



# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Uso de entrenamientos digitales para competencias laborales como fuentes de auto-eficacia en futuros egresados universitarios"

T E S I S   
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA   
P R E S E N T A (N)

**José Alberto Urióstegui Álvarez**

Director:  Dr.  **José Manuel Sánchez Sordo**

Dictaminadores: Dra.  **Esperanza Guarneros Reyes**

Dr.  **Arturo Silva Rodríguez**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

Al Dr. José Manuel Sánchez Sordo por haberme guiado, orientado y acompañado a lo largo de mi carrera universitaria, por haber confiado en mí y haber sido mi mentor y profesor en la carrera, así como por ser mi director en la realización de mi tesis, gracias por la paciencia, el apoyo y sobre todo, por la motivación que me brindaba lo cual hacía que siguiera luchando y no me diera por vencido.

A mis padres Juan y Paula a quienes amo, pues me han brindado su apoyo y comprensión a lo largo de toda mi vida, gracias por acompañarme en este trayecto y por haber estado presentes en cada momento y decisión, son mi más grande orgullo y mi mayor motivación en esta vida, gracias por guiarme y darme la motivación para seguir adelante ante cualquier situación, pero sobre todo, gracias por apoyar mis sueños aunque para eso, tuvieron que renunciar a los suyos. También agradezco a mis hermanos que han sido un gran apoyo.

A las personas anónimas que estuvieron presentes desde inicios de la carrera, gracias por cuidarme, por quererme y sobre todo, por estar conmigo al pie del cañón en cada momento, gracias por haberme enseñado tanto y por compartir conmigo cada momento, son una fuente de inspiración, gracias por reconocer mis logros y gracias por cada momento de apoyo.

A mis profesores de la carrera y a todas las personas que han estado en el transcurso de mi vida, algunas ya no están presentes, algunas otras sí, pero les doy gracias por cada momento, ya sean buenos o malos porque me han dejado un gran aprendizaje y todo eso me ha conformado en lo que soy actualmente.

Con apoyo del programa DGAPA UNAM PAPIME PE300420

## Índice

|   |              |
|---|--------------|
| <b>Resumen.....</b>   | <b>.....</b> |
| <b>1. Creencias de Autoeficacia y Trabajo en Equipo en entornos laborales .....</b> | <b>1</b>     |
| <b>1.1 Qué es la Autoeficacia .....</b>   | <b>1</b>     |
| <b>1.2 Competencias Transversales.....</b>  | <b>4</b>     |
| <b>1.3 Competencia de Trabajo en Equipo .....</b>                                   | <b>6</b>     |
| <b>1.4 Trabajo en equipo en entornos laborales.....</b>                             | <b>9</b>     |
| <b>2. Inserción laboral desde ambientes digitales de aprendizaje.....</b>           | <b>13</b>    |
| <b>2.1 Qué es la Inserción laboral .....</b>  | <b>13</b>    |
| <b>2.2 Inserción laboral en universitarios.....</b>                                 | <b>15</b>    |
| <b>2.3 Historia de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje .....</b>                 | <b>18</b>    |
| <b>2.4 Qué son los Ambientes Virtuales de aprendizaje.....</b>                      | <b>20</b>    |
| <b>2.5 Importancia de la inserción laboral desde simuladores digitales.....</b>     | <b>24</b>    |
| <b>3. Metodología.....</b>  | <b>28</b>    |
| <b>3.1 Problema de investigación .....</b>  | <b>28</b>    |
| <b>3.2 Objetivo y justificación.....</b>  | <b>29</b>    |
| <b>3.3 Metodología .....</b>  | <b>30</b>    |
| <b>4 Resultados.....</b>  | <b>38</b>    |
| <b>4.1 Análisis de resultados.....</b>  | <b>38</b>    |
| <b>Discusión .....</b>  | <b>56</b>    |
| <b>Conclusión .....</b>   | <b>59</b>    |
| <b>Referencias .....</b>  | <b>61</b>    |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>65</b>    |

## Resumen

La presente investigación se realizó con la finalidad de conocer el impacto del entrenamiento digital de Auto-eficacia para la competencia transversal de Trabajo en Equipo en entornos laborales, en una muestra de futuros egresados universitarios, para ello en un primer momento, se revisó minuciosamente el concepto de autoeficacia, el cual es establecido por Albert Bandura y hace referencia a las creencias y habilidades con las que cuentan las personas para actuar de una manera determinada ante una situación demandada; al hablar de autoeficacia es necesario hablar de sus 4 fuentes; siendo la primera de ellas, las experiencias de dominio, que son aquellas habilidades con las que cuenta una persona y lo hacen tener mayor seguridad; posteriormente se encuentra el aprendizaje vicario, que hace referencia al moldeamiento de actitudes y conductas aprendidas por modelaje, en un tercer momento es necesario hablar de la persuasión social, pues ésta logra que las personas tengan mayor motivación al realizar una tarea, por último es importante hablar de los estados emocionales que se refuerzan con los tres aspectos mencionados anteriormente, por lo cual, tener un estado de ánimo positivo, ayudará a incrementar los niveles de autoeficacia percibida.

Al hablar de habilidades, tareas y demandas, es importante señalar que la autoeficacia y las competencias transversales tienen una estrecha relación, ya que este último concepto hace referencia a las habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes con las que cuenta una persona para desenvolverse de manera favorable en cualquier contexto, es por ello que si se trabaja en reforzar o fortalecer las competencias transversales se realizarán las tareas de una manera más eficaz, además de todo, las competencias son integradoras, interdependientes y multifuncionales, lo cual quiere decir que al trabajar una competencia, se desarrollarán paralelamente otras competencias.

Por tal motivo, la competencia transversal que tiene mayor peso en esta investigación, es la competencia de Trabajo en Equipo, pues ésta ayudará a que se desarrollen e integren otras competencias como lo son la comunicación oral, la proactividad, el liderazgo, así como ciertas actitudes y valores como el respeto, la empatía, la comprensión; asimismo esta competencia es de vital importancia pues es benéfica enseñarla desde niveles educativos pues ayudará un mayor desenvolvimiento en cuestiones académicas, de igual modo es de vital importancia en

los entornos laborales, pues es la competencia más solicitada por los empleadores ya busca cumplir con los objetivos tanto a nivel global de la empresa como a nivel personal, lo cual ayuda a un mejor desenvolvimiento dentro de la organización.

Como se mencionó anteriormente dicha competencia es de gran utilidad tanto en los ambientes laborales como en ambientes educativos, es por ello que actualmente en México así como en algunas partes del mundo, se le ha prestado una particular atención a la enseñanza del trabajo en equipo desde contextos educativos, para que los jóvenes puedan tener mayores oportunidades de encontrar un empleo, dicho de otro modo, se busca una eficaz inserción laboral, si bien es cierto que también deben de ser tomados en cuenta otros factores como lo son la empleabilidad y la ocupabilidad, el contar con esta competencia aumentará las posibilidades de posicionarse en un buen empleo.

La manera más eficaz de llevar a cabo la enseñanza de esta competencia en los niveles educativos, es por medio de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), ya que por medio de la simulación de tareas en determinados contextos, los jóvenes pueden practicar y mejorar sus habilidades, sin temor a cometer un error, al mismo modo que les ayudará a practicar lo que en un futuro les espera en un ambiente laboral; lo cual dará como resultado una mayor autoeficacia en torno a esta competencia.

Una vez conocidos tanto el objetivo como el sustento teórico de esta investigación es importante hablar de los resultados obtenidos del entrenamiento “Trabajo en Equipo en entornos laborales”, pues los resultados arrojan que existieron diferencias significativas al realizar el entrenamiento, lo cual puede corroborarse con los resultados y puntuaciones obtenidas pues en el pretest la media es de 172,12 puntos, mientras que en el postest es de 194,04 puntos, lo cual da como resultado una diferencia de 21.91 puntos entre el pretest y el postest, dichos resultados se lograron obtener al ocupar la prueba “t” de Student para muestras relacionadas, del mismo modo, se realizó un análisis de contenido, siguiendo lo estipulado por Mayring (2000), con la finalidad de interpretar los comentarios y opiniones de los participantes, los resultados arrojaron que la mayoría de los participantes aprendieron o reforzaron sus habilidades de trabajo en equipo. En otras palabras, el entrenamiento fue un rotundo éxito ya que permitió incrementar la autoeficacia de los participantes en relación a la competencia de trabajo en equipo.

## **1. Creencias de Autoeficacia y Trabajo en Equipo en entornos laborales**

### **1.1 Qué es la Autoeficacia**

Primeramente, antes de comenzar a abordar el tema de autoeficacia, cabe resaltar la diferencia entre dos términos que en ocasiones suelen ser asociados a este concepto, pues de acuerdo a Bandura (2006), la autoeficacia no debe confundirse con conceptos como son la autoestima o la expectativa de resultados. Una vez hecho esta señalización y para recalcar la diferenciación entre estos términos, Roa (2013) define a la autoestima como la valoración o percepción que se tiene de sí mismo que a su vez sustenta y conforma la personalidad de cada individuo, otorgándole un sentido; se genera como resultado de la historia de cada persona, no es innata; sino es el resultado de una larga secuencia de acciones y sentimientos que van sucediendo en el transcurso de nuestras vidas.

Por otro lado, Font (1991) señala que la expectativa de resultados, hace alusión a una simple suposición, la cual relaciona la conducta de una persona y a los acontecimientos del entorno, estas suposiciones en la mayoría de los casos están fuera de las capacidades de la propia persona. En otras palabras, la expectativa de resultados, podría definirse como una limitada predicción del comportamiento humano sin tomar en cuenta las verdaderas habilidades que poseen las personas; al ser éstas simples predicciones, no suelen estar sustentadas y en la mayoría de los casos tienen una tendencia hacia el fracaso.

Aunque estos términos de autoestima y expectativa de resultados suelen tener cierta semejanza a la autoeficacia, cabe resaltar que el primero de estos términos hace referencia al valor que tiene una persona sobre sí misma, dotándola de confianza y seguridad personal, la cual a su vez es reflejada ante las demás personas; mientras que la expectativa de resultados no toma en cuenta los conocimientos de una persona al realizar una determinada tarea y simplemente se da por hecho que ocurrirá una acción.

Ahora bien, al hablar de autoeficacia, hay que remontarse a la segunda mitad del siglo XX, ya que fue un término introducido por Bandura en 1977, como parte central de la Teoría Social Cognitiva. Esta teoría postulaba que los diversos procedimientos psicológicos tienen

una relación directa con la creación, y fortalecimiento de las expectativas (Pereyra, Ronchieri, Rivas, Trueba, Mur y Páez, 2018). Si bien es cierto que la autoeficacia tiene que ver con la creación y fortalecimiento de expectativas, no debe confundirse con la expectativa de resultados, pues esta última no toma en cuenta las destrezas con las que cuenta la persona.

La autoeficacia es un constructo acuñado por Bandura, el cual suele tener suma importancia, pues hace alusión a las creencias de habilidades propias que poseemos los seres humanos ante una situación determinada. Bandura (1977) la define como las expectativas y creencias que un individuo posee de sus propias capacidades para hacer frente de manera adecuada a cualquier obstáculo que se le presente. Asimismo Bandura (1997) expresa que las creencias de autoeficacia, son constituidas como un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo.

Al hablar de creencias, Pajares (2006) citado en Ornelas, Blanco, Viciano y Rodríguez (2015), comentan que son de vital importancia, pues asegurarán un posible éxito o fracaso ante una situación demandada. Es por ello que las personas seleccionarán tareas que creen que están en sus capacidades y evitarán actividades que creen que están lejos de sus habilidades. Dicho de otro modo, si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda; sin embargo si cuentan con las creencias de poder realizar una tarea, tendrán mayor éxito al realizarla.

Continuando con las creencias de autoeficacia, Bandura (1995), menciona que presentan gran influencia en el ser humano, puesto que actúan sobre los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos; el mismo autor comenta que estos procesos operan de manera conjunta y no aislada y a su vez repercuten en el funcionamiento humano. Del mismo modo Bandura (1977) comenta que los logros repercuten en los seres humanos, pero si estos logros suelen ser fáciles, las personas suelen desmotivarse rápidamente con los fracasos, Por otro lado, Bandura (1997), señala que los niveles de autoeficacia pueden aumentar o disminuir la motivación. Es así que las personas con autoeficacia alta suelen desafiarse a sí mismas con tareas y objetivos cada vez mayores, manteniendo a su vez un compromiso mayor.

Dichas creencias de autoeficacia se forman y fortalecen a partir de la información aportada por cuatro principales fuentes, propuestas por Bandura (1977):



1. **Experiencias de dominio:** Hacen referencia a aquellas habilidades que un individuo requiere para lograr el éxito; no es una cuestión de adoptar hábitos, más bien, se necesita integrar a nivel cognitivo y conductual acciones necesarias para una adecuada ejecución de tareas. Llegar a ser exitoso en una actividad, requiere un esfuerzo sostenido y aprender de los errores sin dejarse vencer, perseverando ante la adversidad.
2. **Experiencias vicarias:** Se refieren a personas que fungen un papel de modelos sociales, ayudan a quienes los observan a aumentar sus creencias de las capacidades que poseen para lograr actividades comparables. A través de sus conductas y la manera en la que se desempeñan en una actividad, los modelos transmiten conocimientos y enseñanzas a los observadores. Se tiene que tener cuidado al ser observador, pues si se observa el fracaso, se reducirá la eficacia y la motivación.
3. **Persuasión social:** La persuasión social, ayuda a las personas a esforzarse a lograr el éxito por medio del lenguaje verbal; se les hace notar a las personas, que cuentan con las capacidades para dominar y realizar ciertas actividades, esto les ayuda a mantener su esfuerzo cuando se piensa en las deficiencias personales ante las problemáticas.
4. **Estados psicológicos y emocionales:** Las personas juzgan sus capacidades, reacciones y molestias de acuerdo a su estado de ánimo, es decir, si se tiene un estado de ánimo positivo, se fomentará la autoeficacia percibida y si el estado de ánimo es negativo se reducirá. A su vez los indicadores psicológicos, fungen una importante función, pues inciden en el funcionamiento de la salud y actividades que requieren persistencia y esfuerzo físico.

En general, al hablar de autoeficacia, Bandura se refiere a las personas como agentes creadores de su propio entorno, pues ser eficaz en el cumplimiento de tareas, no sólo les ayuda a responder a las demandas de su contexto, sino que propicia que las personas sean capaces de transformarlo por medio de su desempeño y actuación; todo esto ayuda a su vez a que las personas perciban y evalúen su propio comportamiento, de ahí surge la autopercepción y los juicios emitidos por las personas sobre la capacidad de ejecutar tareas específicas, incidiendo en el éxito de su desempeño (Chacón, 2006).

## 1.2 Competencias Transversales

Una vez definido y explicado el término de autoeficacia, es importante hablar de las competencias, pues la autoeficacia suele entrar en este rubro, ya que ambos términos suelen estar relacionados con el desenvolvimiento de una persona al realizar una acción o tarea determinada. En primer lugar, Rodríguez (2012) menciona que las competencias son un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y a su vez se complementan entre sí, de manera que el individuo pueda actuar con eficacia frente a las situaciones que lo rodean.

Siguiendo con la definición de competencias, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2011), define el término de competencia como un conjunto de conocimientos y habilidades; las cuales incluyen la capacidad para asumir demandas complejas, haciendo uso de habilidades y actitudes psicosociales en un contexto particular (citado en Agudo, Hernández, Rico y Sánchez, 2013).

A su vez, las competencias se dividen y clasifican en diversas categorías, las cuales se mencionan a continuación:

- La primera categoría, son las competencias básicas, que de acuerdo a Rodríguez (2012), son todas aquellas habilidades que se adquieren desde la educación básica y nos resultan útiles a lo largo de nuestra vida; dichas habilidades son de lectura, escritura, comunicación oral y habilidades matemáticas.
- La segunda categoría, es la de las competencias específicas o profesionales, que son todas aquellas habilidades y capacidades que se requieren dentro un ámbito particular o específico y sólo son funcionales dentro de ese rubro (Universidad Politécnica de Valencia, 2015).
- La tercera categoría, es la de las competencias transversales, para ello Rodríguez (2012), define a las competencias transversales como aquellas competencias genéricas; las cuales integran aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores afines a la mayoría de profesiones; las cuales son necesarias para desarrollarse de manera eficaz tanto en la vida académica, como en un empleo, permitiendo así una mayor adaptación al mundo laboral.

Por su parte, Valera (2010) refiere, que son aquellas relacionadas con el desarrollo personal y que no dependen de un ámbito disciplinario específico, sino que abarcan todos los dominios del quehacer profesional y académico. Asimismo Agudo, et al. (2013), menciona que este tipo de competencias, incluyen competencias intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales y empresariales, por ende se consideran fundamentales para una adecuada inserción a diversos ámbitos profesionales.

Sumando a lo anteriormente dicho, la Universidad Politécnica de Valencia (2015), agrega que las competencias transversales, incluyen una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas, así como conocimientos instrumentales y actitudinales, dando como resultado un valor agregado al conocimiento de quienes las llevan a cabo en su vida profesional o académica.

Por todo esto, las competencias transversales, se entienden como un conjunto de habilidades y actitudes de amplio alcance que inciden en distintas tareas y se pueden desarrollar en situaciones y contextos distintos, por ello dan como resultado una ejecución profesional eficaz. Al mismo tiempo que responden a las nuevas demandas laborales, que permiten a las personas ser multifuncionales (Rodríguez, 2012).

Asimismo, Universidad Politécnica de Valencia (2015) plantea las siguientes características propias de las competencias transversales:

- **Son Integradoras:** Pues son funcionales en diferentes contextos.
- **Son Interdependientes:** Es decir, suelen tener relación entre ellas al momento de desarrollarse, así como al momento de llevarlas a ejecución, pues suelen tener puntos de convergencia. Es por ello que si se trabaja en una competencia, ésta ayudará a forjar y fortalecer otras competencias.
- **Son Multifuncionales:** Responden a diferentes situaciones y contextos de una manera versátil.
- **Son Evaluables:** Se verifica el desempeño de las actividades realizadas, observando si los logros fueron satisfactorios.

Dada la importancia de las competencias genéricas en diversos campos; en los últimos años, las instituciones educativas han puesto la mira en la enseñanza de éstas para obtener un doble resultado; por un lado, hacer que sus estudiantes las apliquen en un nivel educativo el cual favorezca su desempeño académico y por otro lado, brindarles a sus alumnos la oportunidad de conseguir mejores puestos y desenvolverse de una manera más profesional; pues con el cambiar de los tiempos, el incremento en la demanda de habilidades y aptitudes de los contratistas; el mercado laboral cada vez es más competitivo y reclama empleados más calificados.

Además, es importante resaltar que las características del mercado laboral actual exigen de los futuros trabajadores no sólo un nivel elevado de capacitación profesional, sino también una gran capacidad de adaptación en un entorno que cambia con mucha rapidez. En este sentido, González y Wagenaar (2003) han destacado en sus investigaciones la importancia del desarrollo de competencias transversales en el proceso de inserción laboral.

Por último, en un estudio que aborda las demandas del mercado laboral en titulados universitarios, Valera (2010), plantea como algunas de las competencias transversales las siguientes: Resolución de problemas; Toma de decisiones; Capacidad de gestión de la información; Comunicación oral y escrita; Capacidad de análisis y síntesis; Trabajo en equipo; Habilidades en las relaciones interpersonales; Aprendizaje autónomo y Liderazgo; entre otras. Siendo el trabajo en equipo una de las más solicitadas por las organizaciones.

### **1.3 Competencia de Trabajo en Equipo**

Después de revisar qué es una competencia transversal y ver su importancia tanto a nivel laboral como en niveles educativos; se puede decir que una de las competencias genéricas que tiene mayor impacto en la vida de las personas, es el Trabajo en Equipo, pues ésta como menciona Valera (2010), es una de las competencias transversales más valoradas por los empleadores, pues independientemente del trabajo o profesión, siempre será requerida; y a su vez ésta permitirá el desarrollo e integración de otras competencias.

Como se ha mencionado con antelación y dada la importancia de las competencias transversales, la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) ha introducido en su plan curricular la enseñanza de diversas competencias que faciliten a sus alumnos el desenvolvimiento y ejecución de éstas, teniendo como eje temático al trabajo en equipo, pues de acuerdo a la Universidad Politécnica de Valencia (2015) esta competencia ayuda a que se fortalezcan y desarrollen otra serie de competencias, como lo son la búsqueda de información, liderazgo, resolución de conflictos, comunicación oral, así como promover el pensamiento crítico y la creatividad.

Siguiendo con lo anteriormente dicho, Pacios y Bueno (2013) argumentan que además de ser una competencia genérica, el trabajo en equipo es una capacidad interpersonal ampliamente reconocida y la cual debe ser enseñada y adquirida por los estudiantes universitarios. Retomando la importancia del trabajo en equipo, Rodríguez (2012) menciona que de acuerdo a la dinamicidad del mundo actual, se debe de inculcar desde la formación profesional una cultura de trabajo en equipo y dejar atrás el individualismo que se ha aprendido de la sociedad. Además Rodríguez menciona que al emplear personas existe una necesidad latente de lograr metas y tareas compartidas a través de la cooperación y organización de roles de trabajo.

Continuando con la idea anterior Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París, y Cela (2011), afirman que al trabajar en equipo, tanto los empleadores como los empleados cuentan con una ventaja competitiva, la cual es considerada un punto clave pues permite aumentar significativamente la productividad de la empresa, así como la innovación, satisfaciendo las necesidades solicitadas en el trabajo.

Al igual que los anteriores autores, Barraycoa y Lasaga (2010) comentan la importancia de esta capacidad interpersonal ampliamente reconocida; asumiendo que es de suma importancia en las competencias que deben de adquirir los estudiantes universitarios, pues al mismo tiempo les ayudará a fortalecer o desarrollar algunas otras competencias.

Una vez mencionada la importancia de dicha competencia y resaltando su importancia de ser enseñada desde un nivel académico para una inserción laboral más eficaz, es importante conocer y definir al trabajo en equipo; por lo que Torrelles, et al. (2011), lo definen como la

colaboración y cooperación de diversos miembros, estimulando la participación y comunicación entre ellos para generar mejoras e incrementar la calidad del trabajo realizado.

Asimismo, Cardona y Wilkinson (2006) lo mencionan como la planificación, organización, colaboración y desarrollo de un trabajo en conjunto, es por ello que al trabajar en equipo se requiere plantearse una meta y un objetivo en común; así como proponer y aceptar ideas, además se necesita saber escuchar a los demás, así como colaborar y gestionar los tiempos de trabajo. Es por todo ello que el trabajo en equipo es una interdependencia de actitudes entre los miembros de un grupo y no sólo el resultado de la suma de tareas individuales.

Por su parte Sánchez, Del Río, Urióstegui y Flores (2020) definen al trabajo en equipo como *“La capacidad para colaborar coordinadamente con otros miembros de un equipo de personas para la consecución de objetivos comunes de los cuales son responsables”* (p. 4.).

Si bien es cierto que el trabajo en equipo cumple con los objetivos propuestos de manera conjunta para la resolución de una tarea, esta competencia cuenta con una metodología de trabajo, la cual es propuesta por Winter (2000) y se explica a continuación:

- En un primer momento es necesario poder identificar las problemáticas ante las situaciones que lo requieran, para después poder planificar una solución que posteriormente pueda ser aplicada.
- En un segundo momento el autor plantea de suma importancia la resolución de conflictos y el saber comunicarse asertivamente en el trabajo, además de saber escuchar y aceptar las ideas de los demás miembros del equipo, por último, se requiere ser responsable cumpliendo en tiempo y forma con los trabajos solicitados.

A su vez, la Universidad Politécnica de Valencia (2015), menciona que el trabajo en equipo implica una serie de habilidades personales que ayudan a crear un ambiente de confianza, que al mismo tiempo permitirá a sus integrantes ser responsables y cooperativos. Los mismos autores comentan que el término apropiado para referirse a lo anteriormente dicho es el de compartir, pues se comparten conocimientos, compromisos y responsabilidades, esto

aunado a la repartición de roles, tareas, así como al respeto de normas y reglas establecidos por el equipo.

Por lo anteriormente dicho, se puede decir que el trabajo en equipo, es una competencia genérica para la vida, que involucra conductas y habilidades relacionadas con: comunicación interpersonal, solución de conflictos en el trabajo, planificación del trabajo, objetivos en común y colaboración con otras personas (Sánchez et al., 2020).

Ahora bien, el trabajo en equipo es una habilidad que se aprende y se va moldeando con el paso del tiempo, no es algo que surja esporádicamente, es por esto que la UPV en su plan curricular, plantea ocho indicadores para aprender esta competencia (Universidad Politécnica de Valencia, 2015):

- Participar en la planeación de objetivos.
- Aceptar y cumplir con los objetivos del equipo.
- Acudir y participar activamente en las reuniones de equipo.
- Realizar las tareas asignadas por el equipo en el tiempo estipulado.
- Actuar en los conflictos internos.
- Comprometerse con la realización de tareas colectivas.
- Comunicarse de manera clara y directa, además de apoyar y motivar al equipo.
- Comprometerse y hacer que se comprometan los demás miembros del equipo.

#### **1.4 Trabajo en equipo en entornos laborales**

En los apartados anteriores, se ha hablado de la autoeficacia y su relación con las competencias transversales en el desenvolvimiento de una persona al realizar una tarea o acción de manera eficaz y se abordó con mayor profundidad la competencia de trabajo en equipo, resaltando sus características y explicando el porqué debe de ser introducida en diversos ámbitos. En este punto, se aterrizará la aplicación del trabajo en equipo en los entornos laborales, pues tal y como se ha comentado hasta ahora, esta competencia ayuda a desarrollar una serie de habilidades y a su vez distintas competencias, que facilitan a las personas su inmersión en distintos contextos.

Es evidente que si existe un incremento en la demanda de esta competencia, es porque existe una necesidad por parte de los empleadores, al respecto Toro (2015) argumenta que en las organizaciones existía una completa desorganización y desinterés tanto en la estructura de la empresa como en la estructuración de sus trabajadores, pues no existía una integración entre los objetivos personales de cada empleado con los objetivos planteados por las empresas. Sin embargo, actualmente las organizaciones han optado por evaluar tanto los factores externos e internos que las afectan; llegando a la conclusión de formar equipos de trabajo.

Coincidiendo con Toro, Ros (2006), propone el término “unión de esfuerzos” en el cual alude a fomentar el desarrollo de la cooperación y participación de la fuerza de trabajo de las empresas en conjunto con su metodología de trabajo; sin embargo hace un llamado para que las organizaciones verifiquen los patrones de comportamiento para observar si les es o no funcional la introducción de equipos de trabajo, pues en muchas ocasiones, los patrones de comportamiento, las jerarquías y las relaciones de poder suelen llegar a inferir en la implementación de estos equipos, si es el caso deberá de existir un reajuste en la planificación y organización de la planta laboral.

Par todo esto, Toro (2015) hace énfasis en observar el nivel interno de la empresa, es decir, los trabajadores, pues se tienen que prestar atención en los valores, ideas, así como en las formas de comunicación; esto con la finalidad de evitar futuros conflictos, pues no todos trabajan de la misma manera ni al mismo ritmo, lo que puede causar que los objetivos no se cumplan. Además para evitar disfuncionalidad en los equipos de trabajo, el mismo autor propone identificar de manera clara y concisa las habilidades y capacidades de cada integrante para así, poder aprovecharlas y posteriormente asignar diferentes tareas dentro de un equipo de trabajo, logrando optimizar tiempo y productividad.

Una vez identificados los elementos anteriores, es importante aclarar la importancia que tiene un equipo de trabajo, pues a diferencia de otros entornos, el trabajo en equipo en un ambiente laboral, está enfocado en mejorar la eficacia y efectividad de una organización, destacando la interdependencia y confianza entre sus miembros evidenciando los resultados de una manera eficiente (Ayoví, 2019). Por otro lado, Toro (2015) postula que dentro de una organización, el equipo es un engrane o un equipo de fútbol, donde si uno falla todo el equipo



fallará, pues hasta el jefe o supervisor también debe de cumplir metas. Por lo anteriormente dicho, Toro, propone la promoción de la cultura de equipo donde todos crecen juntos como uno solo, por medio de participación de los distintos procesos de planeación, gestión y ejecución de objetivos, tanto a corto y largo plazo, teniendo como apoyo las destrezas de cada integrante.

Una vez conocida la importancia de esta competencia a un nivel laboral, es importante destacar los tipos de equipo que se suelen presentar en las organizaciones, es por ello que Winter (2000) propone los siguientes:

- **Equipos funcionales:** Este tipo de equipos se compone por personas que han trabajado anteriormente juntas o que se encuentran en un mismo departamento, por lo cual conocen su forma de trabajar y se centran en la planificación de objetivos y cumplimiento de metas, dejando a un lado el proceso de integración.
- **Equipos Transfuncionales:** Este equipo se encuentra conformado por personas de diferentes áreas o departamentos por lo que deben de destinar tiempo a conocerse y organizarse de acuerdo a las habilidades de cada miembro; además se espera que el producto final de este equipo sea muy completo y superior al de otros equipos, pues hay aportaciones de diferentes áreas. Ayoví (2019) los llama equipos multidisciplinarios.
- **Equipos de tema único:** Este tipo de equipo puede ser formado por cualquiera de los equipos mencionados anteriormente, su diferencia radica en que se organizan únicamente para cumplir con un tema específico y posteriormente se desintegran. Si se trabaja desde equipos multidisciplinarios, Ayoví (2019) los nombra como equipos interdisciplinarios.

Dándole continuidad a la importancia de distinguir los distintos equipos de trabajo, es importante no confundir los conceptos de grupo de trabajo y de trabajo en equipo, pues ambos cuentan con una forma de trabajo distinta, haciendo esta señalización, Ayoví (2019) postula las diferencias existentes entre un grupo y un equipo de trabajo, destacando lo siguiente:

Un grupo de trabajo se caracteriza por un liderazgo centralizado en una persona, existe una responsabilidad individual, se centra únicamente en el objetivo global de la empresa, sus

resultados son individuales, no hay trabajo cooperativo, los conflictos son resueltos por imposición o simplemente se evaden, únicamente se centra en la tarea sin importar el sentir de sus miembros y no reconoce ni acepta las diferencias de sus miembros.

Mientras que en el trabajo en equipo, el liderazgo es compartido, existe una responsabilidad individual y compartida, el trabajo en equipo lleva un proceso de desarrollo, además de centrarse en el objetivo de la organización se designan propósitos y metas específicas, sus resultados son producto del esfuerzo de cada integrante, el trabajo cooperativo ayuda a sus integrantes a crecer profesionalmente, los conflictos se confrontan de manera asertiva, también es importante conocer cómo se siente cada integrante y reconocer e incorporan las diferencias de cada integrante para sumarlas al resultado esperado.

## 2. Inserción laboral desde ambientes digitales de aprendizaje

### 2.1 Qué es la Inserción laboral

En el capítulo anterior se abordaron temas de vital importancia para una adecuada inserción laboral. Todos y cada uno de los temas tratados tienen un valor agregado al momento de solicitar un empleo; iniciando con las creencias de autoeficacia, pues mientras más positivas sean estas creencias, mayor será el éxito al realizar una tarea demandada, asimismo conocer y poner en práctica las competencias transversales, ayudará a que las personas se desempeñen de una mejor manera en lo que los empleadores les soliciten. Además, como ya se había mencionado, los tiempos son cambiantes y cada vez son más exigentes, es por ello que adaptarse a estos cambios e integrar estas competencias y creencias, se ha vuelto de sumo interés al momento de solicitar un empleo; lo cual a su vez ayudará a incrementar los beneficios tanto de los empleadores como de los trabajadores. Tal es el caso del trabajo en equipo, pues ayuda a mejorar el rendimiento de cada integrante, uniendo esfuerzos para lograr los objetivos solicitados por las organizaciones, así como propios.

Hasta ahora, se ha hablado de la importancia de algunas habilidades para una inserción laboral exitosa, así como la adaptabilidad de los empleados al nuevo mundo laboral, pero ¿Qué es la inserción laboral? De acuerdo a García y Gutiérrez (1996), es un proceso de introducción a las actividades económicas; se lleva a cabo una transición del nivel académico a un posicionamiento en el mercado de trabajo; en ocasiones se transita de una etapa juvenil a una independencia familiar o económica.

Mientras que Fournet (1993) considera al concepto de inserción laboral, como el inicio de un proyecto a largo plazo, el cual transcurre de manera lenta y no como la decisión de entrar activamente al mundo laboral o al primer oficio (citado en Pelayo, 2013).

Por su parte, para Bisquerra (1992), la inserción laboral *“es un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, como pueden ser las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral, originándose un encuentro entre empleabilidad y ocupabilidad”* (citado en Cravero, 2017, p18).

Referente a estas variables mencionadas anteriormente, Pelayo (2013) expresa que la empleabilidad hace referencia a una oportunidad para insertarse al mundo laboral, tomando como eje central las características personales con las que cuentan las personas al buscar un empleo, así como sus expectativas y su trayectoria personal. Por su parte Pérez de las Vacas, Castro y Cubo (2009), comentan que la empleabilidad es la probabilidad que existe de que una persona en busca de empleo, acceda a ocupar un puesto de trabajo.

De igual modo Cravero (2017), sugiere que el concepto de empleabilidad, surge 1975 tras una crisis con el petróleo, a partir de ese entonces, se convierte en una piedra angular en la formación y capacitación de las personas, para un incremento en la empleabilidad. Estos autores concuerdan que, la empleabilidad es una ruleta rusa que va depender de las capacidades con las que cuentan las personas para desarrollar una actividad y de eso dependerá su éxito al solicitar un empleo; es por ello que radica la importancia de desarrollar las habilidades ya antes mencionadas.

No obstante, Pérez de las Vacas, et al. (2009), definen al término ocupabilidad como, la probabilidad de que una persona en su búsqueda de empleo acceda a la ocupación laboral demandante; la cual a su vez dependerá de su contratabilidad y empleabilidad. Ahora bien, Pelayo (2012), señala que la ocupabilidad hace referencia a las oportunidades o vacantes existentes en el mundo laboral. Dicho de otro modo, la empleabilidad dependerá de las habilidades y capacidades con las que cuentan las personas, mientras que la ocupabilidad dependerá de la situación y demanda que estén presentando las organizaciones.

Otra variable que utiliza Pérez de las Vacas, et al. (2009), que incide en la inserción laboral, además de las 2 ya mencionadas, es la de contratabilidad, la cual es la revisión y adecuación de los perfiles demográficos y curriculares del personal que solicita empleo y los puestos ofertados.

Por todo lo analizado anteriormente, Martínez (2009), resalta la importancia de adoptar enfoques multidisciplinarios en el proceso de la inserción laboral, pues son el producto de una serie de factores tanto individuales como ambientales. Siguiendo con la idea anterior, Romero et al. (2004), citado en Pelayo (2012), elabora una serie de factores que contribuyen a la inserción laboral centrados en la empleabilidad y ocupabilidad:

- **Empleabilidad:** Importancia que se le concede al trabajo; interés por trabajar y buscar empleo (aptitud, disponibilidad); autoestima personal y profesional; el lugar de control y atribución de los éxitos y fracasos; madurez ocupacional; competencias transversales; competencias básicas; competencias profesionales; formación y titulación académica, experiencia (laboral); conocimientos de inserción y técnicas de búsqueda de ocupación; así como factores sociales como lo son el contexto personal y situaciones de rechazo.
- **Ocupabilidad:** Estructuración sobre las características y tendencias del mercado laboral; coyuntura económica; las ofertas de empleo; las demandas del empleo y las concurrencias; los índices económicos; los cambios demográficos; la política laboral del momento; la reestructuración del mercado de trabajo; edad; sexo y nacionalidad.

Por otra parte, Martínez (2009), comenta que la inserción laboral es el resultado de una serie de factores tanto ambientales, como individuales, puesto que contar con un título universitario no es sinónimo de contar con un acceso inmediato a un empleo. Es importante recalcar que si las personas solicitantes cuentan con mayores habilidades y herramientas al momento de buscar un empleo, tendrán mayores oportunidades de ser contratados por las organizaciones. Es por esto que radica la importancia de aprender desde niveles educativos la impartición de materias, técnicas, cursos, etc. enfocados a una futura inserción laboral.

## **2.2 Inserción laboral en universitarios**

Como se ha venido mencionando a lo largo de los capítulos, las personas necesitan nuevas herramientas y habilidades que los ayuden a posicionarse en un mejor rango o puesto laboral, puesto que necesitan satisfacer las necesidades del contexto actual que están viviendo. Es por ello que radica la importancia de centrar la atención en las nuevas generaciones, pues los jóvenes universitarios requieren en su formación educativa, la enseñanza de la inmersión al mundo laboral; no obstante, pese a los intentos y esfuerzos de las universidades para brindarles estas herramientas desde un nivel académico, se necesita seguir trabajando en la formación académica para poder ser competitivo ante las demandas del mundo laboral.

Afirmando lo anteriormente dicho, Pérez y Pinto (2020) proponen que se necesita un equilibrio para posicionarse exitosamente en un ámbito laboral, este equilibrio se compone en primer lugar por los conocimientos adquiridos durante la formación académica, así como

competencias y actitudes enfocadas a la inserción laboral; mientras que en segundo plano, estos autores refieren que se necesita tener noción de los requerimientos necesarios solicitados por las organizaciones.

Ahora bien, en un estudio realizado por Cravero (2017) sobre la inserción laboral, se argumenta que la empleabilidad de las personas depende de su nivel de estudios, pues mientras mayor nivel de estudios se tenga, habrá mayor éxito al buscar un empleo (sin dejar de lado lo hablado en el capítulo anterior sobre la empleabilidad y ocupabilidad). A lo anteriormente mencionado, Pérez (2018) lo llama Teoría del capital humano, sin embargo Pérez, comenta que también deben de tomarse en cuenta factores sociodemográficos y contextuales.

Siguiendo con Cravero, menciona que es importante tomar en cuenta los recursos con los que se cuenta; éstos, pueden ser técnicos o sociales, los cuales serán adquiridos por medio de estrategias y destrezas que aprenden las personas a través de sus vivencias académicas, personales y laborales. Por su parte Martínez (2009), comenta que si bien es cierto que la titulación es importante para la búsqueda de un empleo, es más importante aún, la adquisición de diversas destrezas y habilidades que ayudarán a que el desempeño de un trabajo o profesión sea más productivo.

Además, Valera (2010) comenta que es importante enseñar en estos procesos de formación profesional con calidad, pues no es lo mismo enseñarlos por querer cumplir las exigencias del entorno, a buscar la eficacia de resultados y la eficacia que la sociedad demanda. Por todo esto, el mismo autor propone hacer una revisión de los criterios de proyección, planificación, diseño y estructura en los planes y programas curriculares en la educación superior.

Siguiendo con esta línea y reconociendo la relevancia de brindar herramientas que faciliten la inserción laboral desde un nivel universitario, Cantonnet, Berbegal y Ochoa (2013), argumentan la importancia que le dan las universidades públicas Españolas a la inserción al mundo laboral de sus futuros egresados, pues reconocen que no sólo adaptan sus planes de estudios para cumplir las demandas laborales, sino que fortalecen las competencias adquiridas durante la trayectoria universitaria de sus estudiantes, adecuandolas a lo solicitado por el mundo empresarial. Siguiendo con el mismo autor, éste refiere, que las universidades

españolas deben de someter sus planes de estudio a una acreditación de diversas agencias de evaluación, siendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) uno de los principales.

Además, universidades como la UPV hacen convenios con empresas de renombre para que sus estudiantes logren insertarse en sus plantas de trabajo, lo cual tiene como objetivo que los talentos españoles se queden dentro del mismo país, haciendo un engranaje y cooperación entre las universidades, sus egresados y empresas, beneficiándose todos a la vez; siendo todo esto posible, mediante el programa de capacitación “Quédate” (Gil, 2019).

Sin embargo, en México, las cosas han sido distintas, Pérez (2018) refiere que se le comenzó a dar importancia a la educación superior mexicana en la década de los 70, pues hubo un incremento en la demanda, lo cual a su vez trajo consigo la creación tanto de universidades públicas como privadas; la importancia de esto radica en que las universidades privadas estructuraron sus planes curriculares para que sus estudiantes pudieran tener una inserción laboral exitosa, desarrollando habilidades que les permitieran integrarse y emplearse de mejor manera, mientras que los estudiantes de universidades públicas veían el estudiar la universidad como una oportunidad para mantenerse y sustentarse económicamente. Además Pérez comenta que muchas de las universidades públicas se encuentran desfasadas en cuanto a las demandas del mercado laboral.

Contrastando con Pérez, Moreno (2010) comenta que a partir del nuevo siglo, se le tomó importancia nuevamente a la educación en México y menciona al 2008 como un parteaguas en la educación nacional, pues es cuando se decreta el bachillerato como educación básica obligatoria y las universidades públicas comienzan a hacer cambios en sus planes curriculares; se comienzan a agregar modelos educativos centrados en el aprendizaje, modelos curriculares flexibles, modelos basados en competencias profesionales y transversales, dando como resultado principios innovadores como flexibilidad, interdisciplinariedad, transversalidad, virtualidad; todo esto, para hacer frente a las necesidades internas y externas del país. Sin embargo, el mismo autor menciona que se tienen que seguir haciendo modificaciones de los planes curriculares en las universidades públicas mexicanas, pues aún están muy prematuros, a comparación de países europeos o norteamericanos, los cuales comenzaron a incluir diversas competencias desde la década de los 80.

Relacionado con lo anteriormente dicho, se debe de ver como una actividad en conjunto a la formación académica y la incorporación de la enseñanza de competencias transversales a los estudios universitarios, pues resultan ser elementos básicos para la formación de los futuros egresados en una sociedad que aspira a profesionalizar la formación universitaria y al mismo tiempo permiten acercar a la universidad a la sociedad y al mundo laboral y de no tomarlo en cuenta, Castells (2001), afirma que el carecer de tales competencias puede ser un obstáculo en la transición de la universidad al mundo laboral, dando como resultado desempleo y pobreza. Por todo esto, se torna necesario hacer una reflexión sobre las necesidades del sistema educativo mexicano.

Siguiendo por la misma línea, Rodríguez (2012) propone cuatro características fundamentales que deben de adquirir los futuros egresados universitarios, para mejorar su empleabilidad:

1. Competencias transversales.
2. Formación y conocimientos en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el manejo de idiomas.
3. Disponibilidad y flexibilidad ante la búsqueda de empleo o mejora profesional.
4. Herramientas y recursos que se utilizan para buscar trabajo o mejorar el que ya se tiene.

En conclusión, la formación del profesional es un proceso complejo, pues en éste, las personas desarrollan compromisos sociales y profesionales, tomando como base la flexibilidad de la cultura, así como la importancia del contexto; al mismo tiempo que se incrementa la capacidad de reflexión y creatividad, permitiendo una evaluación crítica y autocrítica para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse a las demandas sociales; es por ello que se asume que, alcanzar una formación profesional a nivel universitario, implica formar personas profesionales comprometidas con su labor y sociedad de manera flexible y trascendente, independientemente de la profesión que se tenga (Valera, 2010).

### **2.3 Historia de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje**

Tal y como se ha dicho hasta ahora, el mundo siempre se ha encontrado en un constante cambio, por lo que no sólo se han tenido que modificar las estructuras de las organizaciones



empresariales y los planes curriculares universitarios a través de los años para adaptarse a las necesidades sociales y económicas, también ha cambiado la forma de enseñanza dentro de los contextos académicos, pues se han introducido nuevas tecnologías como modo de enseñanza que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con la premisa anterior, Fernández, Álvarez y Mariño (2013), comentan que se ha generado una revolución a raíz del surgimiento de las TIC, ya que no sólo están afectando al mundo empresarial, sino que también ha salido beneficiada la formación profesional; lo cual genera la desaparición de barreras espacio-temporales, convirtiéndose en una atractiva modalidad de formación en las universidades.

Antes de comenzar a profundizar en las herramientas tecnológicas y en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, es importante conocer los eventos históricos que marcaron el funcionamiento y posterior aplicación de las TIC en los sistemas educativos. Castells citado en Angel (2017) presenta un resumen en donde plasma algunas características y herramientas tecnológicas que marcaron cada época; iniciando en 1947; en este año Castells señala que aparece el transistor, dando inicio a la era de la microelectrónica, posteriormente en la década de los 60 aparecen nuevas teorías de aprendizaje las cuales transforman la manera de concebir el aprendizaje y la formación de estudiantes; además dichas teorías estaban basadas en el procesamiento de la información.

Siguiendo por esta línea enfocada en las nuevas maneras de concebir el aprendizaje, Valencia, Huertas y Baracaldo (2014) comentan que dentro de estas nuevas teorías de aprendizaje, las TIC se centraban en tres grupos de aplicaciones; el primero de ellos era la enseñanza asistida por ordenador en la cual dominaba el conductismo, la segunda eran los micromundos LOGO dominada por el constructivismo y por último se encontraba el cognitivismo el cual utilizaba modelos de inteligencia artificial.

Continuando con la línea temporal de Angel (2017), se llega a la década de los 70 y es precisamente en esta época donde se comienzan a introducir equipos computacionales a las escuelas con fines de enseñanza, particularmente, en 1971 surgen los computadores y con ellos los microprocesadores, donde el tamaño de los procesadores se reduce y comienza un auge expansivo en la venta de equipos; posteriormente en la década de los 90, aparecen las tecnologías de transmisión y con ellas avances significativos como la fibra óptica, dando como

resultado la expansión y utilización del internet, adaptándolo para satisfacer las demandas de diferentes contextos. Por todo esto, el internet es considerado uno de los inventos más valiosos del siglo XX, puesto que su llegada cambió la estructuración de las sociedades en todo sentido.

Retomando lo anteriormente dicho, se puede decir que en las tres últimas décadas del siglo XX se comenzó una revolución en la utilización de herramientas digitales que ayudaron y favorecieron la enseñanza-aprendizaje de los alumnos dentro de las escuelas, dando como resultado la llamada “información educativa” centrada principalmente en el uso de las TIC. Pero actualmente el uso de las TIC desde el ámbito educativo ha sufrido diversos cambios; en primer lugar, la adaptación de las complejas necesidades sociales actuales y en segundo plano, los avances tecnológicos los cuales favorecen una accesibilidad mayor de fuentes de información digital (Valencia, Huertas y Baracaldo, 2014).

Una vez conocidos los eventos históricos del siglo XX que marcaron la educación a nivel mundial, es importante conocer la utilidad actual de las TIC y observar su utilidad desde un nivel educativo; respecto a esto, Hiraldo (2013) propone que con el empleo de las TIC y un modelo pedagógico adecuado, surgen las condiciones y facilidades para que los estudiantes puedan trabajar a su ritmo y a su vez, puedan comunicarse con sus profesores y el resto de alumnos; todo esto gracias a los ambientes de aprendizaje. Para ello Mora y Hooper (2016), comentan que tras la introducción de estas nuevas metodologías, se comenzaron a diseñar Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), los cuales iniciaron en el año 1994 con el surgimiento y desarrollo del internet, además comentan que a esta modalidad se le conoce como *e-learning* y su importancia radica ya que todas las interacciones son a través de medios electrónicos.

#### **2.4 Qué son los Ambientes Virtuales de aprendizaje**

Primeramente, antes de comenzar a profundizar en los AVA, es importante conocer qué es un entorno o ambiente de aprendizaje, En México la Secretaría de Educación Pública, SEP, define a los ambientes de aprendizaje como “*escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Constituye la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene*

*lugar en el salón de clases, sino fuera de él, para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales” (SEP, 2011, p. 248 ).*

Por su parte Guerrero (2020) comenta que los ambientes de aprendizaje implican una organización del espacio, así como la disposición y la distribución de recursos didácticos, al mismo tiempo que se debe de tener un manejo del tiempo y de las interacciones entre los alumnos y profesores.

Siguiendo con la definición de ambientes de aprendizaje, tanto la SEP (2011) como García y Pérez (2015), proponen que se les debe dar un mayor peso y tomar en cuenta a las TIC como parte fundamental del proceso de enseñanza, ya que éstas favorecen la ampliación de recursos que permiten una adaptación a las necesidades de los alumnos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. De igual modo García y Pérez (2015), comentan que este tipo de entornos a través de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, son un elemento clave en la transformación cognitiva, constructiva y social en las personas.

Sumado a esto, Hiraldo (2013) comenta que los AVA son un conjunto de medios de interacción y comunicación sincrónica (en tiempo real) y asincrónica (desfasados en tiempo), donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje; además menciona que se trabaja desde un aprendizaje colaborativo por medio de herramientas multimedia donde los alumnos realizan aportes y expresan sus inquietudes.

Los AVA cuentan con diferentes entornos, los cuales gestionan diferentes funciones de la práctica educativa y la Universidad Autónoma Metropolitana (s.f.) define los siguientes:

- **Entornos de conocimiento:** Se invita a los alumnos a buscar y manipular información de manera creativa a través de entornos digitales
- **Entornos de colaboración:** Existe un trabajo colaborativo, pues se lleva a cabo una retroalimentación donde pueden participar los alumnos y profesores, puede ser de manera sincrónica (videollamadas) y asincrónica (foros de discusión), durante estas retroalimentaciones, se construye conocimiento
- **Entornos de asesoría:** Es una dinámica personalizada entre los facilitadores y alumnos, su función es la resolución de dudas y retroalimentación

- **Entornos de experimentación:** Es una manera de complementar y ejemplificar los contenidos teóricos, sin embargo no siempre es utilizado, depende en gran medida de la naturaleza de los contenidos
- **Entornos de gestión:** Es ocupado para hacer trámites escolares, así como para dar seguimiento a los alumnos (registro de tareas, acreditación, recepción de documentos, etc.)

Al observar la funcionalidad y la importancia de los AVA en la educación, las universidades utilizan este medio para proporcionar a sus alumnos espacios y programas de formación académica, propiciando el desarrollo de competencias y habilidades desde contextos digitales, siendo una fuente de motivación para sus estudiantes (Oróstica, 2019). Un dato importante aportado por García y Pérez (2015) es que los AVA, son utilizados en su gran mayoría en niveles de educación superior.

Tal y como se ha comentado hasta ahora, los AVA enfrentan con mayor éxito los desafíos que enfrenta la educación, pues su estructura permite que tanto los docentes como los alumnos se comuniquen a través de diversas plataformas y herramientas digitales (Oróstica, 2019). Dando como resultado modelos educativos innovadores e interactivos, donde el docente tiene un fuerte compromiso con el aprendizaje de sus alumnos y a su vez cumple un papel como asesor y facilitador, mientras que los estudiantes son los actores principales en su propio papel de aprendizaje y no simples espectadores (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.).

Sin embargo, cabe mencionar que los docentes o facilitadores son aquellos que desempeñan el papel más importante para que este proceso de aprendizaje pueda llevarse de una manera óptima, pues de acuerdo a García y Pérez (2015) son los responsables de diseñar tanto las estrategias como el entorno que propician que los estudiantes aprendan y se comuniquen.

Siguiendo esta premisa, Mora y Hooper (2016), afirman que los AVA, son de gran utilidad, pues favorecen la promoción de una didáctica flexible, sin embargo a su vez son complejos y no es sencillo llevarlos a cabo, pues requieren una adecuada planificación docente en cuanto a la presentación de contenidos, las actividades, instrucciones y las estrategias que se plasmarán en estos entornos. Aunado a esto, el facilitador es quien tiene la responsabilidad de diseñar los objetivos de aprendizaje de acuerdo al contexto social para que los alumnos logren tener aprendizajes significativos tal y como lo sugiere la educación basada en competencias;

Es importante aclarar que los AVA son trabajos multidisciplinarios donde trabajan en conjunto, docentes, expertos en temas específicos y diseñadores de espacios virtuales (García y Pérez, 2015).

Retomando lo anteriormente dicho sobre la importancia de las AVA, Marín, Reche y Maltodano (2013) citado en Mora y Hooper (2016) proponen algunas ventajas de tener una formación a través de entornos virtuales, destacando las siguientes:

- Eliminación de distancias físicas.
- Flexibilidad horaria.
- Favorecen la interacción de alumnos y docentes.
- Acceso instantáneo e ilimitado a recursos.
- Control de la comunicación.
- Potencialización del trabajo cooperativo.
- Adaptación en los procesos de aprendizaje.
- Personalización del proceso de aprendizaje.
- Los ejercicios llevan a la reflexión.
- Construcción de nuevos conocimientos.
- Promoción de múltiples perspectivas sobre el empleo de la información obtenida.
- Interacción entre diferentes áreas de conocimiento.
- Se facilita el uso de herramientas y materiales.
- Existen diferentes formas de comunicación (sincrónica y asincrónica).
- Registro continuo del progreso formativo.

Una vez definidos los AVA, así como sus funciones y utilidad que les dan las universidades, la Universidad Autónoma Metropolitana (s.f.) propone las siguientes fases para su creación:

- **Fase I Planeación:** Durante esta fase se hace la definición y delimitación de aquellos programas a desarrollar, así como el público al que estará dirigido, se plantean los objetivos, así como los recursos y materiales de los contenidos digitales.
- **Fase II Diseño, desarrollo de los entornos y la producción de los contenidos digitales:** Durante esta fase, se hace una preparación del proceso de aprendizaje, las propuestas de evaluación, acreditación y de diseño de interacción; el facilitador puede

contar con ayuda de un pedagogo en el diseño del curso, si bien es cierto que el profesor es el experto en su disciplina, en muchos casos no cuenta con los componentes para desarrollar de manera virtual las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- **Fase III Operación:** Esta fase es la puesta en práctica de los puntos anteriores, se pone a servicio de los alumnos los contenidos y cursos en los que se trabajó con anterioridad; al final del curso se llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación, además es necesario contar con un soporte técnico para asegurar el acceso a los materiales y recursos.

## 2.5 Importancia de la inserción laboral desde simuladores digitales

Como se abordó anteriormente, los AVA son de gran utilidad en los entornos académicos, principalmente en la educación superior, pues gracias a los niveles actuales con los que cuenta la tecnología, aunado a los modelos pedagógicos apropiados, se puede fomentar la implementación de programas virtuales para que los estudiantes puedan insertarse en la vida laboral de manera óptima; tomando en cuenta la enseñanza de las competencias anteriormente abordadas a lo largo de los capítulos.

Respecto a esto, Gisbert, Cela-Ranilla e Isus (2010) comentan una propuesta formativa que revoluciona la manera en la que los entornos digitales se introducen en el campo de lo profesional, ya que se comienza a hablar de los simuladores virtuales; además, comentan que al recibir una formación desde estos entornos, reales por medio de la simulación, se puede equiparar como si se estuviera realizando desde un contexto presencial; todo esto agregaría un valor añadido a los futuros egresados de educación superior, pues tendrán una mayor preparación para una óptima inserción laboral.

Siguiendo con con la idea anterior, Díaz (2012) proponen una nueva estrategia metodológica tomando como eje de partida a los simuladores virtuales, pues gracias a los adelantos en las nuevas tecnologías y la informática, surgen nuevas posibilidades para los AVA; dicha estrategia permite representar eventos reales que sirvan de contexto a las actividades educativas; por consiguiente se considera una herramienta de suma importancia en la comprensión de los contenidos teóricos y prácticos.

Continuando con la línea sobre los simuladores digitales, García, González y Pedroza (2018) explican el porqué son importantes los simuladores son un proceso de aprendizaje, pues se basan en un sistema real en el que se llevan a cabo representaciones de fenómenos físicos, sociales, económicos a través de modelos computacionales, esto con la intención de aprender o evaluar conocimientos sobre un tema en específico. Además, estos autores agregan que en este tipo de simulaciones, se hace uso de un software que moldea y analiza el comportamiento de los sistemas en el mundo real; la característica más notable e importante en una simulación, es que los usuarios son agentes activos que pueden sentir los cambios y transiciones de manipular los resultados sin tomar riesgos que afecten como lo harían en la realidad.

Las características de los simuladores son propuestas por Cabero-Almenera y Costas (2016) y son las siguientes:

- Son herramientas con una alta confiabilidad y una rica variedad de aplicaciones en las cuales se pueden experimentar y tomar decisiones libre de riesgos.
- Determinan tanto las ventajas, desventajas y limitaciones de los diversos estudios donde se utiliza, además de que formulan modelos simplificados.
- Aceleran los procesos de aprendizaje de los participantes, posibilitando una relación con el exterior y con otros programas.
- Amplían y mejoran los conocimientos previos de las personas.
- Eliminan los riesgos de estropear un equipo, material o interacción con otras personas.
- Permiten una retroalimentación inmediata.

Por lo anteriormente mencionado, se puede hablar de la relevancia de implementar la simulación digital en la formación educativa y observar su importancia en la inserción laboral, respecto a esto, investigaciones realizadas por Contreras et al. (2010), se afirma que *“el uso de simuladores como estrategia didáctica para la transferencia de conocimientos, tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las clases se vuelven más interesantes porque se permite un mayor involucramiento de los alumnos, las explicaciones son más claras, se incrementa la retención de contenidos y, además, aumenta la motivación y el gusto por aprender”* (citado en García, González y Pedroza, 2018, p. 355).

Siguiendo por la misma línea, para Díaz (2012), la implementación de estas herramientas a nivel educativo, permiten que los estudiantes interactúen con el mundo con la finalidad de generar o ampliar su experiencia laboral a partir de una retroalimentación

inmediata; dicha interacción requiere ser exhaustiva pues los estudiantes aprendices ahora son entes activos de su aprendizaje y formación.

Además, siguiendo con Contreras et al. (2010), argumentan que al imitar la realidad existe un aprendizaje desde la experiencia, lo cual propicia que los estudiantes formulen situaciones similares a las que desarrollarán en su quehacer profesional, lo cual los llevará a tomar mayores riesgos en sus decisiones tal y como lo harían en la realidad. Lo cual a su vez aumentará sus niveles de autoeficacia, pues estarán practicando en un entorno que funja el papel de un contexto laboral.

Retomando la idea anterior basada en la forma de aprender por medio de este tipo de recursos, Pérez (2017) comenta que a partir de algunas investigaciones realizadas desde diferentes ámbitos, tales como el “Cono de la Experiencia” del pedagogo Edgar Dale o del psicólogo Salvatore Soraci, se puede demostrar que las personas recuerdan mejor aquello que aprenden a través de la experiencia directa, de lo que se hace y dice, así como desde la interacción y a esto se le conoce como *Learning by doing*.

Hablar de los AVA, es un proceso innovador, sofisticado y sobre todo funcional que está ganando terreno frente a los espacios presenciales en las aulas, que si bien, su función no es remplazarlos, suman al proceso de enseñanza-aprendizaje; por ende estudiar desde espacios virtuales y con ayuda de herramientas tecnológicas que simulen la realidad, favorece significativamente el desarrollo de diversos procesos cognitivos complejos, ya que constantemente hay una toma de decisiones que requieren un alto grado de autogestión del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes (Gisbert, et al., 2010).

Por su parte, Cabero-Almenera y Costas (2016), ven a los simuladores digitales como una herramienta de apoyo en los estudio, ya que presentan una serie de ventajas, que ayudan a favorecer el aprendizaje por descubrimiento, ayudan a ejercitar a los alumnos de forma independiente, ayuda a que los alumnos reaccionen como lo harían en un entorno laboral, ahorra tiempo y dinero y facilitan la autoevaluación.

Sin embargo, si se toma a consideración lo propuesto por Gisbert, et al. (2010) sobre el planteamiento de considerar al estudiante y a su proceso de aprendizaje como un solo eje, las universidades deberán plantearse el proceso de aprendizaje de los estudiantes como un aprendizaje activo, al mismo tiempo que deberán integrar los siguientes rubros:



- Trabajar juntos sobre problemas reales.
- Interactuar con información y comunidades más allá del espacio del aula
- Debatir, investigar y resolver problemas.
- Utilizar herramientas de simulación de juego de roles y de sensaciones y viajes virtuales.

Sumado a la idea anterior sobre ver a los estudiantes como parte de su propio proceso activo Gisbert, et al. (2010) propone la implementación de campus interactivos en los que las TIC tendrán un papel primordial para trabajar en conjunto con los estudiantes y se siga favoreciendo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con todo lo revisado hasta ahora, es importante tener en cuenta las diferentes temáticas abordadas a lo largo de los capítulos para la implementación de competencias desde niveles educativos a través de medios digitales que favorezcan la inserción laboral, pues cada día los estudiantes necesitan competir a nivel nacional e internacional para conseguir mejores puestos laborales, sin embargo si se toman en cuenta las creencias de autoeficacia, las competencias transversales, el uso de herramientas digitales para una óptima inserción laboral, así como la enseñanza de esto desde niveles educativos, el proceso de conseguir un empleo podrá tener mayor éxito, pues se contará con mayores herramientas que van más allá de los conocimientos teóricos enseñados en las universidades.

### 3. Metodología

#### 3.1 Problema de investigación

Las universidades públicas mexicanas solían tener una mayor orientación académica teórica, sin embargo, con el pasar del tiempo se tuvieron que adoptar fuentes de enseñanza enfocadas hacia los futuros egresados sobre cómo tener una inserción laboral exitosa, ya que el contexto actual demanda egresados que respondan a estas situaciones y asimismo, sus egresados, puedan competir con los egresados de universidades privadas.

Respecto a esto, Jiménez (2009) citado en Pérez (2010), menciona que la formación académica va a cambiar dependiendo de la institución; lo cual va a repercutir en la vida laboral de los futuros egresados. De igual modo el mismo autor menciona que por un lado las universidades públicas están enfocadas a una formación técnica, mientras que en las instituciones privadas, sus estudios se enfocan tanto en la formación técnica como en aspectos administrativos y de liderazgo, lo cual incide drásticamente en una adaptación mayor en los ambientes laborales.

Asimismo, Torrelles et al. (2011) comentan que las organizaciones a través de los años, han tenido modificaciones de organización y estructura, mismas que las instituciones educativas privadas han sabido adaptar a su plan curricular, lo cual se refleja en la empleabilidad de los egresados de universidades privadas, pues tal y como menciona Muñoz (1996) citado en Pérez (2018) al modificar los planes curriculares, existe una repercusión en la ocupación de puestos, haciendo que los egresados de universidades privadas ocupen mejores puestos por su adaptabilidad a los nuevos entornos laborales y por ende sus ingresos asciendan a cantidades mayores que los egresados de universidades públicas.

Dada la importancia del cambio e introducción de materias que permiten el desarrollo de habilidades para una futura inserción laboral en universidades privadas, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tomó cartas sobre el asunto y tras el cambio curricular que tuvo en el 2016 en la carrera de psicología; introdujo las materias de Taller de formación profesional I y 2 profesional e Introducción a los ámbitos profesionales I y II enfocadas a las funciones del quehacer

psicológico, así como de la estructura de los diferentes ámbitos donde se pueden desarrollar sus futuros egresados, para que al mismo tiempo puedan desarrollar las habilidades que se les demanden, así como planificar un proyecto de vida y trabajar de manera colaborativa, tratando de hacer del plan de estudios, un plan mixto, donde exista una enseñanza teórico-práctica y donde se enseñen estas competencias (Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2015).

Si bien es cierto que la carrera de psicología en la FESI ha implementado estos cambios, es importante seguir tomando en cuenta las necesidades de un mundo laboral cada vez más cambiante y como ejemplo de ello se puede tomar a la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) en España, que además de introducir materias similares, introdujo desde el 2015 a sus planes curriculares la enseñanza de competencias transversales (Universidad Politécnica de Valencia, 2015).

Siguiendo con la importancia de impartir competencias transversales desde un nivel académico, Pacio y Gema (2013) comentan que los estudiantes universitarios deben de desarrollar la competencia de Trabajo en Equipo, pues en todas las organizaciones es de vital importancia, para lograr cumplir con los objetivos tanto de las organizaciones, como propios.

### **3.2 Objetivo y justificación**

#### **Objetivo General:**

Conocer el impacto del entrenamiento digital de Autoeficacia para la competencia transversal de Trabajo en Equipo en entornos laborales, en una muestra de futuros egresados universitarios.

#### **Objetivos específicos**

- Analizar si los niveles de autoeficacia percibida en la competencia de Trabajo en Equipo de los estudiantes aumentan o no significativamente después de haber recibido un entrenamiento digital para la competencia transversal de “Trabajo en equipo en entornos laborales”.
- Conocer la opinión personal de los entrenados en torno al impacto del entrenamiento.

## **Justificación**

La relevancia del presente trabajo radica en dar a conocer la importancia de enseñar las competencias transversales; principalmente el trabajo en equipo, desde la formación universitaria, mostrando que el uso de ambientes y herramientas digitales son una manera viable de enseñar y capacitar a los futuros egresados en estas competencias, dando como resultado la modificación de sus creencias para ser más eficaces en la inserción al mundo laboral y así los futuros egresados puedan adaptarse a los cambios que las organizaciones laborales han adoptado y de este modo desempeñarse de manera más adecuada y sin complicaciones.

## **3.3 Metodología**

### **Hipótesis**

Hi: Los niveles de creencias de autoeficacia para la competencia de Trabajo en Equipo en entornos laborales medidos en los participantes aumentarán después de haber cursado el entrenamiento digital.

Ho: Los niveles de creencias de autoeficacia para la competencia de Trabajo en Equipo en entornos medidos en los participantes no aumentarán después de haber cursado el entrenamiento digital.

### **Tipo de estudio**

No experimental de diferencia de grupos

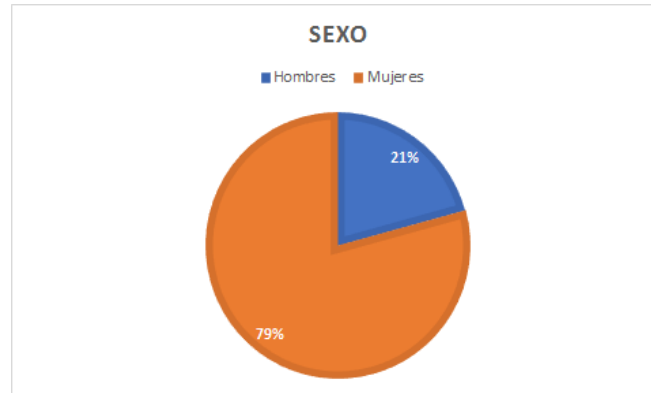
### **Muestra**

El presente estudio contó con una muestra seleccionada de manera no probabilística tal y como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010). Los participantes seleccionados cursaban los últimos semestres (séptimo y octavo) de cada una de las siete licenciaturas impartidas en la FES Iztacala dando un total de 82 estudiantes que concluyeron el entrenamiento.

Los atributos de los estudiantes que participaron fueron los siguientes:

### Figura 1

*Porcentaje de hombres y mujeres*

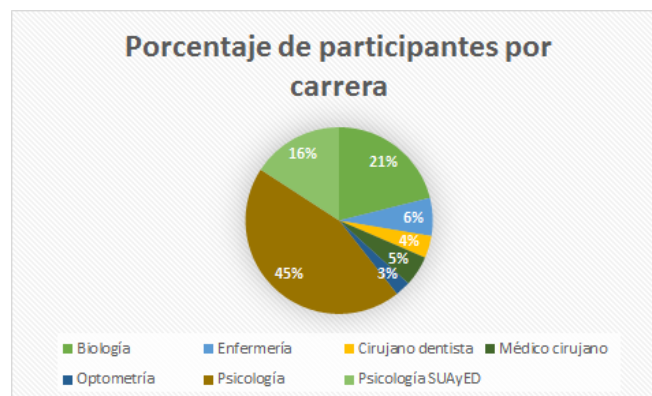


Como se observa en la gráfica, el 80% de los participantes son mujeres, mientras que el 20% son hombres.

Media de edad: 23 años 9 meses

### Figura 2

*Porcentaje de participantes por carrera*



En esta gráfica se observa el porcentaje de participantes por carrera, siendo la mayoría de la carrera de psicología con un 45%, seguido de la carrera de biología con un 21% y con un 3% la carrera de optometría.

## **Procedimiento**

### **Fase 1) convocatoria**

El 14 de septiembre del 2020 se lanzó la convocatoria (ver anexo 1) para participar en el “Entrenamiento digital Trabajo en Equipo en Entornos Laborales”, esta invitación se llevó a través de 2 modalidades, siendo la primera de ellas a través de grupos de facebook donde se encuentran alumnos de todas las carreras de la FES Iztacala; la segunda modalidad, fue a través de correos electrónicos, los cuales fueron brindados previamente por los mismos participantes interesados en participar en este estudio.

En las invitaciones se especificó el día de registro, los días en los que se llevaría a cabo el entrenamiento, así como la duración del mismo, además se mencionó que al finalizarlo, se haría entrega de una constancia por haber cursado el entrenamiento y se brindaron recomendaciones para cursarlo de manera óptima; por último se hizo la invitación para ver un video, en el cual se explicó la importancia de tomar el entrenamiento, así como la página donde se llevaría a cabo y se explicó brevemente el objetivo y dinámica del entrenamiento. Cabe recalcar que al momento de hacer el registro, se preguntó el día en el que se deseaba realizar el entrenamiento, por lo que se les proporcionaron las siguientes fechas y rangos de horarios: 21 y 22 de septiembre del 2020 de 9:00 a 11:00, 12:00 a 14:00, 15:00 a 17:00, 18:00 a 20:00, 21:00 a 22:00, todo esto, con la finalidad de ajustarse a las necesidades de los participantes. De igual modo se incluyeron diez preguntas divididas en 2 escalas likert en torno a cómo valoran sus conocimientos y capacidades de empatía, solución de conflictos, asertividad, planeación del trabajo y proactividad, datos que fueron relevantes para el análisis de resultados del estudio.

A continuación se muestran las escalas utilizadas al momento de hacer el registro del entrenamiento:

### Figura 3

#### *Escala de desempeño*

| ¿En la actualidad cómo consideras tu desempeño con relación a las siguientes habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales? * |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|   | Muy bueno             | Bueno                 | Ni bueno ni malo      | Malo                  | Muy malo              |
| Empatía   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Solución de conflictos  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Planeación del trabajo  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Asertividad   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Proactividad  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Como se muestra en la imagen 1, esta escala tipo likert mide el desempeño de los participantes respecto a las habilidades de empatía, solución de conflictos, asertividad, planeación del trabajo y proactividad, así como sus cinco posibles respuestas.

### Figura 4

#### *Escala de conocimientos actuales*

| ¿Cómo consideras tus conocimientos actuales con relación a las siguientes habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales? * |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | Muy buenos            | Buenos                | Ni buenos ni malos    | Malos                 | Muy malos             |
| Empatía  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Solución de conflictos   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Planeación del trabajo   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Asertividad  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Proactividad   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tal como se muestra en la imagen 2, esta escala tipo likert mide los conocimientos actuales de los participantes respecto a las habilidades de empatía, solución de conflictos, asertividad, planeación del trabajo y proactividad, así como sus cinco posibles respuestas.

## **Fase 2) aplicación**

Una vez realizado el registro explicado en la fase anterior, se envió un correo de confirmación y se asignó un usuario y contraseña, además se invitó a los participantes a ver un video con las instrucciones para ingresar al entrenamiento, por último se mostraron los pasos a seguir para iniciar el entrenamiento, así como al finalizar el mismo, descargar la constancia. Una vez que dio inicio, se les dio una bienvenida donde se les dijo la duración y algunas recomendaciones generales.

Posteriormente, se llevó a cabo la primera aplicación de una escala (pretest) para medir las creencias de autoeficacia para el trabajo en equipo dentro de entornos laborales en futuros egresados (Sánchez, Del río, Urióstegui y Flores, 2020) con la finalidad de conocer los niveles iniciales de autoeficacia previos a cursar el entrenamiento posteriormente se dio una serie de instrucciones generales para poder dar inicio al entrenamiento.

La escala de autoeficacia mencionada anteriormente realizada por Sánchez et al., (2020), cuenta con una validez de contenido CVI de .94 y una consistencia interna de .917 y consta de 20 reactivos (ver anexo 2) los cuales evalúan las creencias de autoeficacia para el trabajo en equipo en diferentes situaciones como son:

- Me considero capaz de comprometerme con la entrega final del trabajo del equipo en el tiempo estimado.
- Me considero capaz de escuchar con atención las sugerencias de los demás miembros del equipo para planear el trabajo.
- Me considero capaz de comunicar a mis compañeros inconformidades con las funciones que estoy desempeñando dentro del equipo.

El entrenamiento se diseñó con base en el modelo de la autoeficacia propuesto por Bandura (1997), y la ulterior adaptación de éste a entornos digitales (Sánchez-Sordo, 2020). Fue alojado dentro de una plataforma LSM Moodle versión 3.0, dentro del servidor [www.congnociendo.unam.mx](http://www.congnociendo.unam.mx) Para su desarrollo se utilizó el software de autor iSpring 9.7 que permite generar guiones a manera de simulación así como breves evaluaciones y presentar información en formato de texto, viñetas, videos e imágenes.



El entrenamiento constó de 5 módulos que abordan la competencia de trabajo en equipo para futuros egresados de la FESI según lo encontrado por Sánchez (en prensa) y que se describen a continuación:

1. Empatía: sirve para comprender y reconocer emociones, negociar, ser atentos con los miembros de un equipo.
2. Solución de conflictos: solucionar conflictos interpersonales dentro de los equipos de trabajo.
3. Asertividad: sirve para comunicar inconformidades de manera adecuada y escuchar sugerencias.
4. Planificación del trabajo: integra las ideas propias con las ideas de los demás miembros de un equipo para lograr objetivos en común.
5. Proactividad: ayuda a colaborar de manera óptima con personas de otras áreas, se busca ser innovador y generar cambios en un entorno de trabajo.

Cada módulo tuvo un apartado teórico y uno práctico para poner a prueba lo aprendido en cada sección. En los cinco módulos se pone en práctica lo revisado en el capítulo 1 respecto a las fuentes de autoeficacia establecidas por Bandura (1977); en primer lugar, en los apartados teóricos se utilizaron las experiencias vicarias a través de videos que replicaban las habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales para tener una mejor inserción, con este modelado se esperaba tener una mejor comprensión de lo revisado teóricamente. A continuación se describen las experiencias vicarias utilizadas en cada módulo:

En el módulo de empatía lo que se buscaba con los videos, era el reconocimiento de emociones, expresiones, pistas paralingüísticas, así como el desarrollo de la escucha activa, para lograr mantener buenas relaciones sociales, comprender a las personas y solucionar conflictos. Mientras que en el módulo de solución de conflictos, se proponen 5 pasos para resolver un conflicto: orientación general o reconocimiento del problema, definición y formulación del problema, generación de alternativas (lluvia de ideas), toma de decisiones y verificación. El módulo 3 de asertividad, muestra a través de los videos la técnica de disco rayado y acuerdo asertivo con sus respectivos pasos a seguir, dichas técnicas son necesarias para saber escuchar y comunicarse de manera óptima. Módulo 4 planeación del trabajo, en este módulo se explica la técnica de FODA y se ejemplifica en una situación laboral para una adecuada planificación del trabajo. Mientras que en el módulo de proactividad, se promueve el

tener iniciativa, el saber comunicarse e integrar ideas que ayuden a innovar, generar cambios e integrarlos a los objetivos de trabajo, a través de ejemplos que modelan estas características.

Posteriormente, en el apartado práctico se puso a prueba a los participantes, situándolos en contextos laborales donde tenían que poner en práctica lo revisado en la parte teórica, para esto, se hizo uso de la persuasión social, puesto que cada ejercicio alentaba al participante a continuar con el entrenamiento y se le reconocía su esfuerzo para lograr con éxito cada módulo, repercutiendo de igual modo en los estados de ánimo de cada participante, lo cual a su vez propiciaría la integración cognitiva y conductual de acciones necesarias para lograr con éxito una tarea determinada, dando como resultado el dominio de la ejecución (experiencias de dominio).

Finalmente, una vez cursados los los cinco módulos por parte de los participantes, se aplicó nuevamente la escala (postest) de autoeficacia para el trabajo en equipo dentro de entornos laborales en futuros egresados (Sánchez et al. 2020), así como la valoración sobre los conocimientos adquiridos y desempeño después de realizar el entrenamiento, donde las personas se califican del 1 al 5 donde 1 es muy buenos y 5 muy malos, algunos ejemplos son:

- ¿En la actualidad cómo consideras tu desempeño con relación a las siguientes habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales?

Empatía

Solución de conflictos

Planeación del trabajo

Asertividad

Proactividad

- ¿Cómo consideras tus conocimientos actuales con relación a las siguientes habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales?

Empatía

Solución de conflictos

Planeación del trabajo

Asertividad

Proactividad

Por último se pidió de manera opcional emitir una opinión respecto al entrenamiento y se procedió a descargar la constancia.

### **Fase 3 y recolección de datos y análisis de resultados**

Al finalizar el entrenamiento, se contó con la asistencia de 76 personas, los datos de los participantes fueron vaciados en excel y posteriormente fueron analizados con el programa SPSS versión 25 para correr pruebas de contrastación de medias. Inicialmente se llevó a cabo el análisis de normalidad para determinar si la muestra contaba con dicho supuesto; posteriormente para observar si hubo diferencias significativas entre los grupos y probar o desechar la hipótesis nula, se utilizó la prueba estadística “t” de Student.

Por último, se retomaron los comentarios finales de los participantes con la finalidad de conocer su experiencia al haber cursado el entrenamiento. Para interpretar de manera cualitativa las opiniones y comentarios de los participantes, se utilizó el análisis de contenido, siguiendo lo estipulado por Mayring (2000), apegándose a los siguientes pasos: I) Determinar el objeto de análisis; II) Determinar el sistema de codificación; III) Determinar el sistema de categorías; IV) Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización; V) Creación de categorías y VI) Integración final de los hallazgos como se citó en (Cáceres, 2003).

## 4 Resultados

### 4.1 Análisis de resultados

Una vez obtenidos los resultados del entrenamiento digital “Trabajo en equipo” sobre las creencias de autoeficacia, se procedió a evaluar el impacto del entrenamiento en los participantes, por lo cual se llevó a cabo un análisis de contrastación de medias por medio de estadística paramétrica.

Con la finalidad de obtener la normalidad de los datos; primeramente, se calcularon las diferencias por participante entre los datos recabados en la primera aplicación (pretest) de la escala de autoeficiacia para el trabajo en equipo previo a cursar el entrenamiento y posteriormente de la segunda aplicación de la misma escala al término (postest) del entrenamiento, como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla1**

*Diferencia entre pretest postest y frecuencia de las mismas*

| <b>Valores y frecuencia de diferencias entre pretest y postest</b> |   |     |     |      |
|--|---|-----|-----|------|
| ,00  | 3 | 3,7 | 3,7 | 3,7  |
| 3,00   | 1 | 1,2 | 1,2 | 4,9  |
| 4,00   | 2 | 2,4 | 2,4 | 7,3  |
| 5,00   | 3 | 3,7 | 3,7 | 11,0 |
| 6,00   | 1 | 1,2 | 1,2 | 12,2 |
| 7,00   | 4 | 4,9 | 4,9 | 17,1 |
| 8,00   | 1 | 1,2 | 1,2 | 18,3 |
| 9,00   | 3 | 3,7 | 3,7 | 22,0 |
| 10,00  | 2 | 2,4 | 2,4 | 24,4 |
| 11,00  | 4 | 4,9 | 4,9 | 29,3 |
| 12,00  | 1 | 1,2 | 1,2 | 30,5 |
| 13,00  | 2 | 2,4 | 2,4 | 32,9 |

|       |    |       |       |       |
|-------|----|-------|-------|-------|
| 15,00 | 4  | 4,9   | 4,9   | 37,8  |
| 16,00 | 4  | 4,9   | 4,9   | 42,7  |
| 17,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 45,1  |
| 18,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 47,6  |
| 19,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 48,8  |
| 20,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 51,2  |
| 21,00 | 3  | 3,7   | 3,7   | 54,9  |
| 22,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 57,3  |
| 23,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 59,8  |
| 25,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 62,2  |
| 27,00 | 8  | 9,8   | 9,8   | 72,0  |
| 29,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 73,2  |
| 30,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 75,6  |
| 31,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 76,8  |
| 32,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 79,3  |
| 33,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 81,7  |
| 34,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 84,1  |
| 37,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 86,6  |
| 38,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 87,8  |
| 41,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 89,0  |
| 42,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 90,2  |
| 43,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 92,7  |
| 44,00 | 2  | 2,4   | 2,4   | 95,1  |
| 47,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 96,3  |
| 49,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 97,6  |
| 64,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 98,8  |
| 81,00 | 1  | 1,2   | 1,2   | 100,0 |
| Total | 82 | 100,0 | 100,0 |       |

Como puede observarse en la tabla 1, todas las diferencias son positivas, es decir, en todos los participantes hubo un incremento en el puntaje del postest en comparación con el pretest, lo cual indica que existieron diferencias en casi todos los participantes, que van desde

los tres a los 81 puntos entre ambas mediciones (pretest y postest) con la “Escala de Autoeficiacia para el Trabajo en Equipo”, siendo 27 puntos la moda (8).

Una vez realizado el cálculo de las diferencias entre ambas muestras, se procedió a medir la normalidad con el método de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Con los valores obtenidos se pudo dar continuidad con los análisis paramétricos de los datos, ya que se obtuvieron valores normales como se muestra a continuación.

**Tabla 2**

*Prueba de normalidad*

| <b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b> |                     |                           |
|--|---------------------|---------------------------|
|  |                     | Diferencia                |
| N  |                     | 82                        |
| Parámetros normales <sup>a,b</sup>                   | Media               | 21,9146                   |
|  | Desviación estándar | 14,8184                   |
|  |                     | 1                         |
| Máximas diferencias extremas                         | Absoluta            | ,085                      |
|  | Positivo            | ,085                      |
|  | Negativo            | -,070                     |
| Estadístico de prueba                                |                     | ,085                      |
| <b>Sig. asintótica (bilateral)</b>                   |                     | <b>,200<sup>c,d</sup></b> |

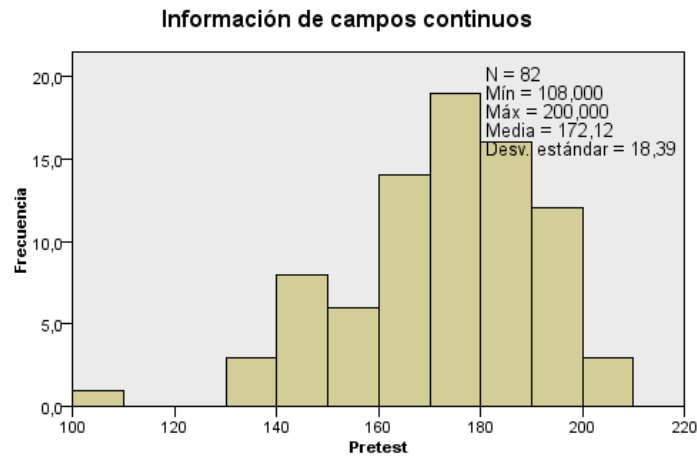
En la tabla 2, se observa que los niveles obtenidos para la prueba de normalidad son significativos, por lo cual los datos no siguen una distribución normal.

**Comparación de medias (pretest y postest)**

En este apartado se muestran los resultados derivados de la comparación de los resultados derivados de la aplicación de la “Escala de Autoeficacia para el Trabajo en Equipo” en la muestra antes y después de haber cursado el entrenamiento digital para conocer si hubo diferencias significativas y si éstas fueron o no positivas.

### Figura 5

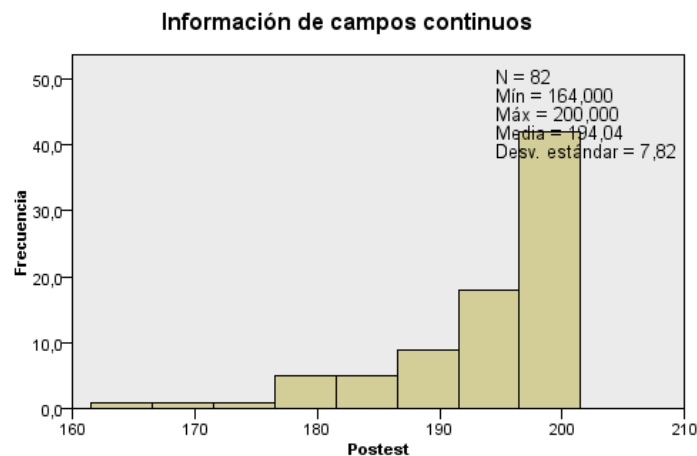
*Frecuencia de puntuaciones (pretest)*



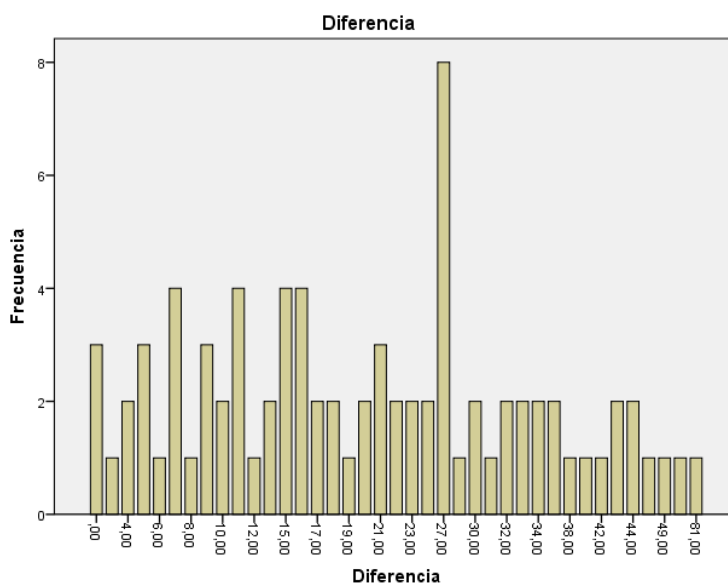
En la gráfica 5, se observa la frecuencia de puntuaciones obtenidas en el pretest con la “Escala de Autoeficiacia para el Trabajo en Equipo”, siendo la media **172** puntos, y la desviación estandar **18.39**, así como **108** la puntuación más baja y **200** la más alta.

### Figura 6

*Frecuencia de puntuaciones (postest)*



En la gráfica 6, se muestra la frecuencia de puntuaciones obtenidas en el postest con la “Escala de Autoeficiacia para el Trabajo en Equipo”, siendo la media **194** puntos, y la desviación estándar **7.82**, así como **164** la puntuación más baja y **200** la más alta, con lo cual se puede decir que hubo un **aumento** en el postest de **21.92** puntos en promedio.

**Figura 7***Frecuencia de diferencias en las puntuaciones*

Como puede observarse en la gráfica 5, 79 de los 82 participantes aumentaron sus puntuaciones en el postest tras haber cursado el entrenamiento digital, asimismo 3 casos no aumentaron ni disminuyeron en su puntaje.

Si bien, se puede afirmar que hay un aumento en las puntuaciones de la “Escala de autoeficacia para el Trabajo en Equipo” tras cursar el entrenamiento, se procedió a aplicar la prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de conocer si dichas diferencias son o no significativas y de este modo poder inferir que el entrenamiento digital de trabajo en equipo es funcional y ayuda a aumentar las creencias de autoeficacia como se muestra a continuación.

**Tabla 3***Estadísticas de muestras emparejadas*

|       |         | Media  | N  | Desviación estándar | Media de error estándar |
|-------|---------|--------|----|---------------------|-------------------------|
| Par 1 | Pretest | 172,12 | 82 | 18,387              | 2,031                   |
|       | Postest | 194,04 | 82 | 7,820               | ,864                    |



En la tabla 3 se puede observar la media obtenida en el pretest siendo 172,12 y una desviación estándar de 18,387 y en posttest de 194,04 con una desviación estándar de 7,820.

**Tabla 4**

*Resultados de prueba T para muestras emparejadas.*

|   |                    | <b>Prueba de muestras emparejadas</b> |            |                         |            |            | t         | g      | Sig.     |          |
|---|--------------------|---------------------------------------|------------|-------------------------|------------|------------|-----------|--------|----------|----------|
|   |                    | Diferencias emparejadas               |            |                         |            | Inferior   |           |        |          | Superior |
|   |                    | Media                                 | S          | Media de error estándar | 95% CI     |            |           |        |          |          |
| 1 | Pretest - Posttest | 21,9<br>15                            | 14,8<br>18 | 1,636                   | 18,65<br>9 | 25,17<br>1 | 13,<br>39 | 8<br>1 | ,00<br>0 |          |

Como se observa en la tabla 9, los resultados obtenidos denotan que hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas con la escala pretest y posttest del entrenamiento, lo cual puede interpretarse que al haber diferencias significativas, el entrenamiento digital sí generó un aumento en los niveles de creencia de autoeficacia de los participantes.

Con estos resultados, se puede inferir lo siguiente, al haber diferencias significativas entre el pretest y posttest, se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis de investigación  $H_1$  (los niveles de creencias de autoeficacia para la competencia de Trabajo en Equipo en entornos laborales medidos en los participantes aumentarán después de haber cursado el entrenamiento digital).

## **Análisis de contenido**

### **Paso 1: Determinar el objeto de análisis**

Se debe de responder a la pregunta ¿Qué deseo conocer? (Cáceres, 2003).

Conocer la opinión personal en torno al impacto del entrenamiento

## **Paso 2: Determinar el sistema de codificación**

Implica 3 momentos: i) Colectar los documentos o corpus de contenido; ii) Formar guías de análisis y trabajo y iii) Establecer indicadores que den cuenta del material analizado (Cáceres, 2003).

### **Indicadores:**

- Me fue de utilidad
- Recomendaciones

Para seleccionar los indicadores que dieron pauta a las diferentes categorías de análisis, se hizo una revisión previa del contenido de los comentarios emitidos por los participantes que finalizaron el entrenamiento; posteriormente se seleccionaron y clasificaron las unidades de análisis presentes en los segmentos y finalmente se seleccionaron los indicadores “Me fue de utilidad” y “Recomendaciones”, esto con la finalidad de comenzar a categorizar.

## **Paso 3: Determinar el sistema de categorías**

Las unidades de análisis son aquellas representaciones de los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados, para posteriormente ser categorizados, relacionados y establecer inferencias a partir de ellos (Cáceres, 2003).

### **Indicador 1: Me fue de utilidad**

#### **Categorías:**

- Me gustó (MG)
- Buen contenido (BC)
- Adquirí y reforcé mis conocimientos (ARC)
- Descubrí nuevas áreas de oportunidad (DNAO)

### **Indicador 2: Recomendaciones**

#### **Categorías:**

- Puede mejorar (PM)

- Revisión de redacción (RR)
- Tiempo y dificultad (TD)

El criterio que se tomó para formar estas categorías fue el siguiente:

En el primer indicador “Me fue de utilidad” se seleccionaron todos aquellos comentarios enfocados a un aprendizaje adquirido o reforzado al haber cursado el entrenamiento, así como comentarios positivos hacia los contenidos, estructuración y ejemplificación de lo que es trabajar en equipo; dando como resultado cuatro categorías de análisis: I) MG; II) BC; III) ARC y IV) DNAO.

Mientras que en el segundo indicador “Recomendaciones” se seleccionaron todas aquellas opiniones centradas en una crítica constructiva para mejorar aspectos técnicos del contenido del entrenamiento, estas críticas o recomendaciones están enfocadas principalmente en el tiempo, fluidez y errores ortográficos presentes a lo largo del mismo; estableciendo de esta manera tres categorías de análisis: I) PM; II) RR y III) TD.

#### **Paso 4: Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación**

Para que el análisis sea válido y confiable, se determinan reglas de análisis, las cuales indican las condiciones para codificar y categorizar un determinado material. Una vez que ya se tiene la unidad de análisis, se procede a separar el contenido del material en virtud de las unidades, de modo que se agrupan aquellos elementos del discurso que guardan relación suficiente para ser considerada similar; repitiendo este paso con todas las categorías de análisis (Cáceres, 2003).

#### **Tabla 8:**

*Elaboración de códigos, definiciones y normas asociadas*

| <b>Código</b> | <b>Definición</b>                        | <b>Cuando se usa</b>                  | <b>Ejemplo</b>                              |
|---------------|--|---------------------------------------|---|
| <b>MG</b>     | Estos comentarios están orientados hacia | Se aplica cuando las personas señalan | “Me ha gustado mucho la plataforma; gracias |

|             |   |  |   |
|-------------|---|--|---|
|             | la satisfacción y agradecimiento que sintieron los participantes al realizar el entrenamiento.                          | gratitud o algún sentimiento por realizar el entrenamiento.  | por brindarnos estas oportunidades.”  |
| <b>BC</b>   | Estos comentarios están orientados a la buena organización y ejemplificación del contenido del entrenamiento.           | Se aplica a aquellos comentarios enfocados en los aciertos de la estructura, organización y ejemplificación del entrenamiento                        | “De gran utilidad. Las actividades lo hacen entretenido, las explicaciones muy precisas. “  |
| <b>ARC</b>  | Estas situaciones están enfocadas en la adquisición y reforzamiento conocimientos enfocados en el trabajo en equipo.    | Se aplica cuando los participantes señalan un aprendizaje o fortalecimiento de conocimientos y habilidades que se suman a los conocimientos previos. | “Es un excelente curso, los temas son claros y los ejemplos me parecen adecuados para fortalecer las habilidades correspondientes al trabajo en equipo” |
| <b>DNAO</b> | Se enfoca en aquellos comentarios que identifican mejoras en las áreas de oportunidad en las que se tiene que trabajar. | Se aplica a las opiniones que muestran una falta o deficiencia de aptitudes que pudieron ser observadas e identificadas a través del                 | “...El tomar el curso me resulto muy agradable ya que me permitió trabajar en mis áreas de oportunidad”   |

|           |  |   |   |
|-----------|--|---|---|
|           |  | entrenamiento, e incluso mejoradas.   |   |
| <b>PM</b> | Comentarios enfocados en las mejoras que podría tener el contenido del entrenamiento para futuros participantes. | Se aplica a aquellos comentarios con críticas constructivas para mejorar el contenido del entrenamiento.  | “Me agradó mucho, aunque creo que los ejemplos llegan a ser repetitivos, podrían utilizar diversos ejemplos para que sea un poco más complejo”  |
| <b>RR</b> | Aquellos comentarios centrados en la revisión de errores y faltas ortográficas.                                  | Se aplica a los comentarios enfocados en detalles técnicos y estéticos del entrenamiento.   | “Me pareció excelente el entrenamiento, sin embargo, no estaría mal revisar al final de todo las faltas de ortografía y la organización de las diapositivas, por ahí se les fueron algunos detalles.” |
| <b>TD</b> | Opiniones enfocadas en la duración, fluidez y dificultad del entrenamiento.                                      | Se aplica a los comentarios centrados con dificultades en la duración del entrenamiento, así como la dificultad para entender el entrenamiento. | “...considero que en algunos puntos se torna repetitivo y es pesada su duración.”   |

Como puede observarse en la tabla 8, se encuentran los códigos de las diferentes categorías, así como los criterios que fueron tomados en cuenta para comenzar a categorizar los comentarios y opiniones de los participantes. Los códigos fueron realizados de manera interpretativa dado que los segmentos analizados en los comentarios denotan ciertas

similitudes, por lo cual estos segmentos fueron los responsables de establecer las diferentes categorías de análisis de acuerdo a su contenido.

### **Paso 5: Creación de categorías**

Se ordenan y clasifican los contenidos previamente codificados de acuerdo a segmentos comunes (Cáceres, 2003).

A continuación se muestran los resultados de las categorías

**Tabla 9**

*Segmentos código MG*

| <b>Indicador: Me fue de utilidad</b> |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Categoría: Me gustó</b>           |   |
| <b>Código: MG</b>                    |   |
| <b>ID</b>                            | <b>Segmento</b>   |
| 1                                    | “Gracias, es un curso excelente.”   |
| 2                                    | “Excelente entrenamiento, es muy completo, aprendí mucho.”  |
| 3                                    | “Todo muy bien explicado.”  |
| 4                                    | “Buen curso, ya que te maneja como trabajar en equipo en ambitos laborales y asi poder ser activo y poder generar soluciones a problemas, etc.”   |
| 5                                    | “Me ha gustado mucho la plataforma; gracias por brindarnos estas oportunidades.”  |
| 6                                    | “Me gustó mucho el entrenamiento”   |
| 7                                    | “Me gustó mucho el entrenamiento ya que refleja muchas situaciones a las que nos enfrentamos seguido y conocer la forma en que puedes reaccionar para que no se haga un problema es muy útil en el trabajo” |

En la tabla 9, se observan aquellas opiniones emitidas, que hacen alusión a la satisfacción de los participantes al haber realizado el entrenamiento, sin llegar a profundizar en el contenido del mismo; así como muestras de gratitud por ser partícipes del mismo.

**Tabla 10**

*Segmentos código BC*

| <b>Indicador: Me fue de utilidad</b> |  |
|--------------------------------------|--|
|--------------------------------------|--|

| <b>Categoría: Buen Contenido</b> |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Código: BC</b>                |   |
| <b>ID</b>                        | <b>Segmento</b>   |
| 1                                | “Me parece un buen entrenamiento con conceptos claros y ejemplos adecuados para entener los distintos temas”  |
| 2                                | “De gran utilidad. Las actividades lo hacen entretenido, las explicacines muy precisas”   |
| 3                                | “Es una manera maravillosa de tomar un curso. No es pesado y los temas son fáciles de aprender gracias a la simulación de situaciones a partir de ""rolplay"". Me encantó.” |
| 4                                | “A pesar de tener conflictos con mi equipo de computo, fue gratificante. Excelente entrenamiento para ser en línea, muy completo. Felicidades.”                             |
| 5                                | “Es interesante y muy útil,”  |
| 6                                | “este entrenamiento fue muy dinámico, felicitaciones”   |
| 7                                | “Fue muy dinámico, me agrado, además el contenido textual es claro y concreto”  |
| 8                                | “Excelente curso, muy buena información, explicación y ejemplos, aunque me llevé más tiempo de lo estipulado.”  |
| 9                                | “Me agrado bastante el curso es rapido, tiene actividades y no es aburrido los colores me mantienen con la atencion al 100%”  |
| 10                               | “Es un curso sencillo de comprender y que no tomo demasiado tiempo.”  |

Como puede verse en la tabla 10, los comentarios plasmados en esta categoría están enfocados en el contenido del entrenamiento, hacen referencia a una buena organización, estructuración, ejemplificación y fluidez del mismo, lo cual a su vez permitió a los participantes lograr un mayor aprendizaje y comprensión de los diferentes tópicos revisados.

**Tabla 11**

*Segmentos código ARC*

| <b>Indicador: Me fue de utilidad</b>              |                 |
|---|-----------------|
| <b>Categoría: Aprendí o Reforcé Conocimientos</b> |                 |
| <b>Código: ARC</b>                                |                 |
| <b>ID</b>   | <b>Segmento</b> |

|   |   |
|---|---|
| 1 | “Yo creía que si estaba al cien para trabajar en equipo pero hubo unos puntos como la asertividad y la empatía donde no sabía que lo estaba haciendo mal, gracias :)” |
| 2 | “Es un excelente curso, los temas son claros y los ejemplos me parecen adecuados para fortalecer las habilidades correspondientes al trabajo en equipo”               |
| 3 | “Me amplio el panorama de pequeños detalles, que muchas veces no tomaba en cuenta y que debo modificar, me pareció un excelente ejercicio.”                           |
| 4 | “Me pareció una herramienta muy útil para concretar conocimientos que ya había adquirido previamente a través de la experiencia,”                                     |
| 5 | “Super bien , uno que pertenece al sector salud debería ser aplicado en la mayoría de ellos ya que no cuentan con ningún criterio de los vistos anteriormente”        |
| 6 | “Me pareció super interactivo, interesante y sobre todo me ayudó a comprender ciertas características del trabajo en equipo que me hacían falta desarrollar.”         |
| 7 | “Me ha servido toda la información que me han brindado, espero poner en práctica todo lo aprendido.”  |
| 8 | “Me parece adecuada y entendible la información que proporciona. Aprendí a ser más asertiva, entre otras cosas. Gracias.”   |

En la tabla 11, se presentan aquellos comentarios y opiniones de los participantes que se centran en la adquisición de nuevos conocimientos, o bien, el reforzamiento de conocimientos previos, referentes al trabajo en equipo; haciendo evidente una reestructuración de lo que es el trabajo en equipo, marcando un antes y un después al realizar el entrenamiento.

**Tabla 12**

*Segmentos código DNAO*

| <b>Indicador: Me fue de utilidad</b>                   |   |
|--|---|
| <b>Categoría: Descubrí Nuevas Áreas de Oportunidad</b> |   |
| <b>Código: DNAO</b>                                    |   |
| <b>ID</b>  | <b>Segmento</b>   |
| 1  | “Me pareció un buen entrenamiento, me ayudó a mejorar algunos aspectos que no tenía tan desarrollados, aunque un poco repetitivo en los ejemplos. Pero con excelente información y fácil de comprender” |
| 2  | “Es bastante práctico e interactivo. Los felicito por el excelente trabajo. Pude identificar algunas actitudes que tengo al trabajar en equipo y reconocer que cuento                                   |



---

|           |   |
|-----------|---|
|           | con habilidades para cambiarlo.”  |
| <b>3</b>  | “Mi experiencia fue buena, me identifiqué con ciertas situaciones y encontré la forma de mejorar”   |
| <b>4</b>  | “Me pareció un curso con una adecuada planeación ya que es novedoso, llamativo, creativo y didáctico. El tomar el curso me resultó muy agradable ya que me permitió trabajar en mis áreas de oportunidad” |
| <b>5</b>  | “El curso me pareció de lo más útil, considero que conocer adecuadamente las facies de las distintas emociones ayudan a evitar malentendidos, así como los tonos de voz en los audios que se envían.”     |
| <b>6</b>  | “Fue un entrenamiento enriquecedor y que me permitió identificar como es que me desarrollo en actividades en equipo laborales.”   |
| <b>7</b>  | “Me gusto mucho el curso, realmente me di cuenta que en muchas ocasiones creemos tener conocimiento sobre nuestras cualidades y siempre nos hace falta trabajar en ellas. Gracias por considerarme.”      |
| <b>8</b>  | “Super util. Me ayudó a comprender que Los comentarios negativos hacia mi trabajo, no debo tomarmelos personales”   |
| <b>9</b>  | “Considero que es un excelente entrenamiento y muy útil. Gracias sinceramente por tomarme en cuenta. Lo pondré en práctica proactiva y asertivamente.”  |
| <b>10</b> | “Fue un entrenamiento exhaustivo pero detallado, permitió la reflexión de nuestras habilidades y cómo poder mejorarlas. Me pareció una plataforma muy dinámica y bien organizada. Felicidades”            |
| <b>11</b> | “Excelente entrenamiento me dio conocimientos importantes, y aun más me genero ideas para diseñar actividades de aprendizaje con herramientas de autor. Muchas felicidades.”                              |

---

Como puede observarse en la tabla 12, se muestran aquellas opiniones que reflejan un aprendizaje, pero no sólo teórico, sino que el entrenamiento les permitió a los participantes descubrir errores o deficiencias que solían tener al trabajar en equipo, así como poder tener cuenta de las áreas de oportunidad que pueden mejorar dentro de esta competencia.

**Tabla 13***Segmentos código PM*

| <b>Indicador: Recomendaciones</b> |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Categoría: Puede Mejorar</b>   |   |
| <b>Código: PM</b>                 |   |
| <b>ID</b>                         | <b>Segmento</b>   |
| <b>1</b>                          | “Me parecen buenos ejercicios por los audios que se ponen, aunque en la parte de identificación de emociones considero que es demasiado fácil porque están en orden.”                                       |
| <b>2</b>                          | “Considero que suele llegar a hacerse tediosos debido a que manejan siempre los mismos ejemplos empleados, además en una que otra diapositiva tuvieron un error.”   |
| <b>3</b>                          | “Excelente curso, sería interesante que alternativas tienes cuando los miembros del equipo no quieren usar estas estrategias”   |
| <b>4</b>                          | “Me pareció un entrenamiento dinámico, me gustaría que el mismo programa te recomendara en qué momentos es conveniente hacer una pausa, o hacer del conocimiento del participante que no hay límite”        |
| <b>5</b>                          | “Herramientas útiles, claro, organizado, algunos errores en el momento de la evaluación, mande un correo con captura de pantalla al respecto, no fue el único, son solo detalles. Excelente aprendizaje.”   |
| <b>6</b>                          | “En general me pareció una idea muy buena el crear un curso, la ejecución fue bastante buena y fácil de comprender. Se me presentaron algunos problemas con la plataforma ya que no cargaba y se regresaba” |
| <b>7</b>                          | “Me pareció bastante interactivo sin embargo deberían revisar el apartado donde regresa a la última diapositiva, ya que se me fue el internet y me regresaba a diapositivas ya vistas”                      |
| <b>8</b>                          | “Me agradó mucho, aunque creo que los ejemplos llegan a ser repetitivos, podrían utilizar diversos ejemplos para que sea un poco más complejo”  |
| <b>9</b>                          | “me parecieron buenos los resúmenes, ya que refuerzas los ejemplos. El poner las ideas principales en ejercicios y con imágenes fue menos tedioso. Considero que los videos son un poco exagerados.”        |
| <b>10</b>                         | “Me gustó mucho, la información es clara y concisa, las actividades son muy buenas y entretenidas, mi única observación es que en la parte de Planificación del Trabajo no me quedó completamente claro”    |

En la tabla 13, se contemplan aquellos comentarios que emiten una crítica constructiva respecto al entrenamiento; la mayoría de estas críticas, están enfocadas hacia los ejemplos y en algunos casos se habla de problemas con la plataforma. En su mayoría estas críticas suelen estar acompañadas de aquello que les resultó favorable.

**Tabla 14**

*Segmentos código RR*

| <b>Indicador: Recomendaciones</b>       |   |
|---|---|
| <b>Categoría: Revisión de Redacción</b> |   |
| <b>Código: RR</b>                       |   |
| <b>ID</b>                               | <b>Segmento</b>   |
| 1                                       | “Me pareció excelente el entrenamiento, sin embargo, no estaría mal revisar al final de todo las faltas de ortografía y la organización de las diapositivas, por ahí se les fueron algunos detalles.” |
| 2                                       | “He tomado antes otros cursos de trabajo en equipo, sin embargo, éste ha sido el más completo de todos. Sólo hay algunas palabras con letras invertidas o faltas de ortografía. Muchas gracias.”      |

Tal como se muestra en la tabla 14, las dos personas que conforman esta categoría, comentan haber tenido una experiencia satisfactoria al haber cursado el entrenamiento sobre trabajo en equipo en entornos laborales, sin embargo hacen una observación respecto a la revisión ortográfica y de redacción de algunas palabras.

**Tabla 15**

*Segmentos código TD*

| <b>Indicador: Recomendaciones</b>     |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Categoría: Tiempo y Dificultad</b> |   |
| <b>Código: TD</b>                     |   |
| <b>ID</b>                             | <b>Segmento</b>   |
| 1                                     | “Me agrado bastante pero considero que fue un tanto pesado pese a ello estuvo muy bien” |

|   |   |
|---|---|
| 2 | “Me pareció muy dinámico, fácil de comprender y hasta entretenido. Sin embargo, me sacó del sistema como tres veces y tuve que repetir el entrenamiento desde el principio, fue mucho tiempo.”    |
| 3 | “Me agrado bastante el método de enseñanza, hasta el final se me hizo pesado por el tiempo pero aprendí bastante.”  |
| 4 | “Me gustó mucho el entrenamiento, algo largo para hacerse en una sola sentada, sin embargo creo que valió la pena.”   |
| 5 | “Excelente experiencia, un poco laborioso por las horas de entrenamiento. Muchas gracias por tomarme encuesta.”   |
| 6 | “El entrenamiento me resultó bastante interesante, la información que contiene es relevante y funcional, no obstante considero que en algunos puntos se torna repetitivo y es pesada su duración” |

En la tabla 15, se muestran los comentarios seleccionados que destacan por centrarse en la duración del entrenamiento, puesto que los participantes reportan que el entrenamiento fue pesado y en algunos casos tedioso por el tiempo que tardaron en realizarlo, pese a estos comentarios, la gran mayoría de los participantes comentó que el entrenamiento les resultó útil y les agradó.

### **Paso 6: Integración final de los hallazgos**

Se hace una síntesis final del estudio donde se integran los elementos centrales en las unidades de análisis, asimismo, se verán los vínculos entre los ejes temáticos de cada categoría (Cáceres, 2003).

Tal y como se observa a lo largo de este análisis, las opiniones y comentarios son muy variadas y ricas en cuanto a su contenido, pues plasman lo que los participantes sintieron o aprendieron al realizar el entrenamiento, todos los comentarios fueron respetuosos y ayudan a dar un panorama amplio de la experiencia de realizar dicho entrenamiento, además incitan a seguir mejorando este tipo de recursos, mostrando el alcance que puede llegar a tener al ser aplicado.

Un elemento que estuvo presente tanto en las categorías como en las opiniones de los participantes, fue un profundo sentimiento de agradecimiento por haber sido parte del entrenamiento; asimismo, la mayoría de los participantes coincide que el entrenamiento les fue de utilidad, pues aprendieron a desarrollar la competencia de trabajo en equipo o en su contraparte a mejorarla, varias personas reportan haber reestructurado lo que es trabajar en equipo e incluso hacen mención que tenían ideas equívocas sobre cómo trabajar en equipo y su importancia. Lo cual a su vez repercutió en observar áreas de oportunidad en torno a esta competencia transversal.

De igual modo, se recibieron comentarios satisfactorios al haber realizado el entrenamiento, sin ahondar en su experiencia. Además otra constante dentro de los comentarios, fue sobre elogios hacia la estructuración y organización del entrenamiento, pues los ejemplos ayudaron a que fuera entendible y fluido, lo cual tuvo repercusiones en el aprendizaje.

Del mismo modo, también se recibieron comentarios con críticas constructivas sobre el entrenamiento, haciendo alusión hacia la mejora de los ejemplos y estructuración del mismo, sin embargo, dichas opiniones, suelen estar acompañadas de comentarios que favorecen al entrenamiento, otro comentario a mejorar fue respecto a hacer una revisión a mayor profundidad sobre la ortografía y redacción del contenido.

Por último, una de las mejoras que recomiendan hacerle al entrenamiento, es entorno a la duración del mismo, pues si bien fue de su agrado y significativo el entrenamiento, al mismo tiempo fue arduo y largo de realizar.

## Discusión

Una vez obtenidos los resultados y al haber observado que existieron diferencias significativas en los participantes después de haber concluido el entrenamiento, es importante conocer la opinión personal de los participantes que realizaron el entrenamiento, pues es de suma importancia conocer y darle luz a estos elementos que muchas veces suelen ser ignorados o desechados; su importancia radica en que esto termina de reafirmar los elementos que hicieron posible que el entrenamiento fuera un éxito.

Siguiendo con el contraste sobre los resultados obtenidos, tanto en los análisis cuantitativos como en los cualitativos, se presentan diferencias significativas en los participantes antes y después de haber realizado el entrenamiento. Para prueba de ello, la categoría “Aprendí o Reforcé Conocimientos” (ARC), es un claro ejemplo del impacto de este entrenamiento, en ésta los comentarios se enfocan en un antes y un después respecto a los conocimientos adquiridos, dando lugar a un aprendizaje significativo, por ejemplo: *“Yo creía que si estaba al cien para trabajar en equipo pero hubo unos puntos como la asertividad y la empatía donde no sabía que lo estaba haciendo mal, gracias :)”*. *“Me amplió el panorama de pequeños detalles, que muchas veces no tomaba en cuenta y que debo modificar, me pareció un excelente ejercicio.”*

De igual manera, en la categoría Descubrí Nuevas Áreas de Oportunidad (DNAO), se reafirman los cambios de los participantes *“Es bastante práctico e interactivo. Los felicito por el excelente trabajo. Pude identificar algunas actitudes que tengo al trabajar en equipo y reconocer que cuento con habilidades para cambiarlo.”*, *“Me pareció un curso con una adecuada planeación ya que es novedoso, llamativo, creativo y didáctico. El tomar el curso me resulto muy agradable ya que me permitió trabajar en mis áreas de oportunidad”*

Lo anteriormente dicho, es apoyado por las propuestas de Cabrero-Almanera y Costas (2016) respecto a las características de los simuladores, pues dichos autores destacan que son herramientas con una alta confiabilidad y una rica variedad de aplicaciones en las cuales se pueden experimentar y tomar decisiones libre de riesgo, determinan tanto las ventajas, desventajas y limitaciones de los diversos estudios donde se utiliza, además de que formulan modelos simplificados, aceleran los procesos de aprendizaje de los participantes, posibilitando

una relación con el exterior y con otros programas, asimismo amplían y mejoran los conocimientos previos de las personas y permiten una retroalimentación inmediata.

Lo anteriormente revisado da pauta a seguir trabajando en este tipo de entrenamientos y en un futuro poder introducirlos en los niveles de educación superior en todas las escuelas de México, para que los estudiantes tengan herramientas que los ayuden a poder ingresar al mundo laboral de una manera favorable, pues el entrenar ciertas habilidades por medio de recursos virtuales favorece que los estudiantes mejoren o adquieran habilidades requeridas por los empleadores y al mismo tiempo estos simuladores, les ayudan a mejorar sus niveles de autoeficacia, pues ponen en práctica sus destrezas y competencias que de manera paralela les ayudan en su formación académica. A continuación se presentan unos fragmentos que dan pauta de lo anteriormente dicho, *“Me gustó mucho el entrenamiento ya que refleja muchas situaciones a las que nos enfrentamos seguido y conocer la forma en que puedes reaccionar para que no se haga un problema es muy útil en el trabajo”, “Me gusto mucho el curso, realmente me di cuenta que en muchas ocasiones creemos tener conocimiento sobre nuestras cualidades y siempre nos hace falta trabajar en ellas. Gracias por considerarme.”*

Apoyando la idea anterior y tomando en cuenta la importancia de los simuladores virtuales, Contreras et al. (2010), argumentan que al imitar la realidad existe un aprendizaje desde la experiencia, lo cual propicia que los estudiantes formulen situaciones similares a las que desarrollarán en su quehacer profesional, lo cual los llevará a tomar mayores riesgos en sus decisiones tal y como lo harían en la realidad. Lo cual a su vez aumentará sus niveles de autoeficacia, pues estarán practicando en un entorno que funja el papel de un contexto laboral; siguiendo por esta línea Díaz (2012) sostiene que la implementación de estas herramientas a nivel educativo, permiten que los estudiantes interactúen con el mundo con la finalidad de generar o ampliar su experiencia laboral a partir de una retroalimentación inmediata; dicha interacción requiere ser exhaustiva pues los estudiantes aprendices ahora son entes activos de su aprendizaje y formación.

Además, una ventaja de introducir estas herramientas digitales desde una formación académica, es que los simuladores virtuales favorecen la iniciativa y la toma de decisiones en los participantes, pues al situarse en un entorno virtual, permite que los estudiantes puedan equivocarse y puedan aprender de ello, ya que esto no repercutirá del mismo modo como lo haría en una organización o en la vida real, para muestra de ello, García, González y Pedroza (2018) explican que los simuladores son un proceso de aprendizaje, pues se basan en un sistema

real en el que se llevan a cabo representaciones de fenómenos físicos, sociales, económicos a través de modelos computacionales, esto con la intención de aprender o evaluar conocimientos sobre un tema en específico. Además, estos autores agregan que en este tipo de simulaciones la característica más notable e importante, es que los usuarios son agentes activos que pueden sentir los cambios y transiciones de manipular los resultados sin tomar riesgos que afecten como lo harían en la realidad.



## Conclusión

Con lo anteriormente revisado en esta investigación, se conoció el impacto del entrenamiento digital de Autoeficacia para la competencia transversal de Trabajo en Equipo en entornos laborales, en una muestra de futuros egresados universitarios; por lo cual se puede concluir que los resultados obtenidos, reflejan que al terminar el entrenamiento, los participantes mostraron diferencias significativas puesto que la mayoría reportan haber aprendido, mejorado, así como encontrado áreas de oportunidad sobre la competencia de trabajo en equipo, dicho de otro modo, reportan haber tenido un aprendizaje significativo, lo cual fue posible conocer gracias a la opinión personal y comentarios de cada participante respecto al entrenamiento.

Asimismo, en los resultados obtenidos de manera cualitativa, la mayoría de los participantes aumentaron sus niveles de autoeficacia, mostrando una diferencia significativa entre las medias ya que en el pretest la media es de 172,12 puntos, mientras que en el postest es de 194,04 puntos, lo cual da como resultado una diferencia de 21.91 puntos entre el pretest y el postest, por lo tanto estos resultados indican que el entrenamiento fue significativo para los participantes y logró su objetivo tras tener éxito.

Lo anteriormente planteado, permite aceptar la hipótesis de investigación, la cual plantea que los niveles de creencias de autoeficacia para la competencia de Trabajo en Equipo en entornos laborales medidos en los participantes aumentarán después de haber cursado el entrenamiento digital.

Para finalizar, y para consolidar la importancia del entrenamiento digital de “Trabajo en Equipo en entornos laborales” es importante recalcar que al estar inmerso en un mundo virtual, se propicia que se aumenten los niveles de autoeficacia, pues dentro de estos entornos, se encuentran las 4 fuentes que propone Bandura (1977).

Por un lado, se encuentran las experiencias de dominio, pues tras la participación de los estudiantes, los resultados reportan que adquirieron mayor experiencia en el tema gracias a la ejecución de tareas, a los ejemplos, a las temáticas, así como a los errores que cometieron, por otro lado las experiencias vicarias estuvieron presentes dentro del entrenamiento por medio de modelos que ayudaron a moldear las conductas de los participantes, dotándolos de conocimientos y enseñanzas, asimismo al concluir un nivel o tarea la persuasión social estuvo

presente, lo cual motivó a que se siguiera manteniendo el esfuerzo de los participantes de manera constante; todo esto tuvo repercusión en los estados psicológicos y emocionales, pues se fomentó el tener estados de ánimo positivos, lo cual incidió en los niveles de autoeficacia percibida en la competencia de trabajo en equipo en entornos laborales, lo cual a su vez ayudó a que las personas fueran persistentes en lo que estaban realizando.

## Referencias

- Agudo, J, Hernández, R., Rico, M. y Sánchez, H. (2013). Competencias Transversales: percepción de su desarrollo en el grado en ingeniería en diseño industrial y desarrollo de productos. *Formación universitaria*, 6(5), 39-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500006>
- Angel, A. (2017). *Conceptualización de Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Bogotá, D.C, Colombia: Fondo editorial Areandino.
- Ayoví, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito en las organizaciones. *FIPCAEC*, 8(10), 59-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1995), "Exercise of Personal and Collective Efficacy", en Albert Bandura (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Nueva York: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide to constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents (307–337)*. Greenwich, CT: Information Age.
- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, (111), 63-69.
- Cabero-Almenara, J. y Costas, J. (2016). La utilización de simuladores para la formación de los alumnos. *Prisma Social*, (17), 343-372.
- Cantonnet, M., Berbegal-Mirabent, J. y Ochoa, C. (2013). *Formación académica e inserción laboral: ¿Una asignatura pendiente?*. Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. "Investigaciones de Economía de la Educación". 1-20.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). *Trabajo en equipo*. Madrid, España: IESE Business School.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Ed. Alianza.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, (15), 44-54.
- Cravero, E. (2017). *Inserción laboral, nivel de empleabilidad y satisfacción del estudiantado*. [Tesis de maestría, Universitat de Barcelona].
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *psicoperspectivas, revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*. 42, 53-82

- Díaz, J. (2012). Simulación en entornos virtuales, una estrategia para alcanzar "Aprendizaje Total", en la formación técnica y profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42(2), 49-94.
- Fernández, M., Álvarez, Q. y Mariño, R. (2013). E-learning: Otra manera de enseñar y aprender en una Universidad tradicionalmente presencial. Estudio de caso particular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 273-291.
- Font, A. (1991). Relaciones entre expectativas de resultado teórico, expectativas de resultado autorreferencial, y expectativas de autoeficacia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 53-69.
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2015). Plan y programas de estudio de la licenciatura de psicología, Tomo II. Disponible en: [https://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIIPsicologiaFESIztacala27\\_11-2015.pdf](https://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIIPsicologiaFESIztacala27_11-2015.pdf)
- García, M., González, E. y Pedroza, G. (2018). *VinculaTégica EFAN*. 352-359.
- García, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (75), 269-274.
- García, N. y Pérez, C. (2015). *Creación de Ambientes Digitales de Aprendizaje*. Tlalnepantla, Estado de México, México: Editorial digital UNID.
- Gil, P. (2019). *Servicio integrado de empleo*: Universidad Politécnica de Valencia Disponible en: <http://www.upv.es/entidades/SIE/info/U0871195.pdf>
- Gisbert, M., Cela-Ranilla, J. y Isus, S. (2010). Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 352-370.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guerrero, J. (2020). Los ambientes de aprendizaje: definición, características y recomendaciones. [Mensaje de blog]. Docentes al día. Disponible en: <https://docentesaldia.com/2020/07/05/los-ambientes-de-aprendizaje-definicion-caracteristicas-y-recomendaciones/#blog>
- Hirald, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *EDUTECH*, 1-14.
- Martínez, F. (2009). Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.

- Mora, F. y Hooper, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.19>
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90.
- Oróstica, K. (2019). Entorno Virtual de Aprendizaje: Campus UVM online. *Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 6-21.
- Ornelas, M., Blanco, H., Viciano, J. y Rodríguez, J. (2015). Percepción de Autoeficacia en la Solución de Problemas y Comunicación Científica en Universitarios de Ingeniería y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 8(4),93-99.
- Pacios, A. y Bueno, G. (2013). Trabajo en equipo y liderazgo en un entorno de aprendizaje virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10 (2), 112-129. <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1452>
- Pelayo, M. (2013). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Tepic, Nayarit, México. Disponible en: <http://www.eumed.net/>
- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. y Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. Argentina: Universidad del Salvador.
- Pérez, J. (2018). Inserción laboral de jóvenes universitarios por el régimen jurídico y el prestigio de la IES de procedencia en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México].
- Pérez, A. (23 de enero del 2017). La simulación, un método eficaz para los procesos de formación de las organizaciones. *RRHH Digital*. Disponible en: <http://www.rhhdigital.com/editorial/122111/La-simulacion-un-metodo-eficaz-para-los-procesos-de-formacion--de-las-organizaciones-->
- Pérez, O. y Pinto, R. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.732>
- Pérez de las Vacas, A., Castro, F. y Cubo, S. (2009). Significado del trabajo e inserción laboral de graduados universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 231-246.

- Roa, A. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje. Universidad Complutense de Madrid, 241-257.
- Rodríguez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Zaragoza].
- Sánchez, J., Del Río, B., Urióstegui, J. y Flores, K. (2020). Validez de contenido y consistencia interna de una escala de auto-eficacia para el trabajo en equipo dentro de entornos laborales en futuros egresados. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 8(17), 73-93.
- SEP. (2011). Programas de Estudio 2011, Guía para el maestro. Disponible en: [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep\\_2011\\_programas\\_de\\_estudio\\_2011.guia\\_para\\_el\\_maestro\\_cuarto\\_grado.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_cuarto_grado.pdf)
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G., y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344.
- Toro, L. (2015). *La importancia del trabajo en equipo en las organizaciones actuales*. [Trabajo de grado, Especialización alta gerencia, Universidad Militar Nueva Granada].
- Universidad Autónoma de Metropolitana. (s.f.). Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Gestión de Páginas Web Educativas*. Disponible en: [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/practica\\_entornos\\_actv\\_AVA.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/practica_entornos_actv_AVA.pdf)
- Universidad Politécnica de Valencia (2015). Proyecto de Competencias Transversales. [Programa de estudios] Vicerrectorado de estudios, Calidad y Acreditación. Disponible en: [http://www.upv.es/entidades/ICE/info/Proyecto\\_Institucional\\_CT.pdf](http://www.upv.es/entidades/ICE/info/Proyecto_Institucional_CT.pdf)
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 117-134.
- Valencia, N., Huertas, A. y Baracaldo, P. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 19-104.
- Winter, R. (2000). *Capítulo 2 Los equipos de calidad* En: Manual de trabajo en equipo. Madrid España: Díaz de Santos.

## Anexos

### **Anexo 1. Escala de autoeficacia para el trabajo en equipo dentro de entornos laborales en futuros egresados**

#### **ESCALA DE AUTO-EFICACIA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO DENTRO DE ENTORNOS LABORALES EN FUTUROS EGRESADOS**

Esta breve escala tiene por objetivo conocer tu nivel de eficacia para realizar actividades relacionadas con el **Trabajo en Equipo** en entornos laborales. **Para ello sitúate en una posible situación laboral y por favor responde estas preguntas.**

Lee cada una de las afirmaciones, y marca con un punto el número que consideres que más se ajusta a tu realidad personal en una posible situación laboral.

Utiliza la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

**(PUNTUACIONES CERCANAS A 0  
INDICAN POCA SEGURIDAD Y CERCANAS A 10 INDICAN SEGURIDAD).**

**EN MI FUTURO TRABAJO ME SIENTO CAPAZ DE:**









## Anexo 2. Registro: Entrenamiento Digital para el Trabajo en Equipo en Ambientes

### Laborales

# Registro: Entrenamiento Digital para el Trabajo en Equipo en Ambientes Laborales.

#### \*Obligatorio

En este formulario deberás de proporcionar los datos requeridos para poder ocupar un lugar dentro del Entrenamiento Digital para el Trabajo en Equipo en Ambientes Laborales. Este entrenamiento ha sido diseñado con base en investigaciones sobre el Trabajo en Equipo y otras competencias requeridas para la inserción al mundo laboral, por lo cual esperamos que te sea de mucha utilidad. El **cupó es limitado** así que por favor proporciona tus datos correctamente para asegurar tu lugar. Al término del entrenamiento recibirás una constancia de la UNAM por haberle cursado exitosamente.



Facultad de Estudios Superiores  
**IZTACALA**

**Cognociendo**  
Investigación + Desarrollo + Innovación



<http://youtube.com>

[/watch?v=9kitjppB4\\_s](#)

1. Nombre completo (como aparecerá en la constancia) \*

\_\_\_\_\_

2. Correo electrónico \*

\_\_\_\_\_

3. Carrera \*

Marca solo un óvalo.

- Biología
- Enfermería
- Medicina
- Odontología
- Optometría
- Psicología
- Psicología SUAyED

4. Sexo \*

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer
- Otro: \_\_\_\_\_

5. ¿Qué día te sería más cómodo para cursar tu entrenamiento? (Duración aproximada: dos horas y media)

Marca solo un óvalo.

- 21 de septiembre (lunes)
- 22 de septiembre (martes)

6. ¿Qué horario te sería más cómodo para cursar tu entrenamiento el día seleccionado?

Marca solo un óvalo.

- 9:00 a 11:00 hrs  
 12:00 a 14:00 hrs  
 15:00 a 17:00 hrs  
 18:00 a 20:00 hrs  
 21:00 a 23:00 hrs

7. ¿Has trabajado de manera formal en el pasado o trabajas actualmente?

Marca solo un óvalo.

- Sí  
 No

8. ¿En la actualidad cómo consideras tu desempeño con relación a las siguientes habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales? \*

Marca solo un óvalo por fila.

|                               | Muy bueno             | Bueno                 | Ni bueno ni malo      | Malo                  | Muy malo              |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Empatía</b>                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Solución de conflictos</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Planeación del trabajo</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Asertividad</b>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Proactividad</b>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. ¿Cómo consideras tus conocimientos actuales con relación a las siguientes habilidades requeridas para el trabajo en equipo en ambientes laborales? \*

Marca solo un óvalo por fila.

|                               | Muy buenos            | Buenos                | Ni buenos ni malos    | Malos                 | Muy malos             |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Empatía</b>                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Solución de conflictos</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Planeación del trabajo</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Asertividad</b>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Proactividad</b>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10. Los datos recabados en el presente entrenamiento serán confidenciales, la información obtenida se podrá utilizar con fines estadísticos preservando el anonimato de los participantes. Asimismo se hace de su conocimiento que usted puede abandonar el entrenamiento en el momento que lo desee. Si está de acuerdo por favor presione el botón de "aceptar" y continúe con el registro. \*

Marca solo un óvalo.

- Acepto
- No acepto

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios