado con el fin de demostrar el dominio del material que han adquirido.

Posteriormente, la docente solicitó a los estudiantes que se agruparan en equipos de 6, les dijo que a este equipo se les llamaría equipo base o primario. Además, les indicó que la estructura de los equipos fuera de un círculo, que se acomodaran alrededor de una mesa. En total fueron cinco equipos de seis integrantes y un equipo de cinco integrantes, cabe señalar que en los equipos de trabajo se encontraban alumnos que no respondieron el postest por lo que no se incluyeron en los resultados finales del mismo.

La docente procedió a pasar por cada equipo solicitando a los alumnos que se enumeraran del uno al seis a los equipos que consistían en esa cantidad y del uno al cinco al único equipo que quedo en ese número. Se preguntó a los estudiantes si traían consigo la antología, la mayoría contesto que sí; enseguida se empezaron a repartir por partes el contenido del tema “*Comunicación: motivar para aprobar o para aprender*” de Anaya-Durand *et al.*, (2010), el cuál previamente fue numerado por subtemas en seis partes por la docente que tenían que revisar como expertos, se les dio tiempo de revisión, aclarando dudas si existían.

Formados los equipos se les indicó que revisaran la parte del tema que les toco con su número registrado, que tenían 20 min para su revisión. Los estudiantes al ser la primera vez tardaron 10 minutos en agruparse, se observó que algunos tenían resistencia y no querían reunirse con los números asignados, manifestando que <<*jamás habían trabajado en un equipo que no estuviera integrado por sus amigos en el salón*>>, de tal manera que al inicio los grupos no se mostraban integrados. Una vez que se pasó, equipo por equipo, observando la revisión del tema por expertos, se procedió a dar la indicación <<*todos los números uno se agrupa con los numero uno, dos con dos y así consecutivamente*>> esto para formar los equipos de expertos.

Cuando se procedió a esta actividad la docente observó que en cada grupo había un estudiante o dos más interesados en platicar sobre el artículo, E 12 externo <<*yo entiendo tu explicación del articulo con el tema de juicios de valor de la primera unidad*>>. Posteriormente la docente procediendo a dar indicaciones de los roles que cada integrante del grupo debe cumplir, un moderador, un secretario un dibujante un vocero esto lo realizo grupo por grupo, de tal manera que los estudiantes más interesados procedieron a dar un orden de participación entre ellos y escuchar atentamente a lo que decían los demás compañeros, también fungió como autoridad en el grupo para moderar la conducta cuando era necesario.

También, se aclaró que podían leerlo en lo individual, pero en voz baja para respetar la concentración de los demás compañeros, así mismo, se les indicó que tenían que subrayar con código, a lo cual surgieron dudas en el momento, la docente procedió a aclarar que subrayar con código significa que a cada marca texto de diferente color se le asignara una etiqueta, por ejemplo, el rosa para ideas principales, verdes: ideas secundarias, entre otros. Aclarado este punto los estudiantes comenzaron a leer en los grupos designados.

La docente tuvo que acercarse a los equipos de expertos y solicitarles que se agruparan alrededor de la mesa como en los equipos primarios. En relación con esto, E 4 comentó: <<Maestra es que yo no me llevo con ellos, no puedo trabajar así>>. La docente le indicó que tenía que saber trabajar también con diversos compañeros, aprender a trabajar con otros ya que en un trabajo tenía que trabajar con quien no le gustara y que mejor que aprenderlo en la escuela. Aquí, se puede observar que a estudiantes no les gusta salir de la zona de confort, ya que el alumno a regañadientes accede.

La docente explicó que los grupos en los cuales se encuentran (grupos en dónde sólo se encontraban los estudiantes números 1, por ejemplo) se les llama <<Grupos de expertos>> y que se repartió una parte específica del material que correspondía exclusivamente al número asignado; así en todos los equipos.

La docente observó que en cada uno de los equipos de expertos estaban leyendo de forma individual; manifestando desgano al realizarlo; El E 9 comentó; <<de todos modos no entiendo nada de lo que estoy leyendo>>; también observó que hubo estudiantes que se distraían volteando a ver a las ventanas, sacaban el celular para verificar la hora; el E12 dijo a un compañero << vamos por unas Sabritas y de pasada a dar el rol en lo que se acaba la clase>>; otros sacaban platica al compañero de al lado, ante esta acción algunos compañeros de equipo les pedían que guardaran silencio.

Se observó que un estudiante E 11, optó por subrayar todo el texto argumentando que <<todo es importante para mí>>, por otra parte, algunos estudiantes terminando de leer se ponían a dibujar en la libreta, se ponían audífonos o pedían permiso para salir al sanitario y volvían con comida y refrescos. En general se apreció un desinterés general por la actividad.

Cuando la mayoría de los equipos terminaron de leer se pusieron a platicar entre ellos o tomarse fotos. Cuando la docente observó esto procedió a preguntar si ya habían terminado de leer, casi todos indicaron que sí, se procedió a dar la instrucción de regresar a sus equipos originales y discutir académicamente lo que habían leído en el texto haciendo uso de las habilidades y elementos de la comunicación, relacionando la información del artículo con lo que ellos vivían como estudiantes en cuanto a su motivación y comunicación, comentando cada uno

de los expertos lo analizado en la parte del texto que les toco. Se les dio un tiempo de 20 minutos para socializar entre grupos de expertos. Y posteriormente en plenaria platicar lo estudiado.

Durante este proceso los estudiantes externaron varias opiniones entre ellas el E 23 comentó <<yo inicié la carrera muy motivada y cuando vi que tipo de maestros y clases iba a tener quise salirme de la carrera>>, otro manifestó E14 <<yo solamente hago las actividades para aprobar y obtener los puntos de la clase y por no obtener un seis de calificación>>. así mismo una alumna E 31 <<me gusta que cambie la dinámica de leer en clase y en compañía de los demás para platicar el contenido>>.

Durante la interacción dos o tres compañeros se atrevieron a dar ejemplos entre ellos sobre el tema relacionándolo con la vida cotidiana y la escuela. Durante este proceso en uno de los equipos el E 22 manifestó que <<el lenguaje de la lectura es muy rebuscado y no entiendo los significados de muchas palabras>>, en otro equipo una alumna E19 <<en mi caso la motivación viene desde mí, lo que yo me digo cada mañana al venir a la escuela>>, E 16 agregó <<la actitud por aprender que tengamos cada uno tiene que ver con nuestro compromiso y autoestima que tengamos cada uno>>. Se observó, así mismo, que hubo estudiantes que a escondidas de la docente sacaban el celular para revisar redes sociales o tomaban fotos a los compañeros.

Al cabo de unos minutos, los estudiantes empezaron mostrarse inquietos cuando escuchaban el ruido de los camiones pitar y cuando oían cómo estudiantes de otros grupos iban saliendo ya de clases, E 27 <<maestra los del grupo 107 ya salieron y ahí va mi hermana y me está esperando para irnos juntos>>; E 34 dijo <<maestra se me va a ir el camión y después tengo que agarrar dos para irme a mi casa>>, la docente al observar la conducta inquieta y verificar que faltaban 5 minutos para salir dio la indicación final, les solicitó no perder la parte del artículo que se les asignó y que la próxima semana trajeran plumones, colores, tijeras hojas de colores para continuar con la actividad.

El jueves 03 de noviembre la docente llegó al aula a las 6:50 pm; de igual manera siempre tratando de presentarse 10 minutos antes al salón; los jóvenes se encontraban con el anterior docente. Llegó la hora de salida, de igual manera los estudiantes pidieron permiso para salir al baño y comprar refrigerios. Se vuelve a observar en ellos desgano, apatía, enojo, enfado, al entrar al aula salón observo 3 alumnos estaban dormidos en las mesas.

Una vez dentro del salón se les indicó que se agruparan, pero ahora en los equipos dónde inicialmente estaban, es decir, los equipos con los integrantes que ellos mismos habían elegido. La investigadora tuvo que ir a despertar personalmente a los jóvenes que se encontraban dormidos en las mesas.

Un poco más animados los estudiantes empezaron a agruparse, se dio la indicación de nuevo que se acomodaran alrededor de la mesa y no en filas. Aquí se les observó más animados al estar en compañía de pares con los que tienen afinidad. El 12 comentó *<<que bueno loco, me sentía incómodo trabajando con aquel guey>>*, otro dijo E 3 dijo *<<que bueno porque no entiendo la forma de trabajar de aquel equipo>>*. así mismo, un estudiante se acercó a la docente y le solicitó realizar el trabajo en sus casas en lo privado porque en su mesa de trabajo no se ponían de acuerdo en la actividad a realizar y me *<<desespero maestro>>*.

Cabe aclarar que en estos nuevos equipos se encontraban expertos en cada tema según su numeración, es decir, cada uno cuenta con información que el otro desconoce. Una vez agrupados la docente indicó que deberán de socializar, discutir y poner ejemplos del tema que les toco a sus compañeros, participando cada por orden de numeración, es decir, primero 1, 2, 3, 4, 5, 6...se otorgaron 15 minutos para hacer esta discusión académica. Explicando dos veces las indicaciones.

Entre los equipos se lograba escuchar algún comentario como por ejemplo E 7 *<<lo que leí es lo que vivimos exactamente con Y maestro>>*; E 9 *<<ahora ya se el porqué de mi desmotivación en las clases>>*; E 18 *<<me gusto el articulo hay que ponerlo en práctica para motivarnos>>*.

Una vez concluidos los 15 minutos, la docente paso por cada mesa y otorgó una cartulina en blanco a cada equipo, dio la indicación de realizar un producto de aprendizaje representativo mapa mental, cuando sinóptico, esquema, el cual proyectara toda la información vista en el artículo. Sin embargo, un estudiante preguntó: E 5 *<<maestra puedo dibujar o hacer un cartel como producto de aprendizaje>>*, la docente dijo que era libre elección e inmediatamente todos los equipos imitaron la acción realizando dibujos, cabe recalcar que la maestra tuvo que explicar tres veces estas indicaciones.

Cada mesa comenzó a elaborar su producto de aprendizaje. Se observó que el equipo uno estaba discutiendo como proyectar lo leído en un dibujo, así mismo, también, se observó que cada uno tenía un líder el cual dirigía la actividad, era quien se mostraba más interesado, daba sugerencias y guiaba cuando algún compañero no entendía lo que se estaba realizando. Ese mismo líder era quien se acercaba a la docente para aclarar dudas sobre la actividad.

La mesa cuatro se mostraba apática a la actividad en general, dialogaban entre ellos sobre temas no relacionados a la clase, incluso algunos integrantes durante la actividad realizaban tareas de otras materias; la investigadora tuvo que acercarse en diversos momentos para preguntar cómo iban con la actividad y así encaminarlos en el proceso.

En cada mesa se observó a uno o dos integrantes más interesados por sacar adelante la actividad, los demás solo “observaban” como realizaban el producto de aprendizaje, cuando la docente se acercaba a observar la cartulina los estudiantes que no estaban realizando nada se reincorporaban en la silla y hacían como que estuvieran trabajando. (sin embargo, al ver y escuchar a sus compañeros estaban aprendiendo).

Uno de los integrantes de la mesa 07 levantó la mano para mencionar lo siguiente: E 7: *<<Maestra los compañeros no están colaborando, sólo se quedan viendo a la compañera y a mí como realizamos el trabajo, considero que cada integrante de la mesa debe aportar algo a la cartulina sea un dibujo o una palabra>>*.

Después de comentario lo anterior los líderes de las demás mesas de trabajo, secundaron la moción y comenzaron a dar indicaciones a los compañeros, inmediatamente los demás integrantes comenzaron a colaborar con la cartulina propiamente. Llegó la hora de salida, se tuvo que dejar la presentación para la siguiente clase.

En la siguiente clase, la docente se presenta a las 6:30 pm (la entrada de ese día es a las 6:45 pm). El maestro de la clase anterior aún se encontraba dentro del aula. Llegó la hora de salida, los estudiantes como siempre piden tiempo para ir al baño y comprar un snack para “despertarse”. La docente accedió.

A las 7 de la tarde, los estudiantes ya dentro del salón, se observó de nuevo apatía, desgano, desmotivación, alumnos dormidos sobre las mesas y otros terminando tareas de otras materias. La docente da las buenas tardes y los estudiantes apenas saludan, preguntó si se encontraban listos para socializar la cartulina y comentaron que no todos, ya que había compañeros que faltaban de regresar del baño. Una vez dentro los que faltaban, comenzó a sortear el turno en el que pasarían a exponer las cartulinas. Vale la pena aclarar que la maestra dos veces dio la explicación de la actividad.

Para la iniciar con la exposición, los equipos dieron una amena explicación del contenido del artículo y los ejemplos de vida académica y cotidiana. Por ejemplo: E 15: *<<Yo considero que la motivación es responsabilidad del maestro, ya que se supone que él cuenta con las herramientas necesarias para hacer que al alumno le interese su clase, hay maestros los cuales sus clases se tratan de su vida personal y no de contenido de la clase y eso desmotiva venir a la escuela, ya que uno hace un esfuerzo grande en venir a la escuela, guardando para el camión por qué se quiere superar y llegas a la escuela y no tienes clases de calidad>>*; por otra parte, E 8 manifestó *<<Yo estoy de acuerdo con lo que dice el artículo, por ejemplo, yo en esta actividad, la hice solamente para pasar la materia, pero no me siento motivado, ya que vengo del trabajo, no alcanzo a comer y tengo pendientes personales de mi casa, no me dejan concentrarme>>*.

Así mismo, E 11 agregó: *<<Yo considero que la motivación es responsabilidad del estudiante, no le puedes dejar toda la carga al docente, es verdad que el docente otorga las herramientas, pero ya es responsabilidad del alumno automotivarse a seguir con sus actividades, porque puedes tener un excelente docente frente al aula, pero si tu no estas motivado, nunca te van a parecer suficiente las actividades que haga ese docente>>*.

También, E 12 aseveró: *<<Yo voy a poner de ejemplo lo que me pasó a mí en esta carrera, yo al principio entré muy motivado a la licenciatura, pero conforme fueron pasando los días y me di cuenta de la forma de trabajar de algunos docentes mis ganas de venir a la escuela fueron disminuyendo, en ocasiones hay veces que prefiero enfermarme para no venir>>*.

Por su parte, E 18 dijo *<<Yo digo que es responsabilidad del docente, ya que me he dado cuenta de que predomina mucho una forma particular de trabajar aquí, el docente llega, te pide que hagas equipos de trabajo de tal manera que sean igual a la cantidad de temas que tiene la*

antología, reparte los temas de la antología y te pone a exponer todo el semestre que es lo que nos está pasando. Te pone a dar la clase a ti, en vez de él y él solo se sienta en una esquina a escuchar o a hacer como que escucha y si te equivocas en algo te humilla>>.

Posteriormente, E 22 toma la palabra: *<<Yo opino que tiene que ver mucho la forma de trabajar del docente, y también que tan motivado venga ese docente, porque nos hemos dado cuenta de que hay docente que vienen con problemas personales y se desquitan con nosotros, o que tienen problemas en el trabajo y vienen y también lo desquitan con nosotros>>. Luego E 30 <<yo mencionaré lo importante que es que un docente te ubique por tu nombre y que sepa escucharte y corregirte con educación, hay docentes que nos corrigen humillándonos y no de manera académica, entonces observamos que no hay dominio en temas de comunicación en ustedes que son los docentes imagínese en nosotros los alumnos pues menos>>.*

Una vez que terminaron de pasar los participantes, la docente agradece y pregunta a los estudiantes que les había parecido la actividad. Para ello, los estudiantes responden: E1 comentó *<<maestra la actividad me pareció muy enredosa por los cambios de equipo>>*, E 18 *<<Me gusto la forma equitativa de repartir los temas y no se recargo el trabajo al más interesado del equipo>>*, E 13 *<<maestra es mucho trabajo más para el producto de aprendizaje que hicimos>>* y, por último, E 21 *<<el hecho de tener que moverme tanto de lugar me desconcentra>>*. Al respecto, la docente aclaro que la próxima clase se haría una actividad diferente que lleva por nombre “Juego de Roles”, los jóvenes se muestran entusiasmados. Estos, al escuchar el ruido de los camiones y a los demás estudiantes salir, se muestran inquietos y prestos por salir ya que se les iría el camión. Así que la docente dio por terminada la participación.

Al realizar el análisis del diario de campo se encontró que dentro de la categoría general estrategia didáctica Jigsaw (Rompecabezas) se establecieron tres subcategorías: *<Retroalimentación positiva>*, *<Interdependencia positiva>* manifestada en un solo criterio positivo y finalmente en *<Comunicación efectiva>* no se llevó a cabo, resultados que se describen a continuación (Ver tabla 8).

Tabla 8.
Categorías generales y subcategorías de motivación observadas en la estrategia Jigsaw

Categoría General	Motivación	Frecuencia
Categorías	Subcategoría	
Motivación	Motivación positiva de la tarea	
	Motivación negativa de la tarea	
Motivación Intrínseca	Motivación intrínseca positiva	
Motivación extrínseca	Motivación extrínseca negativa	XXX
	Emociones prospectivas	
	Emociones retrospectivas	x
Motivación académica	Motivación para aprobar	x
	Motivación para aprender	x
	Contexto de Clase	x
Rendimiento Académico	Perfil del alumno desmotivado	xxxxx
	Perfil del maestro desmotivado	xxxxx
	Estrés y motivación	
	Estrés y desmotivación	xx
Categoría General	Estrategia de aprendizaje	
Jigsaw	Retroalimentación	x
(rompecabezas)	Interdependencia positiva	xx
	Comunicación efectiva	x

Fuente: diario de campo

Más detalladamente durante la intervención educativa *Jigsaw* en la subcategoría <Retroalimentación> fue positiva al implementar la estrategia ya que los estudiantes manifestaron lo siguiente: E 12 externo: <<Yo entiendo tu explicación del artículo con el tema juicio de valor de la primera unidad>> y E 18 <<Me gusto la forma equitativa de repartir los temas y no se recargo el trabajo al más interesado del equipo>>. Otros estudiantes, durante la discusión académica del tema abordado en la mesa de retroalimentación a un compañero con la siguiente frase: E19 <<en mi caso la motivación viene desde mí, lo que yo me digo cada mañana al venir a la escuela>>. Así mismo, E 16 agregó << la actitud por aprender que tengamos cada uno tiene que ver con nuestro compromiso y autoestima que tengamos cada uno>>, a lo que E 7 agregó <<lo que leí es lo que vivimos exactamente con Y maestro>>.

En la subcategoría <Interdependencia positiva>, un solo estudiante opinó: E 31 <<me gusta que cambien la dinámica de leer en clase y en compañía de los demás para platicar el contenido>>.

Para la subcategoría <Comunicación efectiva> no se llevó a cabo, puesto que a los estudiantes no le gusto interactuar con los demás compañeros de grupo. Esto se manifestó en los siguientes comentarios: E 12 <<que bueno loco, me sentía incómodo trabajando con aquel guey>>, ya que otro estudiante, E 3 expreso <<que bueno porque no entiendo la forma de trabajar de aquel equipo>> y E 7: <<Maestra los compañeros no están colaborando, sólo se quedan viendo a la compañera y a mí como realizamos el trabajo, considero que cada integrante de la mesa debe aportar algo a la cartulina sea un dibujo o una palabra>>.

Dentro del papel de la investigadora, es importante mencionar que la estrategia no tuvo el impacto esperado en los estudiantes, ya que en algunas ocasiones la docente tenía que repetir en más de dos ocasiones la indicación y algunos estudiantes se mostraron inicialmente apáticos a la actividad, hecho latente en el comentario de E9 <<de todos modos no entiendo nada de lo que estoy leyendo>>. Mientras que otros factores externos afectaron la clase, como las necesidades fisiológicas básicas de los estudiantes, proyectada en el siguiente comentario que E12 dijo a un compañero << vamos por unas Sabritas y de pasada a dar el rol en lo que se acaba la clase>>. De igual manera, al momento de solicitar subrayar con código o a consciencia hubo estudiantes que mencionaban E11 <<todo es importante para mí>>.

Así mismo, al efectuar la estrategia de aprendizaje se presentaron categorías dentro de la categoría general de motivación, entre las que se encontró la categoría <<Motivación extrínseca>> y subcategoría de << Motivación extrínseca negativa> dándose de manera negativa, ya que los estudiantes manifestaron las siguientes opiniones: E 23 comentó <<yo inicié la carrera muy motivada y cuando vi que tipo de maestros y clases iba a tener quise salirme de la carrera>>; E 14 << yo solamente hago las actividades para aprobar y obtener los puntos de la clase y por lo menos obtener un seis de calificación>>; E 31 << me gusta que cambie la dinámica de leer en clase y en compañía de los demás para platicar el contenido>>.

Así mismo, el E 23 comentó <<yo inicié la carrera muy motivada y cuando vi que tipo de maestros y clases iba a tener que salirme de la carrera>>; E14 << yo solamente hago las actividades para aprobar y obtener los puntos de la clase y por lo menos obtener un seis de calificación>>.

Por otra parte durante la actividad en esta categoría la docente observó que en cada mesa de trabajo había dos o más estudiantes interesados en compartir sus opiniones acerca de la temática leída en los artículos científicos; sin embargo, durante esta dinámica se presentaron comentarios como el siguiente: E 22 manifestó que *<< el lenguaje de la lectura es muy rebuscado y no entiendo los significados de muchas palabras>>*; E19 *<<en mi caso la motivación por entender viene desde mí, lo que yo me digo cada mañana al venir a la escuela>>*, un último compañero opina *>>* ; E 16 agregó *<<la actitud por aprender que tengamos cada uno tiene que ver con nuestro compromiso y autoestima que tengamos cada uno>>*.

Además, en la categoría de <Motivación académica> en la subcategoría <Contexto de Clase> es valorada de manera negativa de parte de los estudiantes al mostrarse inquietos cuando escuchaban el ruido de los camiones y otros compañeros salir del aula, esto se sustenta con comentarios tales como: E 27 *<<maestra los del grupo 107 ya salieron y ahí va mi hermana y me está esperando para irnos juntos>*, E 34 dijo *<<maestra se me va a ir el camión y después tengo que agarrar dos para irme a mi casa>>*, a lo cual tenía que amoldarse a la empatía con los estudiantes ya que de otra forma no podría realizar las estrategias.

V.1.4 Observación Cualitativa de la Estrategia juego de roles

La docente llegó al salón de clases y los jóvenes se mostraban más entusiasmados por la actividad (ya que en la clase anterior les comento que trabajarían el mismo tema, pero en representación), hubo estudiantes incluso que venían personalizados de acuerdo con la situación a personificar en el aula, algunos se acercaron a comentar que se sentían nerviosos por la actividad. La conducta observada de parte de los estudiantes fue de mayor participación en la clase que se llevaría a cabo, incluso tenían organizada el aula con decoración para realizar su participación.

Se inició la clase con los estudiantes, la maestra explico cómo se llevaría a cabo la estrategia didáctica. Les dijo que ella ya había seleccionado la temática y que ellos como estudiantes, eran quienes llevarían a cabo la dramatización favoreciendo el dialogo y la resolución de problemas. Así, al finalizar la actividad se realizaría un debate donde se analizarían los resultados de la dramatización, al recabar opiniones de quiénes han sido espectadores y sensaciones de los

actores protagonistas del rol asignado. En esta última fase, la docente como moderadora del debate, planteaba alternativas a las resoluciones de conflictos aportadas y fomentando el debate.

Así, escenificaron el salón para poder llevar a cabo la estrategia. El grupo se mostró en general interesado por llevar a cabo la actividad y para realizarlo se retomó la misma temática revisada en las clases anteriores. Por lo que, los estudiantes vinieron preparados con atuendos y, así mismo, trabajaron en los equipos base.

Al empezar con el equipo uno se observó que para los estudiantes fue más fácil interiorizar los contenidos de clase cuando los representaban en ejemplos y situaciones de la vida cotidiana, cuando lograban interiorizar el contenido académico en el campo en el cual se desenvuelve el psicólogo. Ante esta situación el alumno E 24 comentó *<<maestra entonces a eso se refería el texto cuando mencionaba los elementos de comunicación>>*; el E 11 comentó *<<yo aprendo más llevando a la práctica los contenidos de la antología >>*; E 26 *<<que divertido, me gustan las clases dinámicas donde yo puedo hacerlo, creo no se me olvidara>>*; E 11 *<<Me gustan las clases donde el profe involucra al alumno y no solo nos pone a dar la clase>>*, E 30 *<<para mi es importante poner en práctica el quehacer profesional el psicólogo ya que las antologías no me lo van a dar>>*; el E 4 *<< Me motiva venir a la escuela si aprendo jugando>>*.

Así mismo, otros estudiantes como el E 34 *<<me prepare desde temprano con mi personaje porque me entusiasmaba representarlo ante mis compañeros>>*; E 22 *<<escenificar el cómo debe actuar el psicólogo en diversas situaciones como por ejemplo dar malas noticias o dar un diagnóstico me parece más importante que el que nos pongan a exponer y ver películas aburridas y viejas>>*; E 15 acentuó que *<<es más ameno saber a lo que se enfrenta realmente el psicólogo porque para muchos maestros es muy cómodo repartir la antología pedir hacer equipos y que nosotros demos la clase que ellos deberían de dar>>*. E 2 *<<Maestra ¿podríamos llevar toda la antología de esta forma?>>*.

El comportamiento del grupo fue más amable, ya que se notó mayor interés en esta actividad en donde el estudiante participaba activamente escenificando, que cuando este era pasivo al solo ir leyendo durante la clase.

Otro día de clases, este inicio a las 6:00 pm de la tarde, como regularmente sucedía el docente de la clase anterior aún se encontraba dentro del aula, los estudiantes solicitaron permiso como de costumbre para ir al baño y comprar algo para comer, así mismo la docente accedió a esta petición ya que los prefería concentrados en la clase que en sus necesidades fisiológicas y, a su vez, el caminar un poco les quitaba el letargo producido por la clase anterior, una vez dentro del grupo le tocaba al equipo tres de juego de roles, en este equipo hubo una variable a considerar, los sujetos no iban preparados ni con escenificación, si no que espontáneamente eligieron en ese momento la situación a representar (dar noticias impactantes) y cambiaban el rol asignado en ese momento.

Aquí, es importante agregar que la escenificación de juego de rol se tuvo que pausar ya que uno de los estudiantes se encontraba demasiado alterado (nervioso y con ansiedad) y no podía ni hablar. Durante la clase en general empezó a cambiar de ánimos y poco a poco se notó que su nerviosismo fue bajando.

En esta situación influye mucho el factor sorpresa con el cambio de la temática, dado la noticia de muerte de un familiar, un integrante hacia el papel de víctima, otro de mamá y luego intercambiaron papeles. En esta actividad se mostraron muy interesados, ya que ellos mismos fueron autogestores de su propio conocimiento al elegir el tema a escenificar y al darles autonomía en la forma de cómo llevarlo a cabo, además, mantuvieron al resto del grupo atentos. Aquí, se observó que el estudiante se documenta por interés propio sobre un tema de su agrado, por lo que la estrategia juego de roles resultó ser más eficazmente activa.

El investigador en la estrategia colaborativa <Juego de roles> como categoría general, con tres subcategorías; <Colaboración interna efectiva>, <Integración colaborativa> e <Integración> observó que los resultados fueron diferentes al día anterior, después de analizar el diario de campo se puede analizar lo siguiente (ver tabla 9).

Tabla 9.

Categorías generales y subcategorías de motivación observadas en la estrategia Juego de roles

Categoría General	Motivación	Frecuencia
Categorías	Subcategoría	
Motivación	Motivación positiva de la tarea	
	Motivación negativa de la tarea	
Motivación Intrínseca	Motivación intrínseca positiva	
Motivación extrínseca	Motivación extrínseca negativa	
	Emociones prospectivas	
	Emociones retrospectivas	
Motivación académica	Motivación para aprobar	
	Motivación para aprender	xx
	Contexto de Clase	
Rendimiento Académico	Perfil del alumno desmotivado	
	Perfil del maestro desmotivado	
	Estrés y motivación	
	Estrés y desmotivación	
	Interacción	
Juego de Roles	Colaboración interna efectiva	xxx
	Integración colaborativa	xxx
	Integración	

Fuente: Diario de campo.

En la subcategoría <Colaboración interna efectiva> se encontraron elementos positivos ya que alguno estudiantes mencionaron: E 24 comentó <<maestra entonces a eso se refería el texto cuando mencionaba los elementos de comunicación>>, E 11 comentó << yo aprendo más llevando a la práctica los contenidos de la antología >>, E 26 <<que divertido, me gustan las clases dinámicas donde yo puedo hacerlo, creo no se me olvidara>>; E 11 <<Me gustan las clases donde el profe involucra al alumno y no solo nos pone a dar la clase>>, E 30 <<para mi es importante poner en práctica el quehacer profesional el psicólogo ya que las antologías no me lo van a dar>>; el E 4 <<Me motiva venir a la escuela si aprender jugando>>.

Por otras parte en la subcategoría <Integración colaborativa> también se encontraron elementos positivos para la dinámica educativa, proyectados en los siguientes comentarios de los estudiantes: el E 34 <<me prepare desde temprano con mi personaje porque me entusiasmaba representarlo ante mis compañeros>>; E 22 <<escenificar el cómo debe actuar el psicólogo en diversas situaciones como por ejemplo dar malas noticias o dar un diagnóstico me parece más importante que el que nos porgan a exponer y ver películas aburridas y viejas>>;E 15 acentuó que <<es más ameno saber a lo que se enfrenta realmente el psicólogo porque

para muchos maestros es muy cómodo repartir la antología pedir hacer equipos y que nosotros demos la clase que ellos deberían de dar>>. E 2 << Maestra ¿podríamos llevar toda la antología de esta forma>>.

Es importante hacer mención que esta estrategia fue de impacto para el cambio de actitud del grupo en general ya que se mostraron más colaboradores de lo normal, más interesados y activos ante su aprendizaje. Se sigue haciendo hincapié en el horario en el cual inician las clases, que el docente anterior aún se encuentra dentro del aula, que los alumnos piden permiso para ir a saciar necesidades básicas. Es importante aclarar que la subcategoría <Integración> no se llevó a cabo ni se visualizó ya que ese día solo se presentó la mitad del grupo, variable que es importante mencionar para dar respuesta a los resultados de esta subcategoría. A pesar de estas incidencias la estrategia se llevó a cabo de manera eficaz y activa. Cabe aclarar que les gustó mucho a estudiantes solicitando que se repitiera en otro tema.

V.1.5 Observación Cualitativa de la Estrategia de Debate

Este día la clase debería iniciar a las 6:00 pm, sin embargo, los estudiantes no se encontraban en el salón ya que no habían tenido las clases anteriores. Empezaron a llegar al aula a las 6:15 pm, la profesora percibió de nuevo en sus rostros desgano, algunos llegaron con comida en mano y bebidas; la E16 comentó << sólo tendremos su clase, ya que no hemos tenido las primeras horas de clase. Además, que no se encontraba el grupo completo, la jefa de grupo manifestó que la mayoría había indicado que se encontraba enfermo con gripa, influenza y dolores de cabeza.

La docente procedió a realizar la estrategia, dio las indicaciones de cómo llevar a cabo el debate, pidió al grupo que eligieran un tema general a debatir, solicitado que se pusieran de acuerdo sobre este, y, sobre todo, que fuera un tema el cual pudieran tener criterio propio y conocimiento empírico ya que no había previa búsqueda de información respecto al tema. De esta manera se trabajaría en el desarrollo del juicio crítico y no personal.

Los estudiantes decidieron debatir sobre la “Gestación subrogada” (renta de vientres), se solicitó al grupo que se divida en dos subgrupos (uno a favor y otro en contra) se asignó por decisión del grupo a un moderador. En esta estrategia se observó que los estudiantes inclinaban sus posturas de acuerdo con opiniones y no con sustento teórico.

No se mostró participación altamente activa por parte de los estudiantes puesto que uno de ellos el E 16 comentó que *<<me gustan más las actividades dónde puedo ser partícipes de mi propio conocimiento que las actividades en donde tengo que estar sentados por largos periodos de tiempo, esas no me gustan tanto>>*. Se observó de igual manera que sólo era uno o dos alumnos los que se encontraban debatiendo sobre el tema y no todo el grupo.

Un poco más tarde, se comenzaron a escuchar los ruidos de los camiones y los jóvenes comenzaron a ponerse inquietos. Un estudiante la E 32 se levantó de su asiento y mencionó *<<maestra, la persona que me daba raite a casa ya se va, me tengo que retirare>>*, y se salió. Llegó la hora de salida y la profesora procedió a retirar a los alumnos.

En la clase del martes 22 de noviembre los estudiantes solicitaron a la profesora si podía adelantar su hora de clase ya que tenían libre con el maestro de las horas anteriores. por lo que en esta ocasión la entrada fue a las 3:30 pm, los estudiantes terminaron de llegar a las 4:00 pm alegando que algunos salieron tarde del trabajo, otros que el camión no paso por sus casas, y algunos que desconocían que les adelantaría clases. Cabe recalcar que los estudiantes que no se presentaron la clase anterior, tampoco lo hicieron en esta.

Ese día fue el único que los estudiantes no estaban apurados por salir de clases ya que se impartió temprano por lo anteriormente mencionado. Se siguió con el debate, pero se continuó observando que la participación aterriza sólo en dos compañeros que eran los más interesados en opinar, pero las opiniones se remitían a ejemplos personales y no con sustento teórico. Al finalizar la clase el estudiante E 34 preguntó *<<si podía realizar de nuevo la case como juego de roles>>*.

Ya para finalizar la clase la docente dio el tiempo para conocer la perspectiva de los estudiantes en cuanto a las estrategias implementadas en las clases anteriores. Después de analizarlo los estudiantes comentaron lo siguiente:

- E 13 *<<Nos gusta más cuando el conocimiento se da a través de dinámicas de clases en donde pueden aterrizar los temas de clase con ejemplos de la vida cotidiana>>*

- E 4 <<Nos sentimos más cómodos cuando el maestro toma en cuenta nuestras opiniones y nos hace parte de la clase en vez de sentarse y proyectarnos películas y no dejarnos opinar>>
- E 7 <<Yo considero que la forma en la que un docente imparte la clase importa demasiado ya que el modo en el que la mayoría de los docentes la da me parece aburrida, ya que sólo se limitan a pedirnos que hagamos equipos de trabajo, repartirnos la antología y dejar que nosotros demos la clase, hay veces que decimos incoherencia y media y no nos corrige porque ni siquiera nos están escuchando lo que decimos, incluso cuando tenemos dudas nos dicen que eso debimos de haberlo investigado nosotros porque esa era nuestra tarea>>
- E 8 <<Maestra de mi parte considero que aquí hay tanto maestros desmotivados como alumnos desmotivados y eso se proyecta en la práctica cotidiana de clases>>.
- E 9 <<personalmente lo primero que pienso yo, es para que me sirven estas actividades en mi formación como psicóloga y esto me lleva a la materia pensamiento crítico>>.
- E 23 expreso en relación con el juego de roles <<empiezo con la observación de cada compañero desempeñando el personaje asignado y lo traslado a como me gustaría actuar como profesional>>
- E 26 <<a través de las estrategias realizadas se observan experimentos sociales que pusieron a prueba nuestro pensamiento crítico, nuestras habilidades básicas de pensamiento y nuestra comunicación>>
- E 18 <<al trabajar en clase de manera diferente se apreció un cambio desde la forma de aprender ante una situación dada, donde cada uno actuó de acuerdo con lo que considero era la forma correcta o la manera en que aprendió>>

Para la investigadora al realizarse la estrategia didáctica debate (siendo esta la categoría general) compuesta por dos subcategorías que son; <Contribución individual> y <Liderazgo>, las cuales se presentaron de manera negativa, ya que hubo variables que contribuyeron a que no se realizaran, uno de los elementos que refuerzan esta afirmación es la opinión de los estudiante por ejemplo: E16 mencionó << sólo tendremos su clase, ya que no hemos tenido las primeras horas de clase>>; a pesar de ello, se procedió a realizar la estrategia como estaba programada. No se mostró participación activa de parte de los estudiantes y se reflejó en el

siguiente comentario del estudiante E 16 <<me gustan más las actividades dónde puedo ser participe de mi propio conocimiento que las actividades en donde tengo que estar sentados por largos periodos de tiempo, esas no me gustan tanto>>, así mismo en la mesa de debate sólo eran uno o dos alumnos los que se encontraban debatiendo sobre el tema y no todo el grupo.

Se siguió presentando categoría de <Motivación académica> en la subcategoría <contexto de clase> presentada de manera negativa a través de la inquietud por parte de los estudiantes sobre la hora de salida, proyectado en el siguiente comentario de la E 32 <<maestra, la persona que me daba raite a casa ya se va, tengo que retirare>>.

Cabe recalcar, una variable distinta en esta ocasión, los alumnos no estaban apurados por salir de clases ya que la docente les adelantó, fue a las tres de la tarde. Las subcategorías liderazgo y contribución individual no se pudieron analizar ya que solo estuvo presente en ambos días la mitad del grupo, sin embargo, al finalizar la clase un alumno externo la E 34 <<si podía realizar de nuevo la clase como juego de roles>>.

Se encontró que hay factores ajenos a la docente que influyen en la falta de motivación de los estudiantes, como la falta de autorregulación y organización de necesidades básicas; un factor importante es la falta de estrategias dinámicas por parte de los docentes anteriores a la clase que hace que los estudiantes tomen posturas apáticas, agobiantes y desmotivantes; así mismo, la falta de actualización de estrategias didácticas por parte de la planta docente para las clases ya que en el discurso de los estudiantes predominó esta variable.

Por otra parte, a los estudiantes les agrada las estrategias de aprendizaje en donde se les involucra en su aprendizaje activamente como lo fue en la estrategia de juego de roles, ya que se vieron entusiasmados por las actividades llevadas a cabo en este momento. En cambio, las estrategias Debate y Jigsaw en donde el alumno jugó un papel altamente pasivo, donde se queda estático en su asiento, no fueron de su agrado puesto que implica estar varios minutos sentados y no interactúan mediante gamificación.

V.2 Parte cuantitativa de la investigación

En este espacio se presentan los resultados del cuestionario MSLQ-SF forma corta, desarrollado por Pintrich y De Groot (1990) y validado por Tinoco, Heras, Hern y Zapata (2011),

que dan repuesta a la parte cuantitativa de la investigación, aplicándose como pretest antes de iniciar el primero módulo de manera tradicional y pos-test al finalizar las estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos.

Cabe mencionar que se hizo uso de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, la cual es una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras, relacionar y determinar si existen diferencias entre ellas. También, se utilizó como alternativa a la prueba t de Student, dicho en otras palabras, se implementó para comparar medias o mediana de dos conjuntos independientes, posiblemente con distribución no normal (Sánchez, 2015). Esto con el fin de comparar los resultados antes de la implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos y el impacto de la intervención y hacer la comparación entre Pre-test y posttest.

V.2.1 Resultados de la aplicación del instrumento MSLQ-SF

Para esta investigación se utilizó el Cuestionario Forma Corta-MSQF SF que en su versión corta consta de 40 ítems en una escala tipo Likert de cinco puntos (1= nunca, 2= raramente, 3= a veces, 4= a menudo y 5= siempre) organizados en dos grandes factores: motivación y estrategias de aprendizaje, cada una de estos con micro variables que a su vez contienen dimensiones específicas, como se muestra a continuación en la tabla 10.

Tabla 10. Estructura del cuestionario MSLQ forma corta

Factores principales	Microvariables	Factores	Ítems
Motivación	Componentes de valor	Valoración de la tarea	20, 26 y 39
	Componentes afectivos	Test de Ansiedad ante los exámenes	3, 12, 21 y 29
Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Estrategias de elaboración	4,16, 22, 24 y 39
		Estrategias de organización	13,14, 17, 18, 38, 40
		Autorregulación a la metacognitiva y conductual	1, 2, 5, 6, 7, 15 y 32
		Tiempos y hábitos de estudio	2, 8, 17, 18, 33 y 38
	Estrategias de administración de gestión de recursos de recursos	Administración de tiempo y recursos	8 y 33
		Autorregulación del esfuerzo	9, 11, 27, 28 y 37
	Componentes de valor	Metas de orientación intrínseca	10, 25, 34 y 35).

Fuente: elaboración propia, retomado de Tinoco, L. D. S., Heras, E. B., Hern, A., & Zapata, L. (2011).

Factor Motivación

El factor motivación, para esta investigación, se entiende como aquello que orienta a una persona a llevar a cabo una serie de actividades guiadas a un objetivo, desde perspectivas cognitivas se vislumbra como las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí mismo y sus habilidades, estas últimas determinarán el tipo de energía o esfuerzo que ejercerá y por ende el tipo de resultados de sus acciones (Masso *et al.*, (2021).

De acuerdo con Molina (2017), para sustentar los resultados del estudio se tomó de referencia el p. valor (<0.05), que indica que, si existe el efecto en lo que se estudia, es decir, indica si tiene relación con la fiabilidad del estudio, cuyo resultado será más fiable cuanto menor sea p. así mismo, el p. valor indica la importancia del resultado, señala la probabilidad de que la diferencia observada se deba al azar. La importancia desde el punto de vista clínico la establece el investigador. A continuación, se muestra una tabla que refiere la interpretación de p. valor sustentado por Molina. De tal manera que en la tabla 11 se muestran los valores de significancia de p. valor con los cuales se contrastan los resultados de esta investigación.

Tabla 11. Interpretación del valor p.

El valor de p significa la probabilidad de que la hipótesis nula se confirma
Un valor de $p < 0.05$ significa que la hipótesis nula se rechaza
Un valor de $p > 0.05$ significa que la hipótesis nula se aprueba
Cuanto más pequeño es el valor de p, más fiable es el resultado del estudio
Un valor de $p < 0.05$ indica que el resultado es clínicamente importante
Un valor de $p > 0.05$ indica que el resultado no tiene importancia clínica

Retomado de Molina (2017) adaptado por Gómez (2022).

Los resultados por factor, micro variables y dimensiones se muestran a continuación: Factor

principal <Motivación> Microvariable <Componente afectivo> Dimensión <Ansiedad > integrado los ítems 3, 12, 21 y 29, antes y después de la intervención didáctica estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos (*jigsaw*, juego de roles y debate), donde los estudiantes muestran no tener una diferencia significativa, ya que dio un p. valor de

.816, .541, .951 y .765 respectivamente; ya que p. valor por encima de 0.05 rechaza el supuesto. (Ver tabla 12)

Tabla 12.

Microvariable <Componente afectivo> Dimensión <Ansiedad>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
3	.816	3	3	1.058	1.243
12	.541	4	4	1.08	1.252
21	.951	4	4	1.115	1.372
29	.765	4	4	1.303	1.331

Fuente: Pre-test y Postest

Con respecto al factor principal <Motivación> con sus respectivas Microvariable <Componente Valor>Dimensión <Valoración de la Tarea>; (compuesto por 26 y 39) muestran que la implementación de la estrategia didáctica no tuvo impacto en la dimensión mencionada, pues se obtuvo un p. valor de .199 y .456 ya que p. valor por encima de 0.05 se refuta. (Ver tabla 13)

Tabla 13.

Microvariable <Componente de valor> Dimensión <Valoración de la tarea>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
26	.199	3	3	1.103	1.209
39	.456	2.5	3	0.925	1.158

Fuente: Pre-test y Postest

En relación con el factor principal <Estrategias de Aprendizaje> que está compuesto por las Microvariable <Estrategias cognitivas y Metacognitivas>, Dimensión <Elaboración>. compuesto por los ítems 4, 16, 22 y 39. En cuanto a la diferencia entre el pretest y postest se muestra que la intervención didáctica no tuvo impacto, ya que dio un resultado de p. valor de .885, .209, .069 y .456 en cada ítem respectivamente (Ver tabla 14). Aquí, es importante rescatar que en el ítem 24 “Lo leído para la clase lo relaciono con lo que ya sé”, si hubo impacto ya que se obtuvo p. valor de .019.

Tabla 14.

Microvariable <Estrategias Cognitivas y Metacognitivas> Dimensión <Elaboración>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
4	.885	4.00	4.00	.914	.987
16	.209	4.00	4.00	.673	.819
22	.069	3.00	4.00	1.071	.952
24	.019	4.00	4.00	.906	.890
39	.456	2.50	3.00	.925	1.158

Fuente: Pre-test y Postest

En el factor principal <Estrategias de Aprendizaje> compuesto por la Microvariable <Estrategias cognitivas y Metacognitivas> y la Dimensión <Organización>, compuesto por los ítems 13, 14, 17, 18, 38 y 40 en la comparación del pretest y postest, se visualiza que no existe diferencia después de la intervención didáctica, al obtener p. valor de .959, .933, .790, .307, .666 y .634. respectivamente en cada ítem. (ver tabla 15).

Tabla 15.

Microvariable <estrategias cognitivas y metacognitivas> dimensión <organización>

ítem	p valor	mediana (pre-test)	mediana (post-test)	dt (pre-test)	dt (post-test)
13	.959	3	4	1.001	1.186
14	.933	4	4	.769	1.055
17	.790	3	3	1.071	1.038
18	.307	3	3	.871	1.153
38	.666	3	3	.825	1.131
40	.634	4	4	1.094	1.060

Fuente: Pre-test y Postest

En cuanto al factor principal <Estrategias de Aprendizaje> compuesto por las Micro variable <Estrategias cognitivas y Metacognitivas> y la Dimensión <Autorregulación, metacognitiva y conductual> que se integran por los ítems 1, 2, 5, 6, 15 y 32, el análisis estadístico del pretest y postest, muestra no tener diferencias después la intervención didáctica. Mismo que se puede proyectar en un p. valor de .990, .061, .453, .668, .361 y .098, aclarando el ítem 7 “*Ante una confusión sobre lo leído vuelvo atrás y trato de resolverlo*” presenta una diferencia después de aplicar las estrategias, al dar un p. valor de .049 (ver tabla 16).

Tabla 16.

Microvariable <Estrategias Cognitivas y Metacognitivas> Dimensión <Autorregulación metacognitiva y conductual>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
1	.990	3.00	3.00	.878	1.041
2	.061	3.00	3.00	1.058	1.243
5	.453	3.50	3.00	.929	1.115
6	.688	3.00	3.00	.917	0.931
7	.049	4.00	4.00	.978	0.864
15	.361	3.50	4.00	.853	1.038
32	.098	4.00	4.00	.781	0.830

Fuente: Pre-test y Postest

En el Factor principal <Estrategias de Aprendizaje> compuesto por las Microvariable <Componente de Valor> y la Dimensión <Metas de Orientación Intrínseca> proyectándose en los ítems 10, 25, 34 y 35, muestra un p. valor de .135, .437, .714 y .061, respectivamente (ver tabla 17).

Tabla 17.

Microvariable <Componente de Valor> Dimensión <Metas de Orientación Intrínseca>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
10	.135	4.00	4.00	.797	.855
25	.437	3.00	4.00	.929	.963
34	.714	3.50	4.00	.957	1.093
35	.061	4.00	5.00	.830	0.783

Fuente: Pre-test y Postest

En el Factor principal <Estrategias de Aprendizaje> -Microvariable <Estrategias de Gestión de Recursos> y la Dimensión <Administración de tiempo y Recursos >, visualizado en los ítems 8 y 33, con relación al pre-test y post-test después de la intervención didáctica, muestran un p. valor de .674 y .816. (ver tabla 18).

Tabla 18.
Microvariable <Estrategias de gestión de recursos> Dimensión <Administración de tiempo y recursos>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
8	.674	4.00	4.00	.904	1.122
33	.816	4.00	4.00	1.101	1.315

Fuente: Pre-test y Postest

En el Factor principal <Estrategias de Aprendizaje> con las Microvariable <Estrategias de Gestión de Recursos> y la Dimensión <Autorregulación del esfuerzo > compuesto por los ítems 9, 11, 19, 27 y 28, donde se observa que la intervención didáctica no ocasiono cambio, al obtener un p. valor de .760, .084, .660, .446 y .295. Sin embargo, el ítem 37 “*si los materiales del curso son difíciles de entender, cambio la manera de leerlo*” muestra diferencia después de la intervención educativa con un p. de .037, es decir, el estudiante modifica la manera de estudiar si los materiales le parecen complicados de entender (ver tabla 19).

Tabla 19.
Microvariable <Estrategias de gestión de recursos> Dimensión <Autorregulación del esfuerzo>

Ítem	P valor	Mediana (PRE-TEST)	Mediana (POST-TEST)	DT (PRE-TEST)	DT (POST-TEST)
9	.760	4.00	4.00	.784	.963
11	.084	4.00	5.00	.969	.878
19	.660	4.00	3.00	.963	.999
27	.446	3.00	3.00	.825	1.031
28	.295	4.00	4.50	.821	.806
37	.037	3.00	4.00	.817	.845

Fuente: Pre-test y Postest

V.3 Análisis y discusión

En el análisis cuantitativo del MSLQ-SF en cuanto a la variable <Motivación> no hubo diferencias después de aplicar la intervención educativa ya que al someter los resultados al programa estadístico SPSS versión 18 y aplicar la prueba de Wilcoxon, haciendo uso de su principio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables de pretest y postest. Donde las puntuaciones en cada una de las microvariables y subcategorías de motivación dieron igual a un p. valor <.05 por lo tanto, su resultado no es relevante en la

investigación. De manera similar fue el resultado del diario de campo que reportó características negativas en las categorías generales descritas.

De acuerdo con el análisis, el estado de la motivación de los estudiantes se encontró muy bajo, además, el aprendizaje para los estudiantes se convierte en un compromiso y obligación, más que en un disfrute por la vivencia del aprender y conocer lo desconocido. En este sentido, concordando con Pintrich (1994), la motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. Como aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover, en este sentido, es el motor de la conducta humana. Por otra parte, el autor sostiene que el interés por una actividad es despertado por una necesidad, mismo que es un mecanismo que incita a la persona a la acción y que puede ser de origen fisiológico o psicológico.

La motivación percibida a través del diario de campo, donde se observaron diversas emociones, que a su vez no las identifican y no saben regularlas, siendo un factor importante para la motivación intrínseca de parte de los estudiantes, ya que la inteligencia académica está íntimamente relacionada con la motivación, puesto que una persona que es inteligente emocionalmente mejora su propia motivación interna. En contraparte, Ccapatinta (2021) encuentra que existe una relación significativa entre la motivación y el aprendizaje colaborativo, al observar en los resultados que la motivación está estrechamente relacionada con el desempeño que tienen los estudiantes en el trabajo en equipo. Con esto se afirma que mientras más motivados se encuentren los estudiantes, más fortalecen su capacidad de responsabilidad y compromiso con el grupo.

En la investigación de campo se observó que cuando aparece la motivación intrínseca positiva se reúnen diversas necesidades, entre las que se encontraron: 1) la necesidad de ser autónomo, esto se manifestó ya que algunos estudiantes se mostraron más proactivos que otros; 2) la necesidad de relacionarse, esto tiene que ver con el sentido de pertenencia, de convivir con sus pares, mostrándose cuando los estudiantes se reincorporaban con los grupos primarios en la estrategia de Jigsaw, y mencionaban que se sentían más cómodos trabajando con sus compañeros a quienes consideraban <amigos>; 3) se reflejó una mejor comunicación entre los integrantes de los grupos y una coordinación ordenada de las participaciones en las exposiciones; 4) la necesidad de ser competente, que tiene que ver con las habilidades y

destrezas que desarrolla el estudiante cuando se le somete a prueba y a factores estresores del ambiente para cumplir una tarea. Además, dentro de la investigación se observó que los estudiantes demostraron ser competentes, observándose en la capacidad para realizar el ejercicio de la estrategia, desarrollando habilidades y destrezas, cuando conocían y dominaban el tema al exponer.

Esto coincide con lo expuesto por Ryan y Deci (2002), la motivación intrínseca está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí mismo, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella. Así, las recompensas que se consiguen en este tipo de motivación son “íntimas”, como el amor propio, satisfacción propia, personal, independencia, fuerza interior, confianza, entre otros. Es decir, si las acciones vienen dadas por el deseo de superación personal, las ganas de crecer y aprender o la necesidad de cumplir con una obligación haciendo las cosas bien, se trata de este tipo de motivación.

Es importante rescatar una de las frases en los resultados del diario de campo en relación con la motivación extrínseca, donde E 9 expresó: << *maestra nos regalará un punto por participar*>>, aquí, cuando el E9 no obtuvo las recompensas inmediatas manifestó molestia. Coincidió con Pekrun (1992), quien analiza el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actúan como mediadores, tal es el caso en esta situación de E 9. Así mismo, Colmenares y Delgado (2008) manifiestan que la motivación extrínseca es la principal causa para que el ser humano alcance altos grados de realización personal, éxitos laborales y académicos. Incluso, tiene que ver con el conjunto de acciones que se llevan a cabo para conseguir una recompensa externa.

En este caso, el estudiante solicita una recompensa y no hace un análisis profundo, no da un “extra” de su propia energía para movilizar la motivación, sumándose a Pintrich (1994), quien afirma que los individuos se limitan a accionar para cumplir con la tarea y recibir la gratificación o recompensa prometida.

Así mismo, se observó que algunos estudiantes buscaban la motivación externa con el anhelo de ser reconocidos ante sus compañeros o evitar reprobar la materia, ya que cuestionaban a la docente si el no realizar las actividades afectaban su calificación final. En este sentido, Maslow

(1954) sustenta que todo ser humano necesita reconocimiento, aprobación, prestigio autoestima y vinculación con los demás.

En la investigación resaltan las palabras de E5 <<maestra puedo dibujar o hacer un cartel como producto de aprendizaje >> la maestra dijo que si, inmediatamente todos los equipos imitaron la acción realizando dibujo. Esto es relevante ya que se esperaba que los estudiantes a partir de la motivación intrínseca negativa y partir del aburrimiento desarrollaran nuevas formas de realizar la tarea asignada, sin embargo, no se obtuvo el resultado esperado ya que los estudiantes no tuvieron iniciativa y trabajaron en base a la idea de su compañero. Al respecto, Anaya- Durand y Anaya Huertas (2010) aducen que cuando eso ocurre, conduce a la no ejecución de la tarea o a las conductas de evitación de esta, también mencionan que este tipo de motivación negativa conlleva a emociones negativas como el aburrimiento y se puede vincular con los resultados, así como el contenido de la tarea.

En la implementación de la estrategia colaborativa juego de roles se caracterizó por el disfrute y ansiedad al mismo tiempo, ya que en esta actividad los estudiantes eligieron a sus pares, seleccionándolos por afinidad o amistad. Esta estrategia movilizó la acción y autonomía de los estudiantes al elegir el modo de realizarla también hubo equipos que manifestaron ansiedad al momento de realizar la actividad, al detenerse en dos ocasiones debido a que un estudiante se encontraba “alterado”, cuando los compañeros comenzaron a darle ánimos, así el estudiante bajo los niveles de ansiedad y la participación la llevó a cabo sin pausas. Esta situación se relaciona con lo explicado por Anaya- Durand y Anaya Huertas (2010) al afirmar que, las emociones prospectivas que pertenecen a la motivación extrínseca se ligan de forma inmediata con los resultados de la tarea (notas, calificaciones, alabanzas de los padres, la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad).

Otra característica a analizar corresponde a las expectativas de disfrute y su varianza de acuerdo a las motivaciones intrínsecas de los sujetos que se proyectaban en la motivación extrínseca. Para ésta, se observó que los estudiantes tenían una expectativa baja en la actividad (al inicio) al momento de llevarla a cabo y al involucrarse subió; en cambio, otros sujetos de estudios que tenían altas expectativas de la actividad, pero al no haber orden y coherencia de ideas en sus equipos, bajaron sus expectativas y por supuesto su motivación. Al final, todos ellos

compartían una característica en común, la alabanza del grupo por su escenificación de juego de roles y la nota de calificación. De acuerdo con Maslow (1954), quien plantea que en la medida que el individuo se vuelve más trascendente y plenamente logrado aprovecha su propio potencial, se vuelve más sabio y automáticamente sabe cómo actuar ante una gran variedad de situaciones, es decir, se vuelve una persona automotivada con expectativas de desarrollo personal.

También, en esta investigación, las emociones retrospectivas se reflejaron en la implementación de las tres estrategias colaborativas, cuando los estudiantes realizaban las actividades, desde la asignación, elaboración y ejecución, se observó que todo el grupo experimentó emociones retrospectivas que interfirieron en la ejecución de la tarea a realizar y así mismo en los resultados. Por ejemplo, en un equipo se reflejó en los resultados de la tarea, en la actividad de juego de roles cuando manifestaban <alegría por los resultados>, en la coordinación entre los integrantes que los hacía sentirse satisfechos. Por otro lado, en otros equipos se observó la emoción de la vergüenza y decepción, sobre todo, al participar en la escenificación de la estrategia de juego de roles.

Al respecto, García y Doménech (1997) afirman que las emociones retrospectivas como la ansiedad, la ira, la tristeza pueden ser incompatibles con la motivación, ya que disminuyen el disfrute de la tarea y pueden conducir a la no ejecución de la misma (conducta de evitación) al estar vinculada con experiencias pasadas negativas.

Otro elemento obtenido del análisis de la investigación es el individualismo visible que se vivió en el seno de algunos equipos. Por ejemplo, había estudiantes que priorizaban su propio beneficio y no integraban a los demás pares de su equipo se acercaban con la maestra para ver la opción de realizar el trabajo en sus casas en lo privado. También se observó, de parte de los sujetos de investigación, que había <Favoritismos> ya que, como se menciona en párrafos anteriores, los estudiantes se mostraban con ansiedad e inquietud al colaborar con personas que no conocían o acostumbraban a trabajar en tareas escolares, y en los equipos en donde se encontraban dos pares que ya habían trabajado en otras la ansiedad no se manifestaba. De igual modo, se manifestó como característica de la motivación extrínseca negativa, la falta de

objetivos dentro de los equipos de trabajo, donde no había comunicación efectiva, no había dirección hacia la actividad, y solo replicaban lo que observaban en las demás mesas de trabajo.

En este sentido, Maldonado (2007) explica que el aprendizaje es de carácter social; y que hay necesidad de reconocerlo así, puesto que el aprendizaje es un proceso social que se construye y reconstruye en la interacción no sólo del profesor, sino también entre los mismos estudiantes como compañeros (sus pares) que interactúan en un contexto de salón de clase y comparten el significado de lo que ahí se aprende.

Otro resultado a analizar es la subcategoría <Contexto de la clase>, en donde se presentaron las siguientes frases de los estudiantes: E 14 “*Se me va a ir el bachi*”; E 7 “*Maestra ya es hora de irnos*”; y, E 21 “*Maestra voy a tener que agarrar dos camiones si no me voy ahorita*”. Ante esto se analiza lo presentado en clases durante la implementación de las estrategias, cuando los estudiantes asistían a clases, pero estaban mentalmente ausentes, aparentemente interesados en clase, pero sólo les interesaba realizar las actividades para aprobar los requisitos de la clase de ese día y no para obtener la metacognición de los contenidos. Aquí se observó que influía el estado interno de los sujetos sobre las necesidades y deseos que afectan la intensidad y dirección de los comportamientos. Discordando con Ames (1992) definiendo la motivación por aprender como una actitud caracterizada por el involucramiento permanente y a largo plazo y comprometiéndose el estudiante en mantener esa actitud de por vida.

Los estudiantes durante la intervención, como se pudo observar, estaban influenciados por el interés de aprobar los temas de clase de ese día, no intervenían factores como el interés genuino por el aprendizaje, la curiosidad por aprender y características de las motivaciones intrínsecas respecto a la idea o creencia que se tiene de la propia motivación en relación con resultados por obtener. En este estudio contradice a Pintrich (1994) quien explica que en la motivación académica hay interacciones recíprocas interviniendo el contexto de la clase y los comportamientos observables, así como también se proyecta la motivación extrínseca negativa ya que procede de fuera y conduce a la ejecución o no de la tarea.

Así también se analizó la motivación y las emociones positivas respecto a la tarea y con ello las características que conlleva dentro de la motivación, siendo éstas todo lo contrario de las emociones positivas que nos presentan Anaya- Durand y Anaya Huertas (2010). Ya que los

investigadores sostienen que las emociones positivas impulsan la satisfacción de realizar con éxitos diversas tareas y están relacionadas con el contenido de ésta. Por lo que, estas emociones positivas son un factor relevante en la vida académica de los estudiantes, también son determinantes para su motivación y rendimiento académico.

Así mismo, lo anterior se vio reflejado en los estudiantes en la forma de desenvolverse individual y colaborativamente ante el reto de la estrategia; hubo estudiantes que llevaron a cabo la actividad movilizándose a la acción, empoderándose de la actividad y tomando decisiones en grupo, al tiempo que disfrutaba realizar la tarea. Lo que induce a un tipo de motivación intrínseca. Por otro lado, se observó a sujetos de estudio que tal vez no estuvieron activos en la actividad, pero si mostraban interés en que el producto de aprendizaje quedara bien elaborado y detallado. Así pues, también se analizó a los estudiantes que no se involucraron en la elaboración del producto de aprendizaje, pero cuando se pasó a todo el equipo a exponer, estos mostraron interés y dominio en el tema y alentaban a otros compañeros a expresar sus propias ideas de manera clara.

Retomado la tesis de Yerkes y Dodson (1908), en cuanto al comportamiento del rendimiento, en donde manifiestan que tanto pequeños como muy altos valores de motivación, dan como resultados una motivación ambivalente; es decir, tanto muy poco estímulo como demasiado puede ser contraproducente en lograr un óptimo rendimiento en el desarrollo de una actividad de aprendizaje, como es el caso observado en el grupo de la facultad psicología.

Continuando con la categoría <Motivación intrínseca negativa> en el análisis de los discursos, al revisar las siguientes expresiones: E 4: <<Maestra no nos vaya a poner a dar la clase como los otros profesores>>y E 7: <<Ya nos van a repartir la antología como todos los docentes>>, coincido con Anaya-Durand y Anaya Huertas (2010), al nombrar a este tipo de maestros, como <Perfil del maestro que motivan, utilizando preferentemente motivadores con orientación extrínseca hacia sus alumnos>. Además, menciona que este tipo de docentes son los que proporcionan los objetivos iniciales de su materia para el conocimiento y adquisición de habilidades, actitudes y valores de su materia. De esta manera, el docente mantiene el interés por el curso con base a factores, como la obtención de la mejor calificación, califica a los alumnos, pero no evalúa su desempeño propiciando una retroalimentación.

Otras frases que se analizaron en esta categoría fueron: E 14: <<Maestra lo que pasa es que siempre antes de sus clases tenemos al maestro “X” los martes y el maestro “Y” los jueves, el maestro “X” solamente nos proyecta diapositivas con mucho texto, nada llamativas, apaga la luz y se pone a leer las diapositivas, no nos explica nada>>; E 6. <<También maestra, el maestro “X” no nos deja participar, si alguien quiere opinar siempre dice que la opinión está mal, incluso en una ocasión un compañero participó y sólo le contesto el maestro “tu opinión no me aporta nada, si van a opinar \$#%%&% (grosería) mejor no abran la boca” entonces mejor no participamos>>; E 8 <<También siempre le da la palabra solamente a los alumnos de en frente, a los de atrás ni nos pela, se nota que tiene preferencias>>.

De acuerdo con Rodríguez-Saltos *et al.* (2020), quienes mencionan que en los tiempos actuales se necesita una educación para tener un aprendizaje significativo para la vida, donde el maestro debe desarrollar la capacidad de percibir emociones, sentimientos y sensaciones, además de tener acercamiento y conocimientos referente a las formas de pensar y actuar de cada uno de los escolares. De esta manera, si el docente se da la oportunidad de generar un enfoque empático en su rol diario, se establecerá una atmósfera sin duda alguna positiva, permitiendo estimular y activar en los estudiantes la iniciativa de educarse, fortalecerá la motivación personal y las ganas de superar cada obstáculo dentro y fuera del aula.

Incluso, se observó que cuando los estudiantes se confrontan con tareas complejas, aquellos que tenían motivación intrínseca, llevaron a cabo un proceso de solución de problemas con distribuciones lógicas de soluciones. En cambio, aquellos que no contaban con este tipo de motivación, sino que intervenían otros factores externos, realizaban un análisis superficial llevando a cabo solo lo necesario para cumplir con el requisito de la actividad y obtener el punto de asistencia y el punto por la actividad en la lista de asistencia.

Lo anterior repercute en el rendimiento académico del estudiante, el cual, de acuerdo con Chadwick (1979), se refiere a la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, mismas que ha desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de un periodo. Igual, dentro del contexto escolar, en cuanto a la vida académica se observan dos conceptos a tomar en cuenta, la <habilidad> y el <esfuerzo>, puesto que, según lo observado, el esfuerzo no garantiza el éxito, sino que esto tiene relación con la

capacidad cognitiva del estudiante, lo que permitió elaborar esquemas mentales en cuanto a su propia percepción de habilidad y esfuerzo.

Durante la aplicación de las estrategias de aprendizaje implementadas en el aula, tanto Jigsaw, juego de roles y debate, no dieron comunicación efectiva interpersonal, dentro de la implementación de esta estrategia se difiriere con Díaz Barriga (2010) quienes afirman que dentro del trabajo colaborativo la comunicación es un elemento esencial para que este se lleve a cabo, y es parte del primer axioma de la comunicación <Es imposible no comunicar>, así mismo a lo dicho por Fernández Balmón (2022-1978) quien define la comunicación como una habilidad social que tiene que ver con los estilos y hábitos de relación que permiten mantener un adecuado nivel de relación interpersonal. también fundamental para su desarrollo, los estudiantes no comunicaban ni en palabras ni en acciones.

Como parte de la comunicación efectiva, se encontró el *feedback* el cual no se dio durante la implementación, discordando con lo afirmado por Cano (2015) que describe al *feedback* como el mecanismo a través del cual los estudiantes descubren si están siendo exitosos en sus tareas y si están listos para cumplir con las expectativas, siendo relevante como sujetos de aprendizaje.

Así mismo, como parte de la estrategia Jigsaw no ocurrió la interdependencia positiva, contrario a lo expuesto por Johnson and Johnson, 1999, que sustenta; cuando un miembro percibe que está vinculado a los demás de modo que no puede lograr el éxito hasta que éstos no lo alcanzan también, y, por tanto, debe coordinar sus esfuerzos con los de ellos para la consecución de la tarea. En este caso en la estrategia el equipo recargaba la actividad a un solo miembro y no ocurría interdependencia.

Se analizó a sujetos responsables por el aprendizaje, aquellos que se hicieron cargo de su propio aprendizaje, fueron autónomos y se autorregulaban, este tipo de rol en el sujeto de investigación definían sus objetivos en el aprendizaje y los problemas que para su percepción los categorizaban como <significativos>, así mismo este tipo de estudiante usa estándares de excelencia para evaluar qué también se han logrado los objetivo, así mismo, motivados por el aprendizaje, aquellos sujetos comprometidos encontraban placer y excitación académica, por el aprendizaje, ya que poseen pasión por resolver los problemas y entender las ideas y conceptos que los otros sujetos de investigación presentaban en el juego de roles, aquí se presentan los

estudiantes intrínsecamente motivados. Concordando con Anaya-Durand y Anaya Huertas (2010) que nombran a este tipo de alumnos motivados académicamente.

Otra característica que se analiza es la integración colaborativa que no se plantea para reducir el trabajo individual, sino para potenciarlo bajo determinadas condiciones, ya sea para cumplir con objetivos concretos de manera colaborativa. Un integrante de equipo está integrado cuando interioriza de manera genuina la interdependencia positiva y asume su papel dentro del equipo de trabajo, entiende su responsabilidad en éste e interactúa eficazmente con sus pares. En la investigación esto no se llevó a cabo.

En cuanto al Debate, no se dio el liderazgo, los líderes no trabajan en equipo para la toma de decisiones, no trazaban el rumbo del equipo hacia una meta; no se observó trabajo en equipo, solo individual; al igual que la contribución individual no se dio como describen los autores Davis y Newstroom (2003), ya que fue imposición de opinión y no defensa de litigio, así mismo mencionan al liderazgo como proceso de lograr influir sobre los demás con trabajo en equipo, con el propósito de que trabajen con entusiasmo en el logro de objetivos.

Contrario a lo que dicen González y Zepeda. (2016), Delgado y Solano (2015) y Rosales, (2007), que sostienen que los estudiantes presentaron apatía y rechazo a la enseñanza tradicional, pero al mismo tiempo muestran rechazo cuando un docente intenta implementar estrategias didácticas novedosas en el aula.

Conclusiones

Cuando se implementan metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje, existe una relación significativa entre la motivación, las estrategias colaborativas (Jigsaw, Juego de roles y Debate) y el aprendizaje colaborativo que se vive en las aulas. Ya que la motivación juega un papel activo, estrechamente relacionado, con el desempeño de los estudiantes en el trabajo en equipo, porque entre más motivados se sientan, mayor es su capacidad de responsabilidad y compromiso con las actividades de aprendizaje y con el grupo del que forman parte.

Por lo que, así se demuestra, la motivación y el trabajo en equipo desarrollan sentimientos de inclusión, aceptación y autonomía entre los estudiantes, dado que las estrategias colaborativas son un detonante para la participación activa y democrática de los estudiantes en las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula universitaria.

También, es importante destacar que, la aplicación de estrategias colaborativas provoca un mayor contacto y colaboración empática con sus pares estudiantes y potencia la motivación para la adquisición de competencias que la materia requiera. En este sentido, la motivación es determinante en el proceso del desarrollo el curso y en el aprendizaje, tanto de la profesora como de los estudiantes.

De esta manera, se puede afirmar que la inteligencia académica está íntimamente relacionada con la motivación, puesto que una persona que es inteligente emocionalmente mejora su propia motivación intrínseca o interna. De ahí que la motivación percibida a través de la presente investigación estuvo acompañada de diversas emociones que los estudiantes no supieron identificar y regular, siendo este un factor importante para la motivación interna de los alumnos.

Por lo tanto, los resultados de la presente investigación dan respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el tipo de motivación que se genera durante la implementación de estrategias colaborativas en grupos pequeños de estudiantes de la licenciatura en Psicología? y atiende al objetivo de describir la motivación que se genera durante la implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate, en los estudiantes de

la Licenciatura en Psicología en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo. En ésta, se observó que cuando aparece la motivación intrínseca positiva se reúnen diversas necesidades, como: la necesidad de ser autónomo, manifestándose algunos estudiantes más proactivos que otros; la necesidad de relacionarse, manifestándose en el sentido de pertenencia entre compañeros -de convivir con sus iguales-, se reflejó en una mejor comunicación entre para participar en las estrategias y en la coordinación ordenada cuando se encontraban con pares más cercanos que otros; así mismo, la necesidad de ser competente, que tiene que ver con las habilidades y destrezas que desarrolla el alumno cuando se le somete a prueba y a factores estresores del ambiente para cumplir una actividad de aprendizaje de aula universitaria.

También, dentro de la investigación, se observó que los estudiantes, en todo momento, hacían un esfuerzo por demostrar ser competentes, ya sea por la capacidad para realizar el ejercicio de la estrategia o dejando ver habilidades y destrezas, al conocer y dominar el tema que se les requería exponer, por parte de la maestra de grupo escolar universitario. De aquí que, es importante reconocer el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, donde la motivación juega un papel activo y mediador, entre las estrategias y el objetivo de aprendizaje.

Aunque también, se puede reconocer que existen diversos factores que influyen en la motivación de los estudiantes en el aula universitaria, como: el tiempo para llegar a clases desde su hogar o el trabajo, las tareas de otras materias, la salida tarde del docente del grupo, el horario asignado a la clase y hasta no haber ingerido alimento antes de ir a clases, provocando que se desmotive en sus estudios. Situación que pudiera demostrar que los estudiantes asistían a clase de manera automática, sin interesarles aprender de ninguna manera, pues era común el reclamo sobre maestros que impartían clases de manera tradicional y les incomodaba cuando un docente intenta implementar actividades distintas e innovadoras para su aprendizaje.

Ahora, en cuanto a la segunda pregunta: ¿Cómo perciben los estudiantes, de la licenciatura en Psicología, las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate? Y segundo objetivo: Analizar la percepción los estudiantes de la Licenciatura en Psicología sobre las estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos como el juego de roles, Jigsaw y debate. Los estudiantes señalan que hay una relación significativa entre la motivación y el

aprendizaje colaborativo, ya que el nivel de motivación que tenían los estudiantes se proyectaba en el nivel de desempeño que se tuvo al aplicar las estrategias colaborativas. Con esto, se puede afirmar que entre más motivados se encuentren los estudiantes, más fortalecen su capacidad de responsabilidad y compromiso con el grupo.

Incluso, se encontró que el aprendizaje para los alumnos se convierte en un compromiso y obligación, más que en un disfrute por la vivencia del aprender y conocer lo desconocido. En este sentido, la motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario, es decir, aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover la conducta humana. En este caso, es el motor que mueve a los estudiantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula universitaria.

Por otra parte, se pudo apreciar que, después de la implementación de las estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos, como: el juego de roles, Jigsaw y el debate, la estrategia juego de roles tuvo mayor aceptación, puesto que les resultó más atractiva, por ser activa y los llevó a practicar cuestiones del quehacer como psicólogos, mientras que el Jigsaw y el debate nos les gustó, ya que estaban mucho tiempo sentados y, además, era mucho menor el involucramiento de los estudiantes en la actividad de aprendizaje desarrollada.

Al analizar la tercera pregunta de investigación: ¿Qué tipo de motivación predomina en los estudiantes, de la licenciatura en Psicología, después de aplicar las estrategias colaborativas de juego de roles, Jigsaw y debate? Y tercer objetivo: Identificar la motivación y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes antes y después de aplicar estrategias colaborativas en pequeños grupos cooperativos, durante el tiempo en que se realizó el presente trabajo no se logró identificar diferencias relevantes después de la implementación de las tres estrategias que desarrollamos en el aula universitaria.

No obstante, es importante resaltar que si hubo algunos cambios en algunos de los factores analizados, al realizar la intervención educativa: ya que en la variable <Estrategias de Aprendizaje> y sus micro variables como <Estrategias cognitivas y Metacognitivas>, Dimensión <Elaboración> en el ítem 24, el cual a la letra dice Intento relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura se observó un cambio al momento de llevar a cabo las estrategias colaborativas los alumnos; Así mismo, en la Microvariable <Estrategias

cognitivas y Metacognitivas> con su dimensión <Autorregulación metacognitiva y conductual> en el ítem 7 el cual describe “Antes de estudiar un nuevo material de la asignatura lo reviso a menudo para ver cómo se organiza, comportamiento observado por lo estudiantes; De igual manera en la microvariable <Estrategias de Gestión de Recursos> con su dimensión <Autorregulación del esfuerzo > en el ítem 37 “Si los materiales del curso son difíciles de entender cambio la manera de leerlo” se acentuó en los alumnos cuando se repartió material con contenidos complejos y que conllevaban a la aplicación de la estrategia didáctica, desarrollándose en menor grado la motivación intrínseca.

A pesar de que la motivación es un aspecto personal, no depende solamente del estudiante en cuestión, ya que entra en juego la relación que existe entre el estudiante y el profesor. Para dar respuesta al supuesto de la presente investigación, tenemos que la implementación de estrategias colaborativas en pequeños grupos como es el juego de roles, el *jigsaw* y el debate potencian la motivación de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en el curso de Habilidades para el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo

No obstante, habría que reconocer que existen diversos factores que influyen en la motivación que tienen los estudiantes por su aprendizaje, por lo que, el implementar diversas estrategias colaborativas en el aula puede resultar pesado por la carga de trabajo y el tiempo que se invierte en la realización de las actividades. Sin embargo, los estudiantes demostraron ser competentemente motivados al realizar las actividades, desarrollando habilidades y destrezas al momento de cumplir con la tarea asignada por su maestra. Por lo que, se concluye que las estrategias colaborativas potencian e influyen en la motivación de los estudiantes por su formación profesional universitaria.

Recomendaciones y propuestas

Las recomendaciones del presente trabajo de investigación se realizan con base a lo encontrado después de implementar estrategias colaborativas en estudiantes de la Licenciatura en Psicología, que son las siguientes:

- Implementar programas que favorezcan la formación en estrategias de enseñanza aprendizaje en los docentes de toda la planta académica para que se modifiquen la forma tradicional de enseñanza por metodologías más activas que ayuden a la adquisición de

conocimientos, pero a su vez motiven al estudiante durante su formación.

- Se recomienda para futuras investigaciones abordar el impacto que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje, ya que en el campo educativo solo dos tipos de emociones la ansiedad y el estado anímico han recibido atención en los últimos años.
- También, se sugiere la realización de trabajos de investigación que atiendan la ansiedad que ocasiona la desinformación vocacional en los estudiantes, al elegir una carrera universitaria. Por lo que, en muchas ocasiones, hace que el alumno a pesar de las estrategias novedosas implementadas en el aula se siga encontrando desmotivado. Por lo que se propone que las instituciones de educación superior realicen cursos de formación docente enfocados en estrategias de enseñanza aprendizaje activas, para que se apliquen durante las clases por la mayoría de los docentes durante el desarrollo de los cursos y no solo de forma ocasional, lo que ayuda a mejorar la motivación del estudiante por su carrera profesional.
- Existen diversas estrategias colaborativas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales se deben de implementar por un periodo de tiempo para que el estudiante y docente se familiarice con ellas, las estrategias de Jigsaw, juego de roles y debate, favorecen la motivación en las aulas, por lo que se recomiendan su empleo en la planeación didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C. P. (2018). Juego de Roles: Una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876.
- Aguilar, F., Ruiz, J., Molina, J., & Lucas, M. (2020). Experiencia piloto de trabajo colaborativo para el desarrollo de trabajos fin de grado en el ámbito de la eficiencia energética industrial. *Acciones de innovación y coordinación docente en ingeniería*, 12.
- Aguilera, A. (2005) *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. España, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Aizpuru, Monserrat (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Educativa*, 18, 33-40
- Alfageme, M. (2002). Cooperar y/o colaborar de forma presencial y virtual. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-126.
- Alfonso, O. V. (2021). Las corrientes de la psicología contemporánea: revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad.
- Ames, C. (1992). Aulas: objetivos, estructuras y motivación de los estudiantes. *Revista de psicología educativa*, 84 (3), 261. <https://psycnet.apa.org/record/1993-03487-001>
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*, 25(1), 5-14.
- Ángel, W. (2015). Los Estilos De Aprendizaje Y El Trabajo Colaborativo En Los Ambientes Virtuales. (Tesis para obtener el grado de doctorado en Educación) Repositorio Internacional UNED. Madrid.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional: Teachers' collaborative work: new toward for teacher's development*. 2019, v.23: e187926. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920190177926>
- Arán, AP (2016). Cano, E. (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Madrid: La Muralla, 224 páginas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), XX-XXII. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576021.pdf>

- Arceo, D. B. F., y Gerardo Hernández Rojas, (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México.
- Arévalo Quijano, J.C., Castro Paniagua, W.G., & Leguía Carrasco, Z.J. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Revista Conrado*, 16(73), 14-20.
- Arias, A. V., Cabanach, R. G., Martínez, S. R., Agúin, I. P., & Riveiro, J. M. S. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*, 525-545.
- Arias, C., & Coto, M. (2014). *Factores psicológicos intrínsecos y extrínsecos que motivaron a los estudiantes de segundo año ciclo II/2013, a elegir la carrera en la Escuela de Alimentos Opción Técnico en Gastronomía, de la Escuela Especializada en Ingeniería ITCAFEPADE*. [http://ri. ues. edu. sv/5965/1/Factores% 20psicol% C3% B3gicos% 20intr% C3% ADnsecos, 20](http://ri.ues.edu/sv/5965/1/Factores%20psicol%C3%B3gicos%20intr%C3%ADnsecos,20).
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta.* Caracas: Espítome.
- Arнау, J., & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales de medidas repetidas: Modelos de diseño y análisis. *Escritos De Psicología (Internet)*, 2(1), 32-41.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman. http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=2270&id_portal=354&id_contenido=13068.
- Aronson, E. (1978). *El aula de rompecabezas*. Sabio. <https://psycnet.apa.org/record/1980-51351-000>
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage
- Arroyo, G. C., & Serrano, E. L. (2010). Retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 192-201.
- Augé, M. “Una Antropología De La Sobre modernidad”, Gedisa, Barcelona, 1993.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D. F.: Internacional

Thompson Editores.

- Balcázar, Delgadillo, Gurrola, Mercado, Moysén (2007). *Teorías de la Personalidad*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ballester Vallori, A. (2014). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/423>
- Barkley, E., Cross, P., y Howell, C. (2005). *Técnica de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ed. MORATA. España.
- Barrera, D. (2016). *Motivación Pedagógica Factor estimulante del aprendizaje en la Educación Superior*. <http://issuu.com/dennisabarrera/docs/motivación-pedagica>
- Barrera, L. (2016). *Estrategias Colaborativas para la enseñanza de Historia Universal*. (Tesis para obtener el grado de maestría en docencia para la educación media superior historia). Repositorio Nacional de la UNAM: <https://goo.su/6vaXeC0>
- Benavides-Martínez, B. (2022). *Conocimientos, prácticas y conductas sexuales en educación superior*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 143-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.09>
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Revista Psiciencia*, 1(2), 1-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3331/333127085002.pdf>
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación. Para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias sociales*. PEARSON Educación, México.
- Bernal, L. V. L., Ramirez, L. Á., Londoño, C. I., Fernández, S., & Toro, E. V. (2009). *Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación*. *Poiésis*, (17).
- Berrelleza Reyes, C., Osuna Martínez, I., Salazar Soto, D. Y., & Ruiz Xicotencatl, J. (2016). *Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. Caso: podología UAS*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 388-405.
- Berrelleza, C. (2015). *Estrategia Colaborativa Para Lograr La Motivación Y Competencias En Microbiología Caso: Podología UAS*. (Tesis para obtener grado de maestría). Repositorio nacional UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2015/1.pdf>
- Boletín Informativo- Pedagógico Futurista. Pedagógico Febrero (2017). *Teoría Del*

- Constructivismo Social De Lev Vygotsky En Comparación Con La Teoría Jean Piaget. Colegio Mixto Ciudadanos Del Futuro S.A.S. Proyecto Educativo Institucional Futurista “*Formación En Valores En La Comunidad Educativa Con Énfasis En La Tolerancia*”. N° 3. Pp.2-12.
- Bonals, Joan (2002). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. España: Grao. Broker.
- Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- Camejo, A. (2008). El modelo de gestión por competencias y evaluación del desempeño en la gerencia de los recursos humanos. Entelequia, *Revista Interdisciplinaria*, (8), 97-116. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122421>
- Campos Doria, C. A., & Díaz-Ramírez, O. (2003). Motivación Humana. *Introducción a la Salud Mental*, 75.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde editora.
- CCapatinta, M. (2021). *La motivación y su incidencia en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la institución educativa Mixta Sagrado Corazón de Jesús* (Tesis para obtener el grado de doctor, Universidad Nacional de San Antonio ABAD del CUSCO). Universidad Nacional de San Antonio ABAD del CUSCO, Perú.
- Chadwick, C. (1979). Los adolescentes ante el estudio—causas y consecuencias del rendimiento académico. *España. Ed. Fundamentos*.
- Chang, I., & Navarro Zeballos, E. (2021). Estrategias colaborativas de aprendizajes de estudiantes durante la COVID-19. Caso: Curso de Teoría de Control. *Revista De Iniciación Científica*, 7(1), 49-53. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v7.1.3056>.
- Chaves, J. M. P. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare/article/view/1510>
- Chehaybar, E. (2017). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación (Issue). 4ta edición. UNAM, México.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). *An empowering, transformative approach to service*. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.

- Colin (2018), *Motivación y estrategias de aprendizaje en residentes de pediatría del hospital general del CMN la Raza Tesis de maestría*. <https://bit.ly/3pkDojB>
- Colín, E & Camarena, T. (2012). La formación profesional de Psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29223246010.pdf>
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, 47-62.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Collazos, C., Guerrero, L Y Vergara, A. (2008). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio el rol del profesor. Páginas Web Educativas*. Universidad Autónoma Metropolitana. Virtuami. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/Apren_colaborativo_nuevos_rol.pdf
- Cotan, A. et al (2021). Trabajo Colaborativo En Línea Como Estrategia De Aprendizaje En Entornos Virtuales: Una Investigación Con Estudiantes Universitarios De Educación Infantil Y Educación Primaria. *Educación XXX* (58), marzo 2021, pp. 147-168 / ISSN 1019-9403 <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.007>
- Creswell, J. (2003). Outline: Creswell's Research Design [*Esquema: Diseño de investigación de Creswell*]. <http://www.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewel.html>
- Cruces, M. G. A. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta universitaria*, 18(1), 33-40.
- Cruz Villalón, J. (2016). La metodología de la investigación en el Derecho del Trabajo. *Temas laborales: revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 132, 73-121.
- Cuadros, V. (2020). *El Aprendizaje Colaborativo Y Su Incidencia En La Enseñanza-Aprendizaje De Los Estudiantes De Los Décimos Años Aplicado A La Asignatura De Lengua Y Literatura*. (tesis para obtener el grado de Magíster en Innovación en Educación):<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/2379/1/CUADROS%20LOOR%20VER%c3%93NICA%20YANINA.pdf>
- Cueva, J., García, A., & Martínez, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Científica*, 4(14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542->

2987.2019.4.14.10.205-22

- Curione, K. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(2).
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/18716/18528>
- Dale, E (1969), *Audiovisual Methods in Teaching*, 3rd ed., New York Holt, Rinehart & Winston.
- Davis, K., Newstrom, J. W., & Aagaard, A. E. (2003). El comportamiento humano en el trabajo.
<https://bit.ly/440p0Mq>
- De Pedro, M. A., de los Santos, L. F., García, G. G., & Carro, R. B. O. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, 2(2), 36-47.
- Deci, EL y Ryan, RM (1980). La exploración empírica de los procesos motivacionales intrínsecos. En *Avances en psicología social experimental* (Vol. 13, pp. 39-80). Prensa Académica.
- Delgado, M., & Solano, A. (2015). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. <http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf>
- Delors, Jacques (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- DeNeve, K. y Heppner, M. (1997). Simulaciones de juego de roles: la evaluación de una técnica de aprendizaje activo y comparaciones con conferencias tradicionales. *Educación superior innovadora*, vol. 21, N° 3, 231-246.
- DeNeve, K. y Heppner, M. (1997). Simulaciones de juego de roles: la evaluación de una técnica de aprendizaje activo y comparaciones con conferencias tradicionales. *Educación superior innovadora*, vol. 21, N° 3, 231-246.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp.99- 135). México, D. F: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc.Graw Hill.

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/handle/123456789/2368>
- Díaz, A. (2016). *Cognición Situada Como Estrategia De Enseñanza Aprendizaje Utilizada Por Estudiantes De Nutrición Para La Promoción De Salud*. (Tesis para obtener el grado de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio institucional de la UAS:
- Díaz, R. T., & del Toro, P. S. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 39-54.
- Díaz, R. T., & del Toro, P. S. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 39-54.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dueñas, M., Salazar, A., Ojeda, B., De Sola, H y Faile, I. (2016). Aplicación y evaluación de los métodos de aprendizaje activo colaborativo en la docencia de Salud Pública en Fisioterapia. *Educ.Med.* 2016; 17(4):164-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.05.001>
- Escorza. H. y Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. Editorial Digital: Tecnológico de Monterrey; México.* <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621390/P231.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esteban García, L., & Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de Aprendizaje. *Jornadas de Innovación e Investigación Docente*.
- Estrada, G. (2021). *Estrategias tecnológicas de interacción y mediación para promover la motivación de estudiantes en un curso en línea* (Para obtener el título en Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales) Universidad de Guadalajara. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3917/Estrategias-tecnol%3%b3gicas-de-interacci%3%b3n-mediaci%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández Balmón, M. A. N. U. E. L. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*.

- Ediciones Paraninfo, SA. <https://bit.ly/3D6yfPv>
- Fernández, D. (1999). *¿Qué es la educación humanista? Aportaciones y pendientes. Sinéctica*, (15). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83362/Peralta_AM-SD.pdf?sequence=1file:///C:/Users/gisel/Downloads/AJUSTE%20DISE%20C3%91O%20PSICOLOG%20C3%8DA%20%20ESCOLARIZADA%202014.pdf
- Fleming, G. (2016) *What Is a Debate?* <https://www.thoughtco.com/what-isa-debate-p2-1690419>
- Flores, J. F. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.
- FP. UAS (2022), *Facultad de Psicología UAS, Oferta educativa*, <https://carreras.uas.edu.mx/Psicologia.html>
- Gagné, R. M. (1973). 1: Learning and Instructional Sequence. *Review of research in education*, 1(1),3-33.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X001001003?journalCode=rrea>
- Gallardo, E. (2017). Metodología de la Investigación. *Huancayo: Universidad Continental*.
- García Bacete, FJ, & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia_Bacete_Dom%a9nech_1997_Motivacion_aprendizaje_y_rendimiento_escolar_reme.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, A. J. (2010). Competencias profesionales de enfermería a nivel de especialización en empresas de riesgo III y IV en México. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (46), 5.
- García, S. (2018). *El Ambiente Colaborativo Como Estrategia Didáctica En La Enseñanza En La Biología En Estudiantes De Nivel Medio Superior*. (Tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior). Repositorio Nacional de la UNAM: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-ambiente-colaborativo-como-estrategia-didactica-en-la-ensenanza-de-la-biologia-en-estudiantes-de-nivel-medio-super-91014?c=pQ8wXB&d=false&q=ESTRATEGIAS%20COLABORATIVAS&i=1&v=0>

&t=search_0&as=0

- García, T. y Pintrich, PR (1994). Regulación de la motivación y la cognición en el aula: el papel de los autoesquemas y las estrategias de autorregulación. *Autorregulación del aprendizaje y el rendimiento: Temas y aplicaciones educativas*, 127153, 433-452. <https://bit.ly/3NNnbfX>
- García-Allen, J. (2017). *Los trece tipos de aprendizaje, ¿cuáles son?* Obtenido de Psicología y Mente: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/tipos-de-aprendizaje>
- Gavilán, P. (2001). *El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad*. Editorial GRAO. Barcelona.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona, España.
- González G.M., Ramírez R.I. (2011). La formación de competencias profesionales un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8 (16).
- González M, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, Universidad de la Habana. 175-187.
- González, A., & Zepeda, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje The teaching strategies and their role in the development of the teaching-learning process. *Revista educateconciencia*, 9(10), 106-113. <https://core.ac.uk/download/pdf/268578963.pdf>
- González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, vol. 8, 21-44.
- Gordillo, J. J. T., & Rodríguez, V. H. P. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149.
- Greene, J. C.; Caracelli, V. J.; Graham, W. F. Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 3, n. 11, p. 255-274, 1989
- Guerrero, C. y alcaraz, J. V. (2010). *Una aproximación conceptual de la gestión por competencias*. *INCEPTUM*, 5 (8), 81-101. <http://inceptum.umich.mx/index.php/inceptum/article/view/106/93>

- Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J., y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Año 34, No. 86 (2018): 959-986*. ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
- Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J., y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Año 34, No. 86 (2018): 959-986*. ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
- Heredia Escorza, Y., & Sánchez Aradillas, A. L. (2013). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo.
- Hernández Juárez, J. L. (2010). El vínculo entre las competencias laborales y el ejercicio del servidor público, como una propuesta de formación (Link between labor competitions and exercise of a civil servant, as a training proposal). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 5(2), 1-15.
- Hernández R., Fernández C., Baptista M., Méndez S. & Mendoza K. (2014) *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). MC Graw Hill
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*. <https://bit.ly/3qSHqQr>
- Hernández Rojas, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, 29(117), 07-40.
- Hernández S, R., & Mendoza, C. P. (2018). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In *JL Álvarez Gayou (presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México*.
- Hernández S. R., Fernández C.C., y Baptista L. P. (2003). *Metodología de la Investigación* (pp. 21 -24). México: McGrawHill.
- Hernández, et al. (2006). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. MCGRAW-HILL / Interamericana DE México. México. 2006. <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyZVFVplAwcJEHeUq.php>
- Hernández, F., Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. McGraw-Hill / Interamericana de México.
- Hernández, F., Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. McGraw-Hill / Interamericana de México.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México.DF.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Herrera, M. (2017). *El Significado De Los Actores Educativos-Profesores Y Alumnos-Sobre El Aprendizaje Colaborativo A Través De Entornos Virtuales* (Tesis Para Obtener El Grado De Maestra En Docencia Para La Educación Media Superior)
- Ibáñez, V. E., & Gómez Alemany, I. (2005). El puzzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*.
- Ibarra, A. (2016). *Aprendizaje Cooperativo Como Estrategia De Enseñanza Para El Desarrollo De Habilidades Socioafectivas Y Cognitivas* (Tesis para obtener el grado de Maestría). Repositorio Nacional de la UAS.
<http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2016/13.pdf>
- ITEMS (s.f.). Instituto Tecnológico de Monterrey. *Aprendizaje colaborativo*.
<http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/Aprendizaje%20Colaborativo.pdf>
- ITESM (S.F). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de:
- ITESM. (2010). Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Investigación e Innovación Educativa.http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/guia_td.htm
- ITSEM. (2000). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey *Las técnicas didácticas en el modelo del Tecnológico de Monterrey*. Disponible en:
http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF
- Jiménez, J. (2015). Estrategias De Trabajo Colaborativo Para Un Aprendizaje Significativo En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje En El Segundo Grado, Grupo “C” Del CBT DR, Ruy Pérez Tamayo De Ayapango Estado De México. (Tesis para obtener grado de Licenciatura en Psicología). Repositorio Nacional de la UNAM.)
- John y Johnson, D. (1998) *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Company, Seventh Edition, 1998.
- Johnson, D y Johnson R, (1999) Aprender juntos y solos, AIQUE, cap. 1 Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.
<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina: Aique.
- Johnson, David W., and Frank P. Johnson. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, DW y Johnson, RT (1987). La investigación muestra los beneficios de la cooperación de los adultos. *Liderazgo educativo*, 45 (3), 27-30. <https://bit.ly/3CQxVnL>
- Jonson D., Jonhson R, Jonhson E. (1994). *The nuts-and-bolts os cooperative learning. Interaction Book Company. Minnesota*,
http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/Apren_colaborativo_nuevos_rols.pdf
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Keller, J. (2013). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Estados Unidos: Infogram. Recuperado de: <https://infogram.com/conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-laera-digital-1g6qo2qvwqvyp78>
- Lara, Y. (2018). *Estrategias de Trabajo para el aprendizaje colaborativo de Jóvenes y Adultos de la plaza comunitaria Juárez Lincoln*. (Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía). Repositorio Nacional de la UNAM <https://bit.ly/43X10tB>
- León, M. (2019). *Secuencia Didáctica Basada En El Aprendizaje Colaborativo Para El Tema: Criterios De Clasificación En Biología En El Bachillerato*. (tesis para obtener el grado de maestría en docencia para la educación media superior en el campo de conocimiento biológico) Repositorio Nacional de la UNAM.
- Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (septiembre).

- López, E. P. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo, en el curso de laboratorio de técnicas instrumentales de análisis de la carrera de laboratorista químico. *InterSedes*, 15(32), 85-96.
- López, N. (2017). Desempeño De Competencias Del Psicólogo En La Estancia Profesional Costalaría (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio Institucional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2017/4.pdf>
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. Consultado el 20 de abril del 2019.: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102314>
- Maldonado, M. y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Revista EDUCARE*, Volumen 16, Número 2. ISSN: 2244- 7296. (Pp.93-118).
- Manrique H. R. D., & Castrillón S. G. (2005). Derechos de autor en la investigación científica: la autoría en los artículos de investigación. *CES Medicina*, 19(2),91-96. [fecha de Consulta 20 de enero de 2022]. ISSN: 0120-8705. Disponible en: Marina Velasco y Fidel Mosquera. PAIliP. Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. RED, Boletín Informativo del Rediseño: <http://www.itesm.mx/va/dide/red/>
- Marina Velasco y Fidel Mosquera. PAIliP. Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. RED, Boletín Informativo del Rediseño: <http://www.itesm.mx/va/dide/red/>
- Marqués, P. (2010). Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- Martínez, E., Anguiano, S. y López, M. (2013). El trabajo colaborativo en la educación virtual: estrategias aplicadas en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Guanajuato, Mex,
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores*. Recuperado en:
- Martínez, L. V., & Pérez, M. E. D. M. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje en Ruralnet/Conceptual

maps, mental maps and timelines: learning objects in Ruralnet. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 9(1), 15-27.

Maslow, A. (1994). *La Amplitud de la Naturaleza Humana*, México: Editorial. Trillas; 1ra reimpresión 1994. Recuperado de: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow

Maslow, A. H (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York.

<https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/5034cb4b-91bb-47c0-a328-a3998d4b00b9/content>

Masso, J., Romero, M., Fonseca, L., & Gallego, A. (2021). Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta-MSLQ SF en Estudiantes universitarios: Análisis de la Estructura Interna.

Mata, L. (2020). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa. Creative Commons Atribucion.NoComercial-SinDerivada 4.0 Internacional. <https://investigaliacr.com/>.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromás, A., Luna, M. y Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp. 255-274 19-11-07

Medina, G. R. J. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 271-280.

Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). (<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>). (25-01-2008).

Molina Arias, M. (2017). ¿Qué significa realmente el valor de p? *Pediatría Atención Primaria*, 19(76), 377-381.

Montero, Ignacio, & León, Orfelio G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1),115-127. ISSN: 1697-2600.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Trad. Mercedes. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare/article/view/1510>

Muñoz, J. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 5-8.

- Muñoz, D. C. (2011). *Estrategias e Interacción Oral en el Aula, una didáctica crítica del discurso Educativo*. Editorial Magisterio: Bogotá.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Naranjo Castillo, R. W. (2016). *La motivación como garantía constitucional y su incidencia en las resoluciones judiciales emitidas por los Jueces de Garantías Penales de la Unidad Judicial de Flagrancia en el año 2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141-156.
- Navarro, E. y Chang, I. (2021). Estrategias Colaborativas De Aprendizaje De Estudiantes Durante La COVID-19. Caso: Curso De Teoría De Control. RIC. Vol. 7 - N.º 1 · Junio · 2021, <https://doi.org/110.33412/rev-ric.v7.1.3056>
- Núñez Morosco, J. (2017). Los Métodos Mixtos En La Investigación En Educación: Hacia Un Uso Reflexivo. ARTIGOS. *Cuadernos de Pesquisa* v.47 n.164 p.632-649 abr./jun. 2017. <http://dx.doi.org/101.1590/198053143763>
- Núñez, Y. *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, para favorecer el empoderamiento en estudiantes de educación superior (Caso facultad de psicología)* (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa) Repositorio Institucional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/5.pdf>
- Núñez, Y. (2020). El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, para favorecer el empoderamiento en estudiantes de educación superior (Caso Facultad de Psicología UAS). (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa) repositorio nacional de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (UAS).
- Núñez, Y. *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, para favorecer el empoderamiento en estudiantes de educación superior (Caso facultad de psicología)* (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio Institucional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/5.pdf>
- Oblitas De Las Casas, K. (2020). *Modelo didáctico basado en el trabajo colaborativo para mejorar el aprendizaje del pensamiento lógico en estudiantes del nivel superior*. (tesis para obtener el grado de doctor en Educación por la Universidad César Vallejo).

(ORCID: 0000-0003-1604-000X)

- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. Ojeda, M. (2006). *Ética: una visión global de la conducta humana*. México: Pearson Educación.
- Ordaz, P. (2018). *Estrategias Didácticas En Ambiente Cooperativo-Colaborativo*. (Tesis para obtener el grado de maestro en Docencia para la Educación Media Superior). Repositorio Nacional UNAM:
- Ortiz de Urbina, M., Medina, S. y De la Calle, C. (2010). *Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol*. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11 (3), 277301.
- Ortiz, A. (2017). *El Trabajo Colaborativo Entre Profesores Y Alumnos Como Medio Para Generar Una Mejor Convivencia* (tesis para obtener el grado de maestría en gestión de la convivencia, violencia, derechos humanos y cultura de la paz)
- Ortiz, O. A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Ovejero, A. (2009): *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*.: PPU – Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ovejero, A. (2009): *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*.: PPU – Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ovejero, A., Moral, M. y Pastor, J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista electrónica Iberoamérica de psicología social*, 1 (26), 73-94.
<http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/articulo7.html>
- Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Palmero, M. L., Moreira, M, Caballera M. y Greca Ma. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro S.L. Barcelona.
- PEKRUN, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376 <https://bit.ly/3NrOJ9p>
- PEP (2021). *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología*: Licenciatura en psicología. Universidad Autónoma de Sinaloa. 2014. México.

- Peralta Arroyo, M. (2022). La comunidad profesional de aprendizaje para mejorar el desempeño del docente en el aula.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170.
- Pérez, M. (2020). Triple Salto Como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación. (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio Institucional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2020/6.pdf>
- Pérez, M. M. (2019). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una Experiencia en Educación Superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-2
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-2
- Pérez. G. E. (s/f) *pirámide de Dale*. <https://www.pinterest.es/lnajap/>
- Perkins, David. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-63.
- Pilcón-Ferrer, K. (2020). Estrategias Andragógicas Y Aprendizaje Colaborativo En Una Universidad Privada En Trujillo. (Repositorio de Tesis para obtener el grado de maestría en docencia universitaria). UVC:[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59217/Pilc%
n_FKL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59217/Pilc%c3%b3n_FKL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. 1ra Ed. Instituto superior pedagógico de la Habana Cuba, Universidad Anáhuac, México.
- Pimienta, J. H. (2007). *Metodología constructivista: Guía para la planeación docente*. México: Pearson educación.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1991). Motivated strategies for learning questionnaire. *Journal of Educational Psychology*.
- Pintrich, P. R., McKeachie, W. J., Smith, D. A. F., Doljanac, R., Lin, Y., Naveh-Benjamin, M., ... & Karabenick, S. A. (1988). MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire.

- Ann Arbor, MI: The University of Michigan, NCRIPAL.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Self-regulated motivational learning components of academic performance in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Polanco Hernández, Ana (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2),1-13. [fecha de Consulta 2 de abril de 2022]. ISSN. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13
- Posner, G. (1998). *Enfoque de proyectos*. En G. Posner, *Análisis del currículo* (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Prieto, J. H. P. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México City, México: Pearson educación.
- Problete, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma*. En BOLEA, María Pilar; Moreno, Mar; González, María José (Eds.), *Investigación en educación matemática: actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (83-106). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12341>
- Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pulgar, José Luis 2005 *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid: Narcea
- RAE (2022) *Diccionario de la real academia española*. <https://dle.rae.es/consulta>.
- Reeve, J. (1998). *Motivación y Emoción*. (Lastra, A.M., Trad.). Madrid: McGrawHill
- Repositorio internacional de la Universidad César Vallejo, Chiclayo-Perú, Escuela de Posgrado-Programa Académico Doctorado en Educación.

Repositorio Nacional Gobierno de México.

Restrepo, G. A. O. (2000). El aporte de la Escuela de Copenhague a los estudios de seguridad. *Revista fuerzas armadas y sociedad*, 20(1), 141-162.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). Collaborative work as a didactic strategy for teaching/learning programming: a systematic literature review. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.

Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., & Fernández, N. B. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín Redipe*, 4(9), 77-85.

Robledo, P., Fidalgo, R., & Arias, O. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>

Roblyer, M.D. & Wiencke, W.R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17 (2), 77-97

Rocha, B. (2010). *El uso del video educativo para el aprendizaje de la traumatología*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa. Sinaloa, México.

Rocha, C. (2018). *Evaluación por competencias en la asignatura desarrollo motor de la Licenciatura en Fisioterapia de la UAS*. (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio Institucional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2018/5.pdf>

Rodríguez G, G., Gil F., J. y E. García J. (1999), en Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, Málaga, 2ª ed., pp. 149-166 España.

Rodríguez, D., CorraL, R., Cruz, R., Evevarria, E., Gaborit, M., González, M., Guido, M., Pereyra, M., Puente, O., Salazar, Z. Seiffert y Siufl, G. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología. Tuning América Latina*, Universidad de Deusto, Bilbao.

Rodríguez, M. L. (2004). Aprendizaje significativo e interacción personal. *Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*. Maragogi, AL: Brasil.

Rodríguez, N. Vargas G. Á. E., Hernández H. C. A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación*

- Superior*, XLI (3) (163),67-87. ISSN: 0185-2760.
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, 493-503.
- Rodríguez-Saltos, ER, Moya-Martínez, ME, & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominó de las Ciencias*, 6 (2), 23-50.
<https://dominiodelasciencias.com/index.php/es/article/view/1205>
- Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. <https://bit.ly/3qYouzT>
- Román F. J. C., Franco G., R. T., y Román J. R. (2020). Diagnóstico sobre hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso como herramienta para identificar oportunidades de mejora. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Rosales, M. H. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(1), 2.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2236070>
- Rosales, P., Aimar, M. J., & Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(1), 58.
<https://www.proquest.com/openview/70935368bfbee714312116dcb3179a0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=49177>
- Ruíz, A. (2019). *Evaluación de Competencias en la Práctica Clínica en Alumnos de la Escuela Superior de Enfermería*. (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio Institucional de la UAS.
<http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2019/11.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabinas, S. (2015). *Aprendizaje Basado En Problemas: Una estrategia de enseñanza para actividades experimentales*. (Tesis para obtener el grado de maestría, Universidad

- Autónoma de Sinaloa). Repositorio institucional de la UAS:
<http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2015/8.pdf>
- Sabogal, L. F., Heras, E. B., Castellar, A. H., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50.
- Sagástegui, Diana (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (24),30-39. [fecha de Consulta 14 de octubre de 2021]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. D. F., & Alejo Machado, O. J. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista universidad y sociedad*, 10(1), 305-311.
- Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. F., & Alejo Machado, O. A. (2018). *La importancia de la ética en la investigación. Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Salazar, D. Y. (2011). *El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de la materia de nutrición en la facultad de medicina* (tesis para obtener el grado de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio nacional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2011/12.pdf>
- Salinas, N. H. B., & Nestor, H. (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning.-america latina. *Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina*, 1-27.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sánchez, Turcios, R. S. (2015). Prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney: mitos y realidades. *Rev Mex Endocrinol Metab Nutr*, 2, 18-21.
- Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *revistas.usta.edu.co* Hallazgos, : <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1639/1792>
- Schmelkes, C. y Schmelkes, (2010) N. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Oxford. (pp. 79-83)
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607->

40412011000100001&script=sci_abstract&tln=pt

Siemens, G. (2004), “*Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*”, in *Elearnspace*.

Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. (2004a, b). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Chile:

Ministerio del Interior y Seguridad Pública SENDA - Consorcio de Universidades del Estado de Chile.

https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recurso

[/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf](https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recurso/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf)

Siemens, G. (2006), *Knowing Knowledge*,

http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Siemens, G. (2008), “What is the unique idea in Connectivism?”, in *Connectivism*. Disponible en: <http://www.connectivism.ca/?p=116>

Sledge, L. J. (1971). *The application of selected writings by Gagne, Bruner, and Ausubel to music theory pedagogy*. The Florida State University.

[https://www.proquest.com/openview/340cdb093c5021a6cb1b561b9eea1d0d/1?pq-](https://www.proquest.com/openview/340cdb093c5021a6cb1b561b9eea1d0d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y)

[origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y](https://www.proquest.com/openview/340cdb093c5021a6cb1b561b9eea1d0d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y)

Sobrino Morrás, Ángel (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-

constructivista. *Propuesta Educativa*, (42),39-48. ISSN. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713005>.

Sola, C. (2005) *Aprendizaje Basado en problemas, México*, Ed. Trillas.

Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.

Swenson, L. (1992). *Teorías del aprendizaje*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

Tejeda Díaz, Rafael, and Pedro Sánchez del Toro. "Estrategias de intervención para la

formación de competencias profesionales en la educación superior". *Pedagogía*

Universitaria, vol. 15, núm. 5, septiembre de 2010, págs. 39+.

Gale OneFile: Informe Académico, [link.gale.com/apps/doc/A466617345/IFME?](http://link.gale.com/apps/doc/A466617345/IFME?u=anon~844c95d7&sid=googleScholar&xid=70ea145f)

[u=anon~844c95d7&sid=googleScholar&xid=70ea145f](http://link.gale.com/apps/doc/A466617345/IFME?u=anon~844c95d7&sid=googleScholar&xid=70ea145f)

Til, Van C. T & Heijden, van der F. Study skills in problem-based learning. Universitaire Pers,

Maastricht,

1996.

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/Apren_colaborativo_nuevos_rols.pdf

Tinoco, L. F. S., Heras, E. B., Hern, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de

- motivación y estrategias de aprendizaje forma corta–MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25). Recuperado de: <file:///C:/Users/CPC/AppData/Local/Temp/1855-Texto%20del%20artículo-1772-1-10-20170405-1.pdf>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16(1), 14-28.
- Tobón, S. T., Pimienta P., J. H. y García F., J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Trechera, J. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante*. Desclee de España.
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Publicaciones de la Universidad de Deusto*, España. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- UAS (2017). *Facultad de psicología Gestión 2022-2025*. Culiacán, Sinaloa. Consultado el 04 de junio del 2023. Retomado de: http://psicologia.uas.edu.mx/mision_vision.php?id_seccion=102
- UAS (2017). *Plan de desarrollo institucional consolidación global 2021*. UAS. Culiacán, Sinaloa, México.
- UAS (2017). *Programa de estudio: Licenciatura en psicología*. Culiacán Rosales, Sinaloa.
- UAS (2017). *Secretaría Académica Universitaria*. Culiacán, Sinaloa. Consultado el 04 de junio del 2023. <http://sau.uas.edu.mx/modeloeducativo/>
- UAS (2022) *Universidad Autónoma de Sinaloa, Misión*. <https://www.uas.edu.mx/nuestra-universidad/mision-vision-y-valores>
- Ulloa, A. (s/f). *La Rinconada*. Sevilla Departamento de Orientación https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostitic/41701377/moodle2/loginfile.php/150/mod_resource/content/1/Cuestionario%20de%20Estudio%20HEMA.pdf
- Unidad de promoción y Desarrollo (2013). *Manual de Metodología Didáctica*. Almería, España: Junta de Andalucía - Diputación de Almería. https://issuu.com/verocedillo/docs/curso_de_metodolog_a_did_ctica
- Urquídez, D. (2016). *Aprendizaje Cooperativo Y Motivación En La Universidad Del Pacífico*




- Norte Campus Culiacán. (Caso Odontología Preventiva I) (tesis para obtener el grado de maestría). Repositorio Nacional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2016/25.pdf>*
- Urquidez, H. (2018). *Estrategias Lúdicas Para Favorecer La Motivación En La Materia De Nutrición En La Licenciatura En Médico General, Caso FM-UAS.* (Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio Institucional de la UAS. <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2018/6.pdf>
- Usán S, P, & Salavera B., C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32 (125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.
- Valdés, A. (2016). *Uso Del SQA Y El Trabajo Colaborativo Para Facilitar El Desarrollo De Competencias En El Estudiante* (tesis para obtener el grado de maestro en práctica docente). (Repositorio Nacional de la UNAM.)
- Vargas, J. (2011). Estado actual de la Psicología: opiniones en el 2011. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2) 373-383. Recuperado en <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art20.pdf>
- Velasco, M. y Mosquera, F. (2008). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo.*http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.
- Vidal, J. (2016). *Aplicación Del Aprendizaje Colaborativo Para El Desarrollo De Habilidades Argumentativas En El Nivel Medio Superior.* (tesis para obtener el grado de maestro en docencia para la educación media superior en el campo del conocimiento de español) (Repositorio nacional de la UNAM)
- Vielma Vielma, Elma, & Salas, María Luz (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9),30-37. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Villalobos, E. Y Parés, I. (2007). Competencias directivas del docente universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*. N°10 (200). Pp.61-83.

file:///C:/Users/psico/Downloads/ipalma-61-a-84%20(2).pdf

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Weber, E. (1997). Roundtable learning: Building understanding through enhanced. *MI strategies*. Tucson, AZ: Zephyr Press. 155 pp.
- White, H., & S. Sabarwal (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 8, Centro de Investigaciones de UNICEF
- Wilson, BG (1997). Reflexiones sobre constructivismo y diseño instruccional. *Paradigmas de desarrollo educativo*, 63-80. <https://bit.ly/440d5hz>
- Yerkes, RM y Dodson, JD (1908). La relación de la fuerza del estímulo a la rapidez de la formación de hábitos. https://www.ida.liu.se/~769A09/Literature/Stress/Yerkes,%20Dodson_1908.pdf
- Zarzar Ch, C., (1994) *Habilidades básicas para la Docencia*. México. Patria.127pp.
- Zarzar Charur, C. (2009). *Habilidades básicas para la docencia México: PATRIA*. <https://caricaturahistorica.files.wordpress.com/2013/12/habilidades-basicas-para-la-docencia.pdf>.
- Zurita, D. (2017). *Aprendizaje Basado En Problemas: Una Estrategia De Enseñanza Que Incide En El Clima De Aprendizaje*. (Tesis para obtener el grado de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). Repositorio institucional de la UAS: <http://medicinavirtual.uas.edu.mx/mdcs/recursos/tesis/2017/9.pdf>.

Anexos

ANEXOS 1: CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

 **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA**  
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA.

Por medio de la presente Yo _____
alumno (a), profesor (a) [subrayar uno u otro] del curso de _____
_____ acepto de manera voluntaria participar en
el proyecto de investigación titulado: _____

_____ registrado ante el comité de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestría avalada ante el Conacyt con referencia 001004. El objetivo del estudio es: _____ se me ha explicado que mi participación consistirá en: _____

Declaro que luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto, los riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y fecha: _____

Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma del investigador: _____

Nombre y firma del director de tesis: _____

ANEXO 2: CARTA CONSENTIMIENTO FIRMADA POR ALUMNOS GRUPO 109

 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA

Por medio de la presente Yo Ramos Salas Yiselmi Naim
alumno (a); profesor (a) [subrayar uno u otro] del curso de:
Habilidades Para el Pensamiento Crítico acepto de manera voluntaria participar en el proyecto de investigación titulado:
Estrategias Colaborativas Para la Motivación en los Estudiantes de la L.P.
registrado ante el comité de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestría avalada ante el Conacyt con referencia 001004. El objetivo del estudio es: Análisis de las características que definen la motivación que se genera a partir de aplicar estrategias colaborativas, se me ha explicado que mi participación consistirá en: Participar en las aplicaciones de estrategias
Declaro que luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto, los riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza - aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y fecha: 20 octubre 2022
Nombre y firma del participante: Ramos Salas Yiselmi N. Ramos
Nombre y firma del investigador: Ciselle Jacqueline Cisneros Acosta
Nombre y firma del director de tesis: _____

ANEXO 2: FIRMAS DE ALUMNOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Anaiz Ortiz Liribe	Anaiz O. L.	Leshe Ivasserro Gonzalez Pérez
Ariana Torres Rios		
Bianca Guadalupe Franco Becerra	Bianca Franco	
Alejandra Renteria Delgado	Alejandra Rentena	
Dania Selene Gaspar López	Dania selene G.L.	
MORICH Takeshi Taniyama Terán	Takeshi T.	
Luis Alonso Dominguez Teran	Luis Alonso Dominguez Teran	
Kitzia Johana Izaguirre Chávez	K. Johana	
Keyli Nityram Pereda Vidara	Key Pereda.	
Lizbeth Rodriguez Rochin	Lizbeth L.R.	
Osmara Yanely Sainz Medina	Yanely	
Mirna Citahy López Chávez	Citahy	
Saul Garcia Leyva	Saul Garcia Leyva	
Salazar Salas Isabel Cristina		
Cafredo octoa Luis Alfonso	Luis Alfonso Cafredo octoa	
Montes Guerrero Miguel Angel	Montes Guerrero Miguel Angel	
Felix Medina Juan Diego	Felix Medina Juan Diego	
Flores Macias Karime Yamdeth	Karime Yamdeth	
Alvarón Benítez Jesús Mirshael	Alvarón Benítez Jesús Mirshael	
Beltrán Ponce Hiram	Beltrán Ponce Hiram	
Jennifer Aguilár Chávez	Jennifer Aguilár	
Brenda Guadalupe Quintero Ascilar	Brenda a.	
Guerra Gonzalez Alejandra S.	Alescia G	
Uiquidez Lopez Citlan Anali		
carlos Lee Garcia REPPER	Carlos Lee	
Andrea Nahumy Castro Roman	Andrea Nahumy Castro Roman	
Sandra Yaciri Zurita Molina	Sandra Yaciri Zurita Molina	
María Dalila Moreno Alvarez	María Dalila Moreno Alvarez	

ANEXO 2: FIRMAS DE ALUMNOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Arredondo Valles Jesus Alexis ~~AV~~
Torres Lincer Karla Cristina ~~KL~~
Flores Ojeda Andrea Carolina ~~AO~~
Lopez Valenzuela Maritza Alejandra Maritza V.
Hernandez Bejarquez Alejandra Carolina ~~AB~~ Alejandra
Miranda Alvarez Wendy de Jesus ~~MA~~
Verdugo G6mez Claudia Leonela ~~VG~~ Claudia Leonela U.G.
Burgos Galaviz Karim ~~BG~~ Karim Burgos
Quintero Guerrero Diego Manolo
Macias Gonzalez Julio

ANEXO 3: CUESTIONARIO MSLQ-SF



INSTRUCCIONES: Estimado(a) estudiante, la presente encuesta tiene el propósito de recopilar información sobre "La motivación académica en relación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios". Dicho cuestionario fue desarrollado por Pintrich y De Groot (1990) y adaptado de la versión corta de Tinoco, Heras, Hern y Zapata (2011). Con mucha atención agradeceré leer atentamente y marcar con un (X) la opción que considere correspondiente a la información solicitada, las respuestas son de carácter anónimo y su procesamiento es de reservado, por lo que le pedimos **SINCERIDAD EN SU RESPUESTA**. A continuación, se describe el valor para cada una de las respuestas, es importante que parta desde su experiencia en la unidad de aprendizaje de Habilidades para el Pensamiento Crítico, la Comunicación y Trabajo colaborativo.

Edad: _____

Sexo: _____

Escala de valor a la respuesta				
1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	siempre

N°	Item	1	2	3	4	5
1	Intento cambiar la forma en que estudio para cumplir con los requisitos de la asignatura de Habilidades para el Pensamiento Crítico, la Comunicación y Trabajo colaborativo y el estilo de enseñanza del profesor					
2	Continúo lecturas y trabajos semanales para el curso					
3	En un parcial pienso en lo mal que lo hago en comparación con otros					
4	Lo leído para la clase lo relaciono con lo que ya sé					
5	Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos					

6	Ante una teoría, interpretación o conclusión determino su apoyo en evidencias.					
7	Ante una confusión sobre lo leído vuelvo atrás y trato de resolverlo					
8	Generalmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar.					
9	Me esfuerzo académicamente incluso si no me gusta lo que hago					
10	Prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil.					
11	Considero que el material de la asignatura es útil para aprender					
12	Ante una evaluación pienso en las consecuencias de fallar.					
13	Cuando estudio realizo resúmenes de ideas principales, lecturas y conceptos de la clase.					
14	Cuando estudio para la asignatura repaso lecturas y apuntes de clase buscando ideas principales					
15	Intento pensar a través de un tema y decidir lo que se supone debo aprender.					
16	Generalmente me interesan los temas de la asignatura.					
17	Antes de estudiar un nuevo material de la asignatura lo reviso a menudo para ver cómo se organiza.					
18	Cuando estudio para la clase fijo metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.					
19	Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es entender el contenido lo mejor posible.					
20	Raramente encuentro una hora para repasar mis apuntes o lecturas antes del examen.					
21	Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen					
22	Intento entender el material de esta clase haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos dados en la misma.					
23	Cuando estudio para la asignatura repaso mis notas de la clase y hago un bosquejo de los conceptos importantes.					
24	Intento relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.					
25	Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien.					
26	Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio.					
27	Si los materiales del curso son aburridos y poco interesantes me esfuerzo hasta finalizarlos para no perder el interés en el tema.					
28	Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí.					
29	Siento palpar rápidamente mi corazón cuando realizo un examen					

30	Intento aplicar ideas de lecturas de las asignaturas en otras actividades de la clase como exposiciones y debates.						
31	Siempre que leo, oigo una afirmación o conclusión en esta clase pienso en posibles alternativas.						
32	Me cuestiono para estar seguro que entendí el material que he estado estudiando en esta clase.						
33	Tengo un lugar habitual para estudiar.						
34	En una clase que me gusta prefiero el material de la asignatura que realmente me desafía así puedo aprender nuevas cosas.						
35	Estoy muy interesada (o) en el área a la cual pertenece esta asignatura.						
36	Utilizo los contenidos del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre él.						
37	Si los materiales del curso son difíciles de entender cambio la manera de leerlo.						
38	Hago buen uso de mi tiempo de estudio para esta asignatura.						
39	Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio y solo estudio lo más fácil.						
40	Si tomo apuntes confusos en clases me aseguro de ordenarlos más tarde.						

¡Gracias por participar!

Fuente: Tinoco, I.F.S., Heras, E. B., Herr, A., & Zapata, L. (2011), Gómez (2022)

ANEXO 4: CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD**

Cuestionario de Percepción para estudiante

Estimada/o estudiante:

El objetivo de este cuestionario es conocer tu Percepción sobre la asignatura: "Habilidades para el pensamiento crítico, comunicación y trabajo colaborativo". La Universidad garantiza el carácter confidencial de este cuestionario. El docente, el director de tu Carrera y el director del Departamento al que está adscrita esta asignatura o módulo integrado, conocerán la opinión global del grupo de estudiantes, nunca la individual.

I. DATOS GENERALES

DATOS DEL ALUMNO			
EDAD:		GRUPO	
SEXO	M () F ()	FECHA	

ii. Pensando en tus clases de "Habilidades para el pensamiento crítico, comunicación y trabajo colaborativo", responde las siguientes afirmaciones. Marca con una "X" solo una opción para cada afirmación.

Fº		Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No sabe/no aplica
1	En esta asignatura o módulo he desarrollado habilidades y competencias que pueden ser útiles cuando trabaje.						
2	La asignatura de habilidades para el pensamiento crítico, comunicación y trabajo colaborativo fue fácil para mí.						
3	Me costó trabajo las actividades que realicé en clase.						
4	Las clases de habilidades para el pensamiento crítico, comunicación y trabajo colaborativo la						



	considero interesante para mí.						
5	Las clases de esta asignatura aumentaron mi apreciación por el trabajo colaborativo						
6	Las cosas que aprendí en esta asignatura me ayudan en mi vida diaria						
7	Se contó con los recursos apropiados para esta asignatura						
8	Los materiales audiovisuales que se utilizaron para la clase favorecieron el aprendizaje						
9	Las clases en esta asignatura reflejaron una preparación previa.						
10	La metodología que siguió el docente durante clases favoreció al aprendizaje del estudiante.						
11	Los contenidos fueron adecuados y entendibles para los estudiantes.						
12	Los contenidos y técnicas utilizadas en el tema de comunicación, favoreció en mis procesos comunicativos.						
13	En esta asignatura se promovió en la medida de lo posible la participación activa del estudiante						
14	Las actividades y evidencias de desempeño solicitadas por el docente permitieron desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.						
15	Las clases de esta asignatura propiciaron sentido crítico en los temas de habilidades para el pensamiento crítico						



16	El tiempo programado de clase fue adecuado para el aprendizaje de esta asignatura.						
17	Es esta asignatura se respetó el horario establecido para las clases.						
18	Mi interés por los contenidos tratados ha aumentado como resultado de esta asignatura o módulo.						
19	Considero esta asignatura tan importante como las demás.						
20	Durante el tiempo transcurrido en esta asignatura, considero que he desarrollado mis habilidades para pensar de manera crítica, comunicarme de manera eficaz y de trabajar colaborativamente.						
21	Considero haber aprendido y comprendido los contenidos de esta asignatura.						

Retomado de Urquidíez (2016), modificado por Gómez (2022).

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 5: RÚBRICA PARA EVALUAR COMPETENCIAS



Estimado estudiante, la presente rúbrica tiene el propósito de recopilar información sobre las competencias teóricas, prácticas y actitudinales que como estudiante adquieres al llevar a cabo diferentes estrategias de aprendizaje. Con mucha atención te agradeceré leer atentamente y marcar con una (X) opción que consideres correspondiente a la información solicitada, las respuestas son de carácter anónimo y su procesamiento es reservado para fines de investigación. Se describe el valor para cada una de las respuestas.

Edad: _____

Sexo: _____

Escala de valor a la respuesta					
0	1	2	3	4	5
No lo hace	Lo hace con errores sustanciales	Lo hace con algún error	Lo hace correctamente.	Lo hace notablemente.	Lo hace excelentemente

N°	Ítem	0	1	2	3	4	5
Competencias teóricas							
1	Reconoce los tipos de comunicación humana (discutir, dialogar, conversar).						
2	Planlea acuerdos y preguntas centrales con precisión, tomando en cuenta la comunicación verbal y no verbal.						
3	Identifica niveles, contextos y grupos en los que se puede desempeñar a nivel de aprendizaje y trabajo colaborativo.						
4	Conoce los fundamentos teóricos y componentes del pensamiento crítico.						
Competencias prácticas							
1	Trabaja de manera colaborativa con otras personas al compartir un propósito común.						
2	Propone soluciones alternativas, reconociendo y evaluando supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.						

3	Resuelve adecuadamente situaciones en las que tiene que comunicar aspectos emocionales, exposiciones grupales, de diálogo, conversando y de discusión experta.								
4	Expresa y reformula preguntas centrales con precisión.								
5	Utiliza estrategias y técnicas para el aprendizaje y trabajo colaborativo.								
6	Evalúa información relevante sobre los problemas y la interpreta de manera abstracta y efectiva.								
7	Elabora conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares pertinentes.								
8	Toma decisiones para solucionar los problemas y las comunica efectivamente.								
Competencias actitudinales									
1	Asume una actitud cooperativa en las distintas actividades de aprendizaje.								
2	Retroalimenta personas y grupos.								
3	Revitaliza sus frustraciones.								
4	Mantiene una actitud autocrítica, apegado a los procesos metacognitivos.								
5	Trabaja de manera colaborativa con otras personas al compartir un propósito común.								
6	Piensa en soluciones alternativas, para reconocer y evaluar supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas, tomando en cuenta los criterios universales del pensamiento.								
7	Respeto diversas explicaciones sobre un problema, valorándolas de manera pertinente de acuerdo a los criterios del razonamiento al momento de admitir otras posturas y modificar la propia.								

Retomado de Masmitjà et al (2013) adaptado por Gómez (2022.)

ANEXO 6: CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO DE MOTIVACIÓN



Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad de Medicina
Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud
CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO DE MOTIVACIÓN.

1. Para ti, ¿Qué es la motivación?
2. ¿Cuántos tipos de motivación conoces? Describe en qué consisten.
3. ¿Qué te motiva a venir a la universidad día con día?
4. ¿Mi motivación es la misma al inicio y al final del semestre?
5. ¿Qué factores ambientales intervienen para que te motives?
6. ¿Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen? ¿Cuál es el motivo?
7. ¿Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas? Describe el motivo.
8. ¿Qué consideras que necesitas para motivarte?
9. ¿Qué cambiarías en tu entorno escolar para motivarte?

10. ¿Qué cambiarías de las clases para motivarte?

11. ¿Qué cambiaría en tu persona para estar motivado?

12. ¿Consideras que la motivación es responsabilidad del maestro? Si tu respuesta es Si o No explica el motivo.

Gracias por contestar.

IMÁGENES DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA





