

**Coworking educativo como innovación pedagógica:
un análisis desde la perspectiva de género en la colaboración
entre universidad-escuela**

**Educational coworking as pedagogical innovation:
an analysis from a gender perspective
in university-school collaboration**

Salamanca-Garay, Ignacio

Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación, Chile

ignacio.salamanca@uniacc.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4129-432X>

Badilla-Quintana, María Graciela

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

mgbadilla@ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>

Prats-Fernández, Miquél

Universitat Ramon Llull, Barcelona

miquelpf@blanquerna.url.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-9542-7888>

Sagredo-Lillo, Emilio

Universidad San Sebastián, Chile

emilio.sagredo@uss.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4169-8594>

Resumen

El concepto de *coworking educativo* surge de la integración del *co-teaching* y el *co-learning*, y promueve nuevas formas de relacionar la universidad y la escuela. El objetivo del estudio fue analizar las diferencias en la percepción del trabajo colaborativo entre hombres y mujeres en este contexto. La metodología empleada fue complementaria. El análisis de datos cuantitativos se realizó mediante pruebas no paramétricas y el análisis cualitativo utilizó el método del flujograma. Los participantes fueron 30 estudiantes universitarios de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación e Inglés de una universidad de la Región del Biobío, Chile; y 65 alumnos de segundo ciclo básico de dos escuelas de las regiones de Ñuble y Biobío. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes universitarios masculinos y femeninos en distintas dimensiones del trabajo colaborativo $z(30) = 41.500, p < .05$. Por otro lado, el análisis cualitativo realizado con los alumnos escolares demostró una valoración positiva del trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela, y destacaron la gran calidad de las actividades realizadas con los estudiantes universitarios, independientemente de su género. En conclusión, se observa que la implementación del *coworking educativo* fomenta el trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela, promueve la co-construcción de conocimiento y valora las diferencias de género como un elemento relevante para enriquecer las dinámicas pedagógicas y fortalecer la innovación educativa.

Palabras clave: universidad, escuela, relación escuela-comunidad, perspectiva de género, innovación educacional.

Abstract

Educational coworking concept arises from integrating co-teaching and co-learning and promotes new ways of relating university and school. The study's objective was to analyze the differences in the perception of collaborative work between men and women in this

context. The methodology used was complementary. The quantitative data analysis was performed using non-parametric tests and the qualitative analysis used the flowchart method. The participants were 30 university students of Pedagogy in Language and Communication and English from a university in the Biobío Region, Chile and 65 second cycle basic students from two schools in the Ñuble and Biobío regions. The results showed statistically significant differences between male and female university students in different dimensions of collaborative work $z(30) = 41.500, p < .05$. On the other hand, the qualitative analysis carried out with school students showed a positive assessment of collaborative work between the university and the school, and highlighted the high quality of the activities carried out with university students, regardless of their gender. In conclusion, it is observed that the implementation of educational coworking encourages collaborative work between the university and the school, promotes the co-construction of knowledge, and values gender differences as a relevant element to enrich pedagogical dynamics and strengthen educational innovation.

Keywords: university, school, school-community relationship, gender perspective, educational innovation.

Recibido: 04 abril de 2024 - **Aceptado:** 04 noviembre de 2024

1. Introducción

El exponencial desarrollo del Internet y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) nos ha brindado nuevas formas de búsqueda, intercambio y creación de información

(UNESCO, 2005). Esta realidad nos ha puesto a escala global, donde las formas de intercambiar información y de relacionarnos con ella en distintos planos, como el personal o el profesional, han generado nuevas nociones de tiempo y espacio, en las que la instantaneidad

y los espacios compartidos, físicos o virtuales, están ganando terreno. Esto no ha estado ajeno al mundo del trabajo, y poco a poco las empresas han comenzado a repensar las formas en que se organiza el trabajo, pasando de un sistema tradicional caracterizado por el individualismo y la verticalidad, a uno de coworking o co-trabajo de carácter colaborativo y horizontal. Estas nuevas formas de pensar la organización de las relaciones laborales en el mundo productivo pueden trasladarse al ámbito educativo, fomentando una nueva organización de la enseñanza y el aprendizaje e introduciendo el concepto de coworking educativo como una alternativa para la innovación pedagógica, pasando de la enseñanza tradicional al co-teaching o co-enseñanza, y del aprendizaje tradicional al co-learning o co-aprendizaje.

Ante estas nuevas perspectivas de cambio surge la necesidad de pensar nuevas estrategias educativas que ayuden a la innovación —especialmente en las universidades y las escuelas, que producto de la rigidez del currículum, muchas veces les impiden innovar—. Gracias a ellas se pueden mejorar los procesos

de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes universitarios y en los de educación escolar.

Sin embargo, explorar el coworking educativo como innovación pedagógica desde la perspectiva de género ofrece un marco analítico relevante para profundizar en la comprensión de cómo las experiencias individuales de hombres y mujeres en entornos colaborativos de carácter educativo pueden diferir. Por ejemplo, algunos de los resultados de esta investigación evidencian que hombres y mujeres abordan el trabajo colaborativo desde perspectivas complementarias, influidas por sus prioridades y estilos de interacción: mientras que los hombres tienden a priorizar la competencia, el liderazgo y la consecución de objetivos concretos, las mujeres suelen centrarse en la cohesión, la comunicación y la empatía grupal. Estas diferencias no solo enriquecen el proceso colaborativo, sino que también plantean desafíos y oportunidades para diseñar estrategias inclusivas que optimicen los aportes de ambos enfoques en la educación.

Para explorar estas dinámicas, se desarrolló una experiencia innovadora que promueve

nuevas relaciones colaborativas entre la universidad y la escuela. En esta experiencia, los procesos educativos tradicionales de enseñanza-aprendizaje se transformaron en prácticas de co-teaching y co-learning, donde profesores universitarios, estudiantes de pedagogía, profesores de escuela y alumnos de educación primaria interactúan como actores activos en la cogeneración de conocimiento. Este modelo no solo busca superar las limitaciones de las prácticas profesionales tradicionales, sino también integrar a los distintos actores del sistema educativo en dinámicas más participativas y colaborativas.

Bajo este contexto, la presente investigación plantea la pregunta: ¿existen diferencias significativas en cómo hombres y mujeres perciben el trabajo colaborativo en el contexto del coworking educativo entre universidad y escuela? Esta interrogante busca explorar las formas en que ambos géneros abordan las dinámicas colaborativas, con el propósito de comprender cómo estas perspectivas pueden enriquecer e impulsar la innovación pedagógica.

La presente investigación se llevó a cabo siguiendo los resguardos éticos establecidos en la Declaración de la Integridad Científica de Singapur (2010) (World Conference on Research Integrity, 2010). Para garantizar la protección de los derechos de los participantes, se aplicó el consentimiento informado de todas las personas mayores de edad involucradas en el estudio, mientras que para los menores de edad se solicitó su asentimiento informado, acompañado del consentimiento otorgado por sus padres, madres y/o representantes legales. Asimismo, el proceso investigativo se desarrolló bajo las normativas éticas de las instituciones de educación respectivas. Se resguardó la privacidad y la confidencialidad de los datos recopilados mediante su anonimización y uso exclusivo con fines investigativos.

La estructura del artículo se organiza en cinco secciones. En la primera se presentan los antecedentes conceptuales del coworking educativo; en la segunda, se describe la percepción del trabajo colaborativo desde una perspectiva de género; en la tercera, se expone la experiencia y sus fases de implementación; en la cuarta, se detalla el proceso de

desarrollo de la experiencia; y, en la quinta, se explican los análisis realizados para evaluar la intervención. Por último, se concluye con las proyecciones y aportes de la innovación educativa implementada.

2. Antecedentes conceptuales para la generación del coworking educativo

El concepto de coworking puede traducirse al español como co-trabajo y hace referencia a trabajar juntos en condiciones de igualdad (De Koven, 2013). Es un concepto íntimamente ligado con la tecnología, la colaboración y la creación de comunidad (Gorostiza, 2014). La filosofía que sustenta esta nueva forma de organización del trabajo radica en la cultura participativa, como ocurre con el open source movement,¹ y en el empoderamiento de las tecnologías de la información; se distingue, además, una nueva economía compuesta por la colaboración y la comunidad (Coworking, 2024). El coworking es un intento por compartir fuentes y espacios para que, mediante este proceso, se encuentre un terreno de actuación común en el que se compartan problemas, ideas y soluciones, y donde se produzcan reacciones

sinérgicas y serendipias (De Guzmán y Tang, 2011).

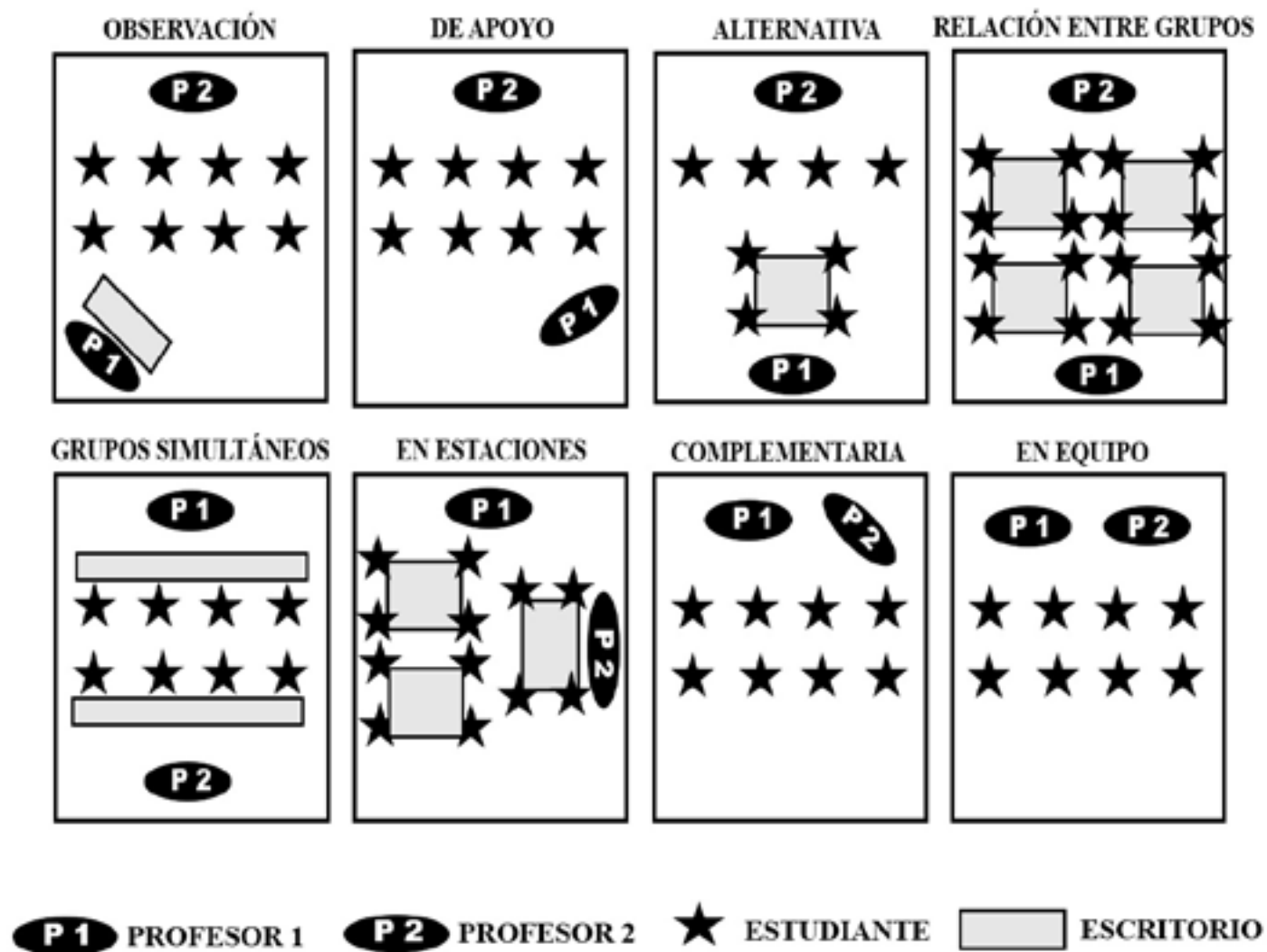
Por otro lado, el co-teaching, entendido como co-enseñanza, hace alusión a una enseñanza colaborativa y cooperativa. Se define como «dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades» (Villa et al., 2008: 5). Además, se caracteriza por la gestión del currículo en el trabajo docente, ya que la co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes (Murawski, 2008).

La co-enseñanza como nueva forma de organización del trabajo en el aula por parte de los docentes tiene beneficios para los estudiantes y la generación de aprendizajes. Evidencias de esto podemos verla en estudiantes con y sin discapacidad, aduciendo que los primeros lograban aprendizajes que en condiciones ordinarias no lograrían, mientras que los

segundos transformaban positivamente sus creencias respecto a las personas con discapacidad (Cramer et al., 2010). Otros beneficios de la co-enseñanza encontrados en los estudiantes son la mejoría de las habilidades sociales, una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos (Rodríguez, 2015). Además, de los beneficios en los estudiantes se encuentra evidencia en los profesores: quienes practicaban la co-enseñanza buscaban distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos, como la evaluación diferenciada (Cramer et al., 2010).

La co-enseñanza tiene diversos enfoques y tipologías, pero se pueden resumir en las siguientes:

Figura 1. Enfoques de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez, 2015.

Finalmente, en esta triada de conceptos se encuentra el co-learning, que puede ser traducido como co-aprendizaje y hace relación al trabajo colaborativo entre estudiantes en el mundo real y virtual, principalmente mediado por las TIC, las redes sociales y los recursos y herramientas propias de la Web 2.0.

El co-learning:

enfatisa la importancia en el cambio de roles, respectivamente entre profesores y estudiantes pasando de ser dispensadores y receptores de conocimiento a ser ambos co-enseñantes y compañeros en el proceso de creación de sentidos, comprensión y creación de conocimiento (Brantmeier, 2005; Okada, et al., 2014: 122).

Debido a la filosofía de apertura en el proceso de co-aprendizaje, este se enriquece mediante la amplia participación para la creación, adaptación y reutilización de los *Open Educational Resources* (OER) (Okada et al., 2013).

Como podemos apreciar, el co-aprendizaje es un esfuerzo por fortalecer el trabajo

colaborativo entre estudiantes y profesores mediante el uso de recursos informáticos abiertos que promuevan la co-creación de nuevos conocimientos, además de fomentar la innovación en las aulas del siglo XXI.

Los tres conceptos expuestos y relacionados entre sí sustentan las interacciones educativas entre los integrantes de la universidad y escuela, dando forma a los procesos de interacción del modelo y configurando el nuevo concepto de coworking educativo, que nace de la unión sinérgica del co-teaching y co-learning.

Figura 2. Coworking Educativo



Fuente: Badilla - Quintana, et al., s/f.

3. Percepción del trabajo colaborativo desde una perspectiva de género

La percepción del trabajo colaborativo en entornos educativos, especialmente en contextos de coworking entre universidades y escuelas, ha captado creciente atención en la investigación educativa. La literatura sugiere que estas percepciones pueden diferir significativamente entre géneros. Estudios previos indican que las mujeres tienden a valorar más la cohesión grupal y la comunicación afectiva, mientras que los hombres pueden enfocarse más en los resultados y la competencia (Feng et al., 2023; Curşeu et al., 2017). En esta línea, el estudio de Gallus y Bathia (2020) destaca diferencias de género en los estilos de conversación: las mujeres suelen hacer comentarios con mayor carga emocional y contenido afectivo, y tienden a preferir temas menos controvertidos que los hombres.

La teoría de género proporciona un marco analítico para comprender cómo las construcciones sociales de género influyen en las interacciones y percepciones dentro del trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva,

se entiende que las normas y roles de género, socialmente construidos, moldean las expectativas y comportamientos de los individuos en contextos de colaboración (Butler, 2016). Por ejemplo, en un estudio sobre aprendizaje colaborativo en línea, se encontró que los grupos conformados únicamente por mujeres presentaron un mayor número de conflictos relacionados con la elección de metas del proceso de trabajo, en comparación con grupos masculinos o mixtos, lo que sugiere diferencias en la dinámica colaborativa según el género (Mebane et al., 2007).

Asimismo, investigaciones en aulas de matemáticas en Chile revelaron que los docentes tienden a interactuar con mayor frecuencia con estudiantes varones, formulándoles preguntas que requieren procesos cognitivos complejos y proporcionándoles mayor retroalimentación, lo que puede influir en la participación y percepción del trabajo colaborativo de las estudiantes mujeres (Carrasco Gallardo, 2019).

Estas diferencias en las interacciones pedagógicas y en la dinámica del trabajo colaborativo pueden estar arraigadas en estereotipos de

género que asignan a hombres y mujeres roles y expectativas distintas en contextos educativos y profesionales. Reconocer y abordar estas construcciones sociales es esencial para promover entornos de colaboración más equitativos y efectivos, donde se valoren y aprovechen las diversas perspectivas y habilidades que cada género aporta al trabajo en equipo.

4. Educators in Coworking Model (EdiCOM)

EdiCOM es un modelo educativo innovador propuesto por Badilla-Quintana et al. (s/f), que estructura y relaciona los procesos de enseñanza-aprendizaje entre dos estamentos del sistema educativo, entendidos como universidad y escuela, bajo la perspectiva del coworking educativo. El modelo plantea la posibilidad de la educación inter-niveles, sin tomar como referencia el nivel educativo, y puede desarrollarse entre universidades y escuelas de primaria o secundaria. Además, responde a la necesidad de vinculación en un mundo globalizado utilizando las TIC como herramienta facilitadora; sin embargo, estas pueden no emplearse si no se necesitan.

El modelo es una manifestación educativa en la que interactúan diversos actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la base del modelo está implícita la idea de cesión de espacio, tiempo y conocimiento entre los educadores (profesores universitarios y profesores de escuela) y los educandos (alumnos de pedagogía y alumnos de escuela).

El modelo se caracteriza por promover nuevas instancias para la relación entre los actores del sistema educativo que normalmente no acostumbran a interactuar, más allá de las clásicas relaciones entre universidad y escuela. Además, promueve un nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje incorporando el co-working, el co-teaching y el co-learning de forma transdisciplinar. También es una instancia de desarrollo personal, ya que, a medida que los actores conocen contextos distintos a los propios, abren nuevas perspectivas de pensamiento, conocen nuevas problemáticas educacionales y permiten una nueva forma de desarrollo profesional, dado que se llevan a cabo actividades que fomentan procesos de mejora continua y el desarrollo pedagógico, en la medida en que

las actividades realizadas por los actores educativos se relacionan directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas y centros de educación superior. Finalmente, es innovador porque propone una nueva forma de formación de estudiantes de educación superior, formación de alumnos de educación escolar y formación continua en profesores en ejercicio y universitarios.

El modelo está compuesto por cinco fases de implementación:

a) Diseño: en esta fase, el enfoque se encuentra en el acceso a los datos de los agentes participantes, la detección de las necesidades del grupo o clase y la detección de las necesidades en término de los objetivos individuales y compartidos.

b) Organización: en la segunda fase, se enfoca en la presentación de estudiantes y alumnos, el diseño de la actividad (objetivos, competencias, contenidos, descripción y rúbrica de evaluación), el diseño organizativo, la selección y creación de material y la temporización.

c) Ejecución: la tercera fase se compone de la identificación del número de participantes, tipología de agrupación, material utilizado, espacio, duración de la sesión, metodología, programación, guion de la sesión y reportaje fotográfico y audiovisual de la sesión.

d) Evaluación: la fase cuatro está relacionada con la evaluación de las actividades realizadas entre los alumnos de la universidad y la escuela; esta comprende la administración del cuestionario de evaluación, los criterios de evaluación y los pasos en la evaluación.

e) Rediseño: se encargará de mejorar el proceso experimentado, incluyendo la definición de materias y asignaturas, nuevos objetivos y desarrollo y organización de la actividad.

5. Metodología

La metodología utilizada para evaluar la experiencia fue complementaria (Bericat, 1998), es decir, la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para analizar los datos. El análisis de datos cuantitativos se realizó con pruebas inferenciales no

paramétricas mediante la técnica U de Mann-Whitney, categorizados por género. Para el análisis cualitativo, se utilizó el flujograma, que permite la construcción colectiva de significados de fenómenos sociales (Villasante et al., 2001).

5.1 Diseño e instrumentos

El diseño para la sección cuantitativa es de tipo preexperimental, transeccional, con post-test (Campbell y Stanley, 1978). El instrumento de recogida de datos fue el cuestionario de Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES) (García et al., 2012), que mide el trabajo colaborativo en siete dimensiones: a) concepción del trabajo en grupo, b) utilidad del trabajo en grupo para su formación, c) planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado, d) criterios para organizar los grupos, e) normas de los grupos, f) funcionamiento interno de los grupos y g) eficacia del trabajo grupal, distribuidos en 49 ítems. La validación de la escala evidencia correlación entre los ítems, arrojando un Alfa total de Cronbach de $\alpha = 0,844$ (García et al., 2012: 99).

El diseño para la sección cualitativa se basó en el método participativo denominado flujograma (Villasante et al., 2001), que se caracteriza por la oportunidad práctica para «la materialización de un ejercicio democrático desde la integración de múltiples análisis y propuestas, diferentes y/o similares, propiciando además la corresponsabilidad (co-protagonismo) para con el objetivo de trabajo propuesto» (Socas et al., 2003: 2).

La técnica del flujograma se desarrolla mediante los siguientes pasos:

- a) Análisis sobre un tema, situación o problema para la profundización y posterior planificación de forma conjunta.
- b) Participación de aproximadamente cinco a doce personas.
- c) Un espacio en el que se pueda visualizar de forma conjunta el desarrollo de la técnica y mover los distintos elementos (mobiliario, paneles, etc.) y participantes.
- d) Papelógrafo o similar, post-it o tarjetas y rotuladores de colores.

e) Para el desarrollo completo se necesitan aproximadamente dos horas y media.

5.2 Participantes

Los participantes fueron en total (N = 95) estudiantes divididos en dos grupos:

a) (N = 30) estudiantes de educación superior, compuestos por dos carreras: (n = 15) Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y (n = 15) Pedagogía en Inglés, ambas de una universidad de Concepción, Chile. La descripción por género estuvo distribuida en 37 % (n = 11) hombres y 63 % (n = 19) mujeres.

b) (N = 65) alumnos de segundo ciclo básico, provenientes de dos escuelas de la región de Ñuble y Biobío, Chile, distribuidos en (n = 35) Escuela 1 y (n = 30) Escuela 2. La descripción por género estuvo distribuida en: Escuela 1, 54 % (n = 19) hombres y 46 % (n = 16) mujeres; Escuela 2, 43 % (n = 13) hombres y 57 % (n = 17) mujeres.

5.3 Procedimiento

La experiencia se realizó a través de cinco fases del modelo EdiCOM:

Fase 1: Dos académicos de la universidad visitaron a los docentes de la escuela para dialogar en torno a las necesidades y problemáticas en común que experimentaban cuando abordaban contenidos relacionados con comprensión lectora.

Fase 2: En una reunión posterior, definieron en conjunto el objetivo de trabajo que se materializó en el estudio de diferentes tipos de texto (informativo, argumentativo y declarativo), diseñaron las actividades y acordaron fechas y tiempo de ejecución.

Fase 3: Los estudiantes del establecimiento escolar se trasladaron hacia la universidad y se encontraron en la sala de recursos informáticos. Durante 120 minutos trabajaron en conjunto en la realización de diversas actividades relacionadas con diferentes tipos de texto, utilizando softwares informáticos como Pixton para realizar cómics digitales, y PowerPoint y Prezi para realizar presentaciones. A continuación, se presentan algunas imágenes de la experiencia:

Figura 3. Implementación Escuela 1



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Implementación Escuela 2



Fuente: Elaboración propia.

Fase 4: Posterior a las actividades realizadas entre los estudiantes de educación superior y los estudiantes del establecimiento escolar, se procedió a administrar el cuestionario ACOES a los estudiantes de educación superior, el cual evalúa el trabajo colaborativo a través de las siete dimensiones descritas anteriormente. La aplicación duró aproximadamente 30 minutos.

Por otro lado, con los estudiantes escolares se realizó la técnica del flujograma, siguiendo las recomendaciones descritas anteriormente. En esta actividad se dialogó sobre las cosas buenas, cosas malas y cómo se podían mejorar respecto al trabajo colaborativo con los estudiantes de educación superior, en torno a tres dimensiones:

- a) Calidad del trabajo colaborativo con estudiantes de educación superior,
- b) Beneficios del trabajo colaborativo con estudiantes de educación superior, y
- c) Mejoras al trabajo colaborativo con estudiantes de educación superior.

Figura 5. Implementación Flujograma



Fuente: Elaboración propia.

Fase 5: Finalmente, los profesores universitarios y los profesores del establecimiento escolar, junto al equipo de investigación, se reunieron a dialogar en torno al trabajo realizado en conjunto y expusieron sus puntos de vista, acordando que este tipo de actividades ayuda a acercar a las universidades y los establecimientos escolares para la mejora de aprendizajes y habilidades en los estudiantes de educación superior y escolares.

6. Resultados

Para la sección cuantitativa del estudio, el resultado total para el ACOES (García et al., 2012) evidenció diferencias estadísticamente significativas entre hombres (rango promedio = 9,77, $n = 11$) y mujeres (rango promedio = 18,82, $n = 19$) de estudiantes de educación superior, obteniéndose un $z(30) = 41,500$, $p < .05$.

Esto permite afirmar que los hombres y las mujeres estudiantes de educación superior perciben de forma distinta el trabajo colaborativo. Estas diferencias se pueden apreciar

en distinta magnitud a través de las siete dimensiones que componen el instrumento.

A continuación se presenta la tabla 1, que describe los resultados para cada dimensión:

Tabla 1. Contraste de medias para las dimensiones del trabajo colaborativo por género a través de U de Mann-Whitney

Dimensiones	Rango promedio Hombres	Rango promedio Mujeres	U	p-valor
Concepción del trabajo en grupo	9,59	18,92	39,500	**
Utilidad del trabajo en grupo para su formación	9,05	19,24	33,500	**
Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado	12,41	17,29	70,500	.131
Criterios para organizar los grupos	19,64	13,11	59,000	*
Normas de los grupos	12,09	17,47	67,000	.105
Funcionamiento interno de los grupos	8,95	19,29	32,500	**
Eficacia del trabajo grupal	9,27	19,11	36,000	**

Nota: (N = 30), Género: hombres (n = 11), mujeres (n = 19). p-valor: *p < .05, **p < .01. U = U de Mann-Whitney.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 1, existen variadas diferencias entre hombres y mujeres en torno al trabajo colaborativo. Por ejemplo, en la dimensión *concepción del trabajo en grupo* ($p < .01$), los hombres pueden tender a enfocarse más en la competencia y la jerarquía dentro de los grupos, buscando destacar individualmente, en contraste con las mujeres, que pueden valorar la colaboración y la cohesión grupal, priorizando la comunicación y el consenso.

En relación con la dimensión *utilidad del trabajo en grupo para su formación* ($p < .01$), los hombres pueden ver el trabajo en grupo como una oportunidad para demostrar habilidades y liderazgo; en cambio, las mujeres pueden percibirlo como una instancia para compartir conocimientos y aprender de otros.

Sobre la dimensión *criterios para organizar los grupos* ($p < .05$), los hombres pueden preferir grupos más grandes y competitivos, donde puedan destacar sus habilidades, mientras que las mujeres tienden a favorecer grupos más pequeños y cooperativos, donde se promueva la participación equitativa y la empatía.

Cuando se pregunta por el *funcionamiento interno de los grupos* ($p < .01$), los hombres pueden tender a asumir roles de liderazgo de manera más directiva y centrada en objetivos, mientras que las mujeres suelen adoptar roles más colaborativos, fomentando la inclusión y el intercambio de ideas.

Finalmente, en relación con la dimensión *eficacia del trabajo grupal* ($p < .01$), los grupos liderados por hombres pueden mostrar eficacia medida en términos de logros concretos y resultados visibles. En cambio, los grupos liderados por mujeres pueden destacar por su capacidad para generar un ambiente de trabajo inclusivo y mantener relaciones interpersonales positivas, lo que a largo plazo puede traducirse en una mayor cohesión y satisfacción grupal.

La sección cualitativa utilizó el flujograma (Villasante et al., 2001; Socas et al., 2003). Los resultados evidenciaron que los estudiantes escolares tienden a percibir de forma positiva el trabajo colaborativo en conjunto con estudiantes de educación superior. Por ejemplo, en la dimensión *calidad del trabajo colaborativo*,

los estudiantes escolares experimentan una mejora notable en la calidad de su trabajo cuando colaboran en grupo. Esto se puede deber a que, al trabajar juntos, son capaces de compartir ideas y habilidades, lo que enriquece el resultado final. Al interactuar con estudiantes universitarios, los escolares encuentran un modelo a seguir y una inspiración para elevar la calidad de su propio trabajo. La guía y el ejemplo de los estudiantes universitarios les permiten aprender nuevas técnicas y enfoques, lo que se refleja en la mejora de la calidad de sus proyectos.

En relación con la dimensión *beneficios del trabajo colaborativo*, se observa que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes escolares, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de conflictos. Al trabajar con estudiantes universitarios, los niños pueden experimentar una sensación de logro y pertenencia al grupo, lo que fortalece su autoestima y confianza en sí mismos. La diversidad de perspectivas y experiencias en el trabajo colaborativo les brinda la oportunidad de aprender sobre diferentes temas y

enfoques, ampliando así su conocimiento y comprensión del mundo que les rodea.

Finalmente, en la dimensión *mejoras del trabajo colaborativo*, a medida que los estudiantes continúan colaborando en actividades grupales, desarrollan una mayor capacidad para planificar, organizar y ejecutar tareas de manera eficiente. La retroalimentación recibida de los estudiantes universitarios les ayuda a identificar áreas de mejora y a implementar cambios para optimizar su desempeño en futuros proyectos colaborativos. La experiencia acumulada en el trabajo colaborativo les permite adaptarse mejor a diferentes entornos grupales y enfrentar desafíos de manera más efectiva en el futuro.

7. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la sección cuantitativa evidenciaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción del trabajo colaborativo en cinco de las siete dimensiones analizadas, lo que sugiere que las variables de género influyen en las dinámicas y prácticas de colaboración. Al comparar

estos hallazgos con estudios previos que han explorado fenómenos similares (Chua y Jin, 2020; Gomez-Ruiz y Sánchez-Expósito, 2020; Nedkovski y Guerci, 2021), se observa una concordancia consistente. Por ejemplo, Hauff (2023) destaca que estas diferencias de género se manifiestan particularmente en los patrones de comunicación, los procesos de toma de decisiones y la gestión de tareas, lo que podría influir en la percepción de eficacia y satisfacción dentro de los equipos. Además, la investigación de Davcheva y González-Romá (2023) refuerza la idea de que las dinámicas de género no solo afectan las percepciones individuales, sino también el desempeño global de los equipos, resaltando que los equipos mixtos tienden a ser más productivos y eficaces debido a la complementariedad de habilidades y perspectivas. Este planteamiento también es respaldado por Ohland y Beigpourian (2022), quienes enfatizan que la inclusión de diversidad de género fomenta una mayor innovación y resolución de problemas. De manera similar, Li et al. (2020) sugieren que la interacción entre hombres y mujeres en equipos mixtos no solo mejora los resultados, sino que también contribuye a un entorno de

trabajo más equilibrado y equitativo. En consecuencia, aunque las diferencias de género puedan representar desafíos en términos de percepción del trabajo colaborativo, su adecuada gestión y aprovechamiento puede traducirse en beneficios significativos tanto a nivel individual como grupal.

Los resultados de la sección cualitativa evidenciaron que existe una percepción positiva por parte de los estudiantes escolares sobre el trabajo colaborativo con estudiantes de educación superior. Otros estudios que abordaron el mismo fenómeno concluyeron que los estudiantes se sentían cómodos con este tipo de trabajo. Según Garza (2024), los estudiantes tuvieron una «percepción positiva respecto a la importancia que tiene el trabajo conjunto como medio para la solución de conflictos, el respeto, la tolerancia, la empatía, entre otros. Dichos valores se vinculan al desarrollo de habilidades sociales, más allá del contenido disciplinar a enseñar» (p. 82). Por otro lado, Beauchamp et al. (2019), que analizó el mismo fenómeno en niños y niñas, concluyó que en forma general existe una percepción positiva sobre el trabajo en equipo; sin embargo,

se experimentaron dificultades en los equipos en procesos de comprensión cuando los miembros del equipo no estaban de acuerdo entre sí. Finalmente, el estudio de Veldman et al. (2020) evidenció que el aprendizaje cooperativo puede conducir a una mejora en el comportamiento de trabajo en grupo de los alumnos jóvenes, valorando de forma positiva estas metodologías.

En el ámbito educativo, la experiencia implementada demostró ser un enfoque efectivo al lograr vincular a cuatro agentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes universitarios, estudiantes de educación superior, profesores de escuela y alumnos escolares. Esta confluencia de actores permitió generar un proyecto pedagógico colaborativo, operacionalizado en objetivos de aprendizaje comunes relacionados con la asignatura de lenguaje. Las distintas fases del modelo se desarrollaron sin mayores contratiempos; no obstante, se experimentaron dificultades en la fase de ejecución debido a aspectos logísticos como la distancia entre la universidad y la escuela, así como los costos asociados al traslado de los estudiantes. Esta

situación plantea una reflexión en torno a la adecuada implementación de este tipo de experiencias, considerando las limitaciones de recursos económicos y contemplando la posibilidad de generar sesiones virtuales.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes de educación superior, se constató que, de las siete dimensiones evaluadas del trabajo colaborativo, en cinco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en grupos independientes divididos por género. Este hallazgo evidencia que la percepción entre hombres y mujeres difiere en patrones como habilidades de comunicación, procesos de toma de decisiones, gestión y prácticas dentro del grupo, reflejando la diversidad de perspectivas y enfoques en el ámbito colaborativo.

Desde la perspectiva de los estudiantes escolares, la experiencia de trabajo colaborativo fue percibida de manera positiva, ya que evidenciaron preocupación e interés genuino por parte de los estudiantes de educación superior en la buena ejecución de las diferentes actividades. Además, consideraron que estos últimos estaban altamente preparados para

orientarlos en la ejecución de las tareas. En relación con elementos organizacionales, los estudiantes manifestaron la necesidad de designar de manera democrática a un líder u organizador del tiempo, así como definir las funciones de los integrantes del grupo, ya que sin esta figura era mucho más difícil concretar los objetivos planteados de forma óptima.

En síntesis, la instauración de nuevas formas de trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela permite generar novedosos escenarios y espacios de enseñanza-aprendizaje, desafiando el paradigma clásico y tradicional que históricamente ha desconectado la enseñanza superior de la enseñanza escolar. Esta experiencia representa un avance significativo en la integración de los diversos actores del proceso educativo, fomentando sinergias enriquecedoras y promoviendo una visión más holística e inclusiva de la formación.

Referencias citadas

Badilla-Quintana, M. G., Salamanca-Garay, I., Prats, M. A., & Ojando, E. (s/f): «Educators in Coworking Model». [Manuscrito no publicado],

Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Universidad Ramón Llull.

Beauchamp, C., Edwards, C., Lee, W., Knight, D., y Young, G. (2019): «Exploring Student Perceptions of Teamwork in a Summer Outreach Program», 2019 CoNECD - The Collaborative Network for Engineering and Computing Diversity Proceedings, pp.1-12. <https://acortar.link/LdXqR6>

Bericat, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*, Barcelona, Ariel. <https://acortar.link/CZPOaB>

Brantmeier, E. J. (2005): *Empowerment Pedagogy: co-learning and teaching*, Indiana, Universidad de Indiana, <https://acortar.link/V3eaH8>

Butler, J. (2016): *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós. <https://acortar.link/sDwxen>

Campbell, D. y Stanley, J. (1978): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores. <https://acortar.link/NJiBSO>

- Carrasco Gallardo, C. (2019): *Brechas de género en las interacciones entre docentes y estudiantes en cursos de matemática en la Educación Superior Técnico - Profesional*, [Tesis de Magíster, Universidad de Chile], <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170841>
- Chua, R., y Jin, M. (2020): «Across the Great Divides: Gender Dynamics Influence How Intercultural Conflict Help or hurts creative collaboration», *Academy of Management Journal*, 63, (3), pp. 903-934. <https://acortar.link/aTUQUt>
- Coworking, W. (2024): *Manifiesto coworking*. Disponible en web: <https://acortar.link/6p5PtP> [Consulta: 21 de enero de 2025].
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010): «Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform», *International Journal of Whole Schooling*, 2(6), pp.59-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Curşeu, P., Chappin, M., y Jansen, R. (2018): «Gender diversity and motivation in collaborative learning groups: the mediating role of group discussion quality», *Social Psychology of Education*, 21, pp. 289–302. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9419-5>
- Davcheva, M., y González-Romá, V. (2023): «Proportion of women in work teams and team performance: a moderated mediation model», *Current Psychology*, 42, pp. 25028–25041. <https://acortar.link/D9KVXu>
- De Guzmán, G. V. y Tang, A. (2011): *Working in the Unoffice. A guide to Coworking for indie Workers, Small Businesses, and nonprofits*, San Francisco, Nighth Owls Press LLC. <https://acortar.link/fcIx1Z>
- De Koven, B. (2013): *The coworking connection*. Disponible en web: <https://acortar.link/0v6OAC> [Consulta: 21 de enero de 2025].
- Feng, Q., Luo, H., Li, W., Chen, T., y Song, N. (2023): «Effects of gender diversity on college students' collaborative learning: From individual gender to gender pairing», *Heliyon*, (9)6, pp. 1-13, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16237>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010): «Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special

education», *Journal of Educational and Psychological*, 20(2), pp. 9-27. <https://acortar.link/kYKtgQ>

Gallus, J., y Bhatia, S. (2020): «Gender, power and emotions in the collaborative production of knowledge: A large-scale analysis of Wikipedia editor conversations», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 160, pp. 115-130, <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.02.003>

García, M., González, I., y Mérida, R. (2012): «Validación del cuestionario de evaluación en educación superior (ACOES). Análisis del trabajo cooperativo en educación superior», *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), pp. 87-109, <https://revistas.um.es/rie/article/view/114091>

Garza Gutiérrez, A. (2024): «Enseñanza-aprendizaje de la cooperación-colaboración como pedagogía del trabajo conjunto. Caso: cuarto y quinto grado de primaria, Zacatecas, México (2018-2020)». *Revista De Investigación Educativa, Intervención Pedagógica Y Docencia*, 2(1), pp. 59-89. <https://acortar.link/Qh4lFz>

Gomez-Ruiz, L., y Sánchez-Expósito, M. J. (2020) «The impact of team identity and gender on

free-riding responses to fear and cooperation sustainability» *Sustainability*, 12(19), 8175. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/8175>

Gorostiza, J. (2014): *El coworking: un nuevo concepto en la organización del trabajo*. [Tesis master], Universidad del país Vasco, España.

Hauff, N. (2023): «Empowering teamwork: a gender perspective». [Tesis Master], Universidad de Barcelona, Bussines School, Barcelona. <https://acortar.link/N8nLNH>

Li, W., Wang, X., Haque, M. J., Shafique, M. N., y Nawaz, M. Z. (2020): «Impact of Workforce Diversity Management on Employees' Outcomes: Testing the Mediating Role of a Person's Job Match», *Sage Open*, 10(1). <https://acortar.link/PtgA2e>

Mebane M., Sorace R., Solimeno A., y Tomai M. (2007): «Diferencias de género en grupos de aprendizaje colaborativo en línea que promueven la educación afectiva y el capital social», *Psicología Escolar e Educacional*, 11, pp.27-36. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000300003>

Murawski, W. (2008): «Five keys to co-teaching in inclusive classrooms», *School Administrator*, 8(65), pp. 1- 27. <https://acortar.link/YD5vHt>

Nedkovski, V., y Guerci, M. (2021): «When homophilous ties matter: Social network brokerage and individuals' innovative behavior», *European Management Journal*, 39(6), pp. 755-767. <https://acortar.link/YzYxN7>

Ohland, M. W., y Beigpourian, B. (2022): «Dynamics of Mixed-gender Teams in Engineering Education», *International Journal of Engineering Education*, 38(3), pp. 774-785. <https://acortar.link/Xvp0NF>

Okada, A, Rabello, C. y Ferreira, G. (2014): «Developing 21st century skills through co-learning with OER and social networks», en *Challenges for Research into Open & Distance Learning: Doing Things Better - Doing Better Things*, European Distance and E-Learning Network, pp. 121-130. <https://oro.open.ac.uk/41724/>

Okada, A., Mikroyannidis, A., Meister, I. y Little, S. (2013): «“Colearning” - Collaborative Open Learning through OER and Social Media», en A. Okada ed., *Open Educational Resources and Social*

Networks. São Luís - MA: EdUEMA, pp. 46-56. <https://oro.open.ac.uk/39236/>

Rodríguez, F. (2015): «La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 219-233. <https://acortar.link/89GZjg>

Socas, J., Saavedra, L., y Hernández, G. (2003): «La técnica del flujograma: apuntes desde la práctica», *Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible*, pp.1-12. <https://acortar.link/TL3aNS>

Veldman, M., Doolaard, S., Bosker, R., y Snijders, T. (2020): «Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education», *Learning and Instruction*. 67, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>

Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2008): *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Villasante, T., Montañez, M., y Martín, P. (2001):
Prácticas locales de Creatividad Social, Madrid, El
Viejo Topo. <https://acortar.link/OKH8w1>

Warger, T. (2002): «The open-source movement».
Educause Quarterly, 25(3), pp. 18-20. <https://acortar.link/ydEeGB>

World Conference on Research Integrity. (2010):
Singapore Statement 2010, World Conference on
Research Integrity. <https://acortar.link/m47Gnn>

Notas

1 Se define como un enfoque de desarrollo de software y de gestión de la propiedad intelectual, en el que el código del programa está disponible para que todos los participantes puedan modificarlo. Dichas modificaciones se distribuyen a toda la comunidad que colabora en el mejoramiento del software. (Warger, 2002)