

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POSTGRADO
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



TÍTULO

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN.

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia.

Presentado por:

Br. Abel Elvis Baca Sánchez

Lambayeque – PERÚ

2018

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN.

Br. Abel Elvis Baca Sánchez

AUTOR

Dr. Manuel Bances Acosta

ASESOR

TESIS

PRESENTADA A LA ESCUELA DE POST GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: **MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.**

Aprobada por:

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. MIRIAN FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. RAFAEL CRISTOBAL GARCIA CABALLERO
VOCAL DEL JURADO

Lambayeque 2018

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mi esposa, hijos, padres, y familiares por brindarme su comprensión y apoyo incondicional, así como lograr uno de mis objetivos personales para trascender profesionalmente.

A mis colegas y compañeros del programa de maestría quienes con su espíritu competitivo y de superación contribuyeron a perseverar y alcanzar la realización del informe de investigación.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a DIOS, por darme sabiduría y fortalezas para lograr este anhelado sueño; al director y docentes de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, por concederme el permiso, aprobación y las facilidades para obtener información pertinente y poder concretizar el estudio,

Expreso mi sincero agradecimiento al Rector de la Universidad Pedro Ruiz Gallo, por brindarnos la oportunidad de realizar estudios de postgrado; a cada uno de los maestros de esta casa de estudio, prestigiosos profesionales que enriquecieron con sus acertados y sabias enseñanzas, nuestra formación personal y profesional como docentes comprometidos e identificados con la mejora del trabajo institucional.

Agradecimiento especial para el asesor, Dr. Manuel Bances Acosta, por su apoyo académico y por la disposición de su tiempo para brindarnos las orientaciones necesarias en la ejecución del trabajo de investigación.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	lii
Agradecimiento	Iv
Índice	V
Resumen	Viii
Abstract	Ix
Introducción.	X

CAPÍTULO I.

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LAS COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES

1.1 Contexto geográfico, económico y sociocultural de la institución educativa.	21
1.2 Evolución histórico contextual y sus interrelaciones del trabajo en equipo y el programa de habilidades sociales.	23
1.2.1 Marco contextual del trabajo en equipo en las organizaciones educativas.	23
1.2.2 Las habilidades sociales en relación al trabajo en equipo de los docentes.	36
1.3 Desarrollo tendencial de los sistemas y procesos del trabajo en equipo en los docentes.	45
1.4 Características y regularidades actuales del trabajo en equipo en los docentes de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre.	60
1.5 Metodología	64

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

HABILIDADES SOCIALES Y MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES

2.1	Antecedentes	72
2.2	Bases conceptuales.	77
2.2.1	Habilidad	77
2.2.2	Social	79
2.2.3	Asertividad	81
2.2.4	Comunicación	86
2.2.5	Autoestima	89
2.2.6	Habilidades sociales	92
2.2.7	Trabajo	97
2.2.8	Equipo	99
2.2.9	Trabajo en equipo.	100
2.3	Bases teóricas.	105
2.3.1	Teoría de los Roles de Equipo	105
2.3.2	Teoría de la inteligencia emocional	118
2.3.3	Teoría de la Inteligencia Múltiples, Gardner (1983)	123
2.4	El modelo teórico.	128

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

3.1	Resultados diagnósticos del nivel de trabajo en equipo de los docentes.	137
3.2	Propuesta: Programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la	154

Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la Provincia de Jaén.

3.2.1	Presentación.	154
3.2.2	Fundamentación teórica	156
3.2.3	Objetivos.	159
3.2.4	Características del programa	160
3.2.5	Recursos y materiales	162
3.2.6	Cronograma de actividades del programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo.	163
3.2.7	Matriz lógica de los procesos metodológicos del programa de habilidades sociales.	164
3.2.8	Descripción metodológica del programa y los talleres participativos, reflexivos y vivenciales para mejorar el trabajo en equipo.	165
3.2.9	Desarrollo del programa de habilidades sociales a través de talleres reflexivos, participativos y vivenciales	167
3.2.10	Evaluación de la propuesta.	170
	CONCLUSIONES.	178
	RECOMENDACIONES.	179
	BIBLIOGRÁFÍA.	181
	LINCOGRAFIA	196
	ANEXOS.	198

RESUMEN

El problema de la presente investigación es el escaso trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, lo cual se evidencia por: La ausencia de liderazgo sinérgico e interdependiente, limitaciones en el saber hacer que aseguren productos y/o resultados eficientes y satisfactorios, escasa práctica de actitudes propositivas y deficiente manejo de mecanismos conciliadores democráticos para trabajar en equipo. El informe tiene como objetivo general diseñar un programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén; El objeto de estudio está referido a los procesos y sistemas de trabajo institucional y el campo de acción es la mejora del trabajo en equipo a través de un programa de habilidades sociales; la hipótesis a defender fue: Si, se diseña un programa de habilidades sociales, entonces se mejorará el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén. La metodología empleó el tipo y diseño de investigación descriptivo – propositivo; se trabajó con una población y muestra representativa de 38 docentes del nivel secundario; a quienes se les administró un cuestionario diagnóstico creado por Gómez y Acosta (2003) y adaptado por el investigador, el mismo que para su validación se consultó a expertos y su confiabilidad se realizó a través de la prueba estadística Alfa de Cronbach con un puntaje de fiabilidad de ,890 puntos. Y, la conclusión global que se arribó determinó que, el trabajo en equipo en los sujetos de estudio presenta los niveles Eficiente (68,4%) y Medianamente eficiente (31,6%), confirmando que existe un porcentaje significativo de docentes con dificultades para trabajar en equipo; no obstante, en base al análisis e interpretación de los resultados surgió la necesidad de implementar un programa de habilidades sociales pertinente y funcional, en cuya estructura se proponen talleres relacionados con la asertividad, comunicación y autoestima orientados a transformar el problema objeto de estudio.

Palabras claves: Trabajo en equipo y programa de habilidades sociales.

ABSTRACT

The problem of the present investigation is the scarce teamwork of the teachers of the secondary education level of the Víctor Raúl Haya Educational Institution of the Tower of the province of Jaén, which is evidenced by: The absence of synergic and interdependent leadership, limitations in know-how that ensure products and / or efficient and satisfactory results, poor practice of proactive attitudes and poor management of democratic conciliatory mechanisms to work as a team. The general objective of the report is to design a social skills program to improve the teamwork of teachers at the secondary education level of the Víctor Raúl Haya Educational Institution of the Tower of the province of Jaén; The object of study is referred to the processes and systems of institutional work and the field of action is the improvement of teamwork through a social skills program; The hypothesis to be defended was: Yes, a social skills program is designed, then the team work of the teachers of the secondary education level will be improved in the Víctor Raúl Haya Educational Institution of the Tower of the province of Jaén. The methodology empowered the type and design of descriptive - proactive research; We worked with a population and a representative sample of 38 teachers from the secondary level; who were administered a diagnostic questionnaire created by Gómez and Acosta (2003) and adapted by the researcher, who consulted experts for its validation and its reliability was carried out through the Cronbach's Alpha statistics test with a score of reliability of, 890 points. And, the overall conclusion that was arrived at determined that, the team work in the study subjects presents the levels Efficient (68.4%) and Medium efficient (31.6%), confirming that there is a significant percentage of teachers with difficulties to work as a team; nevertheless, based on the analysis and interpretation of the results, the need arose to implement a relevant and functional social skills program, whose structure proposes workshops related to assertiveness, communication and self-esteem aimed at transforming the problem under study.

Keywords: Teamwork and social skills program.

INTRODUCCIÓN

La experiencia nos ha enseñado lo difícil y complicado que es trabajar en equipo, razones y creencias existe muchas entre ellas la falta de habilidades sociales; sin embargo, en estos últimos años se viene fomentando y estimulando en las organizaciones educativas trabajar más en forma colaborativa y cooperativa, con el propósito de hacer frente a la diversidad y complejidad de responsabilidades, funciones y compromisos que vienen asumiendo las instituciones. Esta necesidad está conllevando implementar una visión y misión compartida, así como trabajar de manera interdependiente y en base a objetivos comunes donde los actores educativos interactúen para conseguir resultados eficientes. (Kozlowski y Ilgen, 2006)

El trabajo en equipo es considerado un punto clave y una ventaja competitiva, por ende, cada vez más, se emplean los equipos en las organizaciones para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diversas tareas, estimulando, la complementariedad, participación activa de todos y la comunicación horizontal entre ellos; además, de valorar las características, potencialidades y limitaciones que tienen cada uno de los que conformas estos equipos.

Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París, Cela (2011), plantean que, “trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido”. En la escuela, estos criterios difícilmente se tienen en cuenta, es frecuente la improvisación y la falta de planificación para conformar equipos consecuentemente esto va a dificultar la integración en la dinámica organizativa, adaptación de sus

miembros y la aceptación de los roles, trayendo resultados que no expresa un producto corresponsable.

En la actualidad, las diferentes Instituciones Educativas exigen a sus maestros cambios de actitudes y comportamientos (desconfianza, indiferencia, egocentrismo), así como la voluntad y predisposición para desprenderse de actuaciones individualistas, sectarias y conformistas. En base a esta afirmación, Arriagada, (2013) establece que trabajar en equipo contribuye al desarrollo y trascendencia interpersonal, social y profesional; además, potencia la confianza, relaciones interpersonales y la codependencia en la comunidad educativa.

trabajar en equipo significa respetar las diferencias, los estilos de trabajo de las personas, mostrar apertura y empatía para apoyarse recíprocamente, consensuar necesidades comunes, compartir propuestas, experiencias y diálogos constructivos de interés institucional, asimismo, cohesionar esfuerzos para abordar y solucionar problemas, así como tomar decisiones razonables y sensatas de manera conjunta, donde cada uno de los participantes asuman con responsabilidad su rol y función y consolidar aportes convergentes. Todo lo señalado bajo un clima de afectividad, familiaridad y tolerancia mutua.

En contraste, aún se percibe situaciones adversas que limitan el trabajo en equipo en las instituciones educativas, los conflictos entre docentes y directivos, la presencia de grupos cerrados, exclusión de aquellos que son críticos a la gestión, la imposición de las tareas y actividades, la falta de liderazgo y legitimidad por los sujetos educativos, así como escasa motivación porque creen que en este tipo de trabajo solo unos cuantos participan y los demás están para aceptar lo que realizan los “mejores”.

El problema de investigación que se aborda es el escaso trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, evidenciado en: limitaciones para ejercer liderazgo en cada uno de los docentes que permita cohesionar esfuerzos y energías de acuerdo a los objetivos y compromisos asumidos; dificultades para poner en práctica (saber hacer) capacidades y habilidades en las actividades y responsabilidades asignadas; escasa capacidad para asumir actitudes críticas, propositivas y constructivas frente a divergencias y la toma de decisiones; asimismo, deficiente manejo de mecanismos conciliadores democráticos dentro del equipo con el fin de mitigar tensiones y sostener un trabajo armonioso y productivo. Todo lo descrito está trayendo consigo descoordinación, individualismo, divisionismo y un trabajo institucional sin sentido y significatividad.

Frente a esta descripción literal de la realidad problemática se **formula la siguiente pregunta** de investigación: ¿Qué características debe tener el programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén?

El **objetivo general** se orientó a diseñar un programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén. Y, los **objetivos específicos** que permitieron concretizar la investigación fueron: realizar un diagnóstico situacional para conocer el nivel del trabajo en equipo en los sujetos seleccionados en la muestra representativa; analizar e interpretar antecedentes de estudio, bases conceptuales y el sustento teórico de ambas variables de estudio; así

como, proponer y elaborar el programa de habilidades sociales que contribuya a potenciar la asertividad, comunicación y autoestima de los docentes y de esta forma asegurar un mejor trabajo en equipo en la institución educativa.

Por su parte la **hipótesis** de trabajo a validar fue: Si, se diseña un programa de habilidades sociales, entonces se mejorará el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

El objeto de estudio está referido a los procesos y sistemas de trabajo institucional que realizan los docentes en equipo; y el **campo de acción** es el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén que se pretende mejorar a través del programa de habilidades sociales.

En coherencia con el objetivo y la hipótesis planteada se han resuelto las siguientes **tareas y métodos**:

En la fase facta - perceptible de la investigación:

- Analizar y sistematizar información bibliográfica a través de fuentes virtuales y físicas relacionadas con el objeto de estudio y campo de acción. El método que se utilizó fue el empírico y contribuyó hacer un registro ordenado y detallado de los diferentes documentos consultados según las normas APA. En el marco de la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General, la investigación respetó las normas Internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas; asimismo, los datos e información que se presentan en su contenido gozan de originalidad y veracidad.

- Describir el contexto geográfico, económico y sociocultural de la institución educativa, así como construir la evolución histórico contextual y sus interrelaciones del trabajo en equipo y el programa de habilidades sociales a partir de un análisis lógico y pertinente con la investigación. En esta tarea se empleó el método histórico – lógico, realizando un análisis de trabajos relacionados con el objeto de estudio de acuerdo a diferentes escenarios históricos, además, lo lógico se expresó en los años que se desarrollaron.
- Determinar las principales tendencias del trabajo en equipo en las organizaciones educativas sobre la base de sus diferentes percepciones y perspectivas. Además, corroborar y explicar dicha información con la situación problemática objeto de estudio. El método que se empleo fue el histórico lógico a través del análisis documental de aportes y propuestas que tuvieron lugar en un espacio y tiempo
- Establecer las características y regularidades actuales del trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, de acuerdo a sus dimensiones. Para lograr esta tarea se trabajó el método de análisis, es decir, el problema para una mejor comprensión se desglosa en partes interconectadas y luego se dimensionan a fin de dar factibilidad y viabilidad a los aspectos que se pretenden mejorar o transformar
- Describir en forma lógica la metodología de investigación precisando el tipo y diseño de estudio; la población y muestra, técnicas e instrumentos, así como los métodos y procedimientos para la recolección de datos. El método que ayudó en este proceso fue el de síntesis, que permitió precisar en forma coherente y ordenada los diferentes procesos del método científico.

En la fase de la sistematización teórica:

- Análisis e interpretación crítica de antecedentes de estudio los mismos que permitieron conocer aportes significativos de diferentes investigaciones, las informaciones contenidas en estos trabajos sirvieron para afianzar y guiar metodológicamente los propósitos del informe. Al igual que en las tareas previas, también se utilizó el método histórico debido que se asumieron experiencias que se habían desarrollado.
- Construir en forma lógica y coherente las bases conceptuales y teóricas de las variables de estudio, las mismas que contribuyeron a entender la complejidad y abstracción del problema. Esta actividad tuvo en cuenta el método de análisis, así como los método inductivo – deductivo, permitieron conocer diversas definiciones tanto del trabajo en equipo como del programa de habilidades sociales; de igual forma, contribuyó empoderar e interpretar teorías que garantizan la solidez científica del estudio.
- Configurar el Modelo teórico, estableciendo en éste una representación holística e integral de los aportes teóricos en la mejora del trabajo en equipo de los docentes. El método que se utilizó fue el sistémico - estructural funcional y consistió en establecer las interrelaciones de las teorías con la propuesta, así como su explicación epistemológica y sistémica.

Con respecto a la fase del análisis de los resultados y propuesta teórica las tareas y métodos fueron los siguientes:

- Aplicación de un cuestionario para evaluar el nivel de trabajo en equipo en los docentes de la Institución antes descrita. Se utilizó el método empírico que ayudó

en el trabajo de campo, la validación de expertos, y para el procesamiento se empleó los métodos estadísticos descriptivos con este último se organizaron los datos en tablas y figuras de frecuencias, asimismo, permitió aplicar la prueba de confiabilidad.

- Descripción de los resultados y discusión de los mismos con planteamientos y aportes de investigaciones, experiencias y propuestas significativos de diferentes autores. Para su concreción se tuvo en cuenta el método hipotético deductivo el cual accedió deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones, es decir; partir de verdades previamente establecidas como principios generales, para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez.
- Diseñar el programa de habilidades sociales sobre la base de las teorías que sustentan la investigación y la información diagnóstica, se tuvo en cuenta el método sistémico- estructural funcional para organizar sus diferentes componentes; y el método dialéctico que orientó los procesos metodológicos de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales.

El aporte teórico que plantea el estudio se sustenta en la Teoría de los roles en equipo de Belbin; la Inteligencia emocional, y las inteligencias múltiples (inter e intrapersonal), en relación a la primera teoría, se asume que el trabajo en equipo en los docentes depende de la personalidad, comportamiento, valores, contribución, motivación y la forma como se comunican, interactúan y se relacionan sus integrantes; por su parte, la segunda y tercera teoría complementan al armonizar el trabajo cognitivo que se realiza en los equipos de trabajo y propone el manejo de las emociones, la valoración, perseverancia, autoestima, asertividad, empatía, actitudes positivas, seguridad y confianza, así como el entendimiento y comprensión

interpersonal que deben tener cada uno de los sujetos que integran el equipo de trabajo. Sobre la base de estos aportes y el análisis de los resultados se propone y configura el Modelo teórico en el cual se construye un cuerpo de conocimientos consistentes que han permitido diseñar el programa de habilidades sociales.

La significación práctica se expresa en la reflexión crítica del objeto de estudio encontrado a través de la aplicación del cuestionario, se realizó un análisis contextual, histórico y tendencial de ambas variables; además, los hallazgos de este estudio permitieron aportar un programa de habilidades sociales, el mismo que presenta una estructura metodológica flexible y coherente con los propósitos de la investigación, su posible implementación se realiza a través de talleres reflexivos, participativos y vivenciales, y los contenidos a trabajar están referidos a la asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos; los sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia; y la autoestima del docente y su influencia en el trabajo en equipo.

Para una mejor comprensión el informe de investigación se ha estructurado en tres capítulos:

El primero contiene los elementos básicos y sustanciales del estudio, describe el contexto de la institución, luego realiza un análisis histórico contextual del objeto y campo de acción; determina el desarrollo tendencial del trabajo en equipo; igualmente, presenta la descripción facta perceptible de las características actuales de la situación problemática; y la metodología que orientó el logro de los objetivos del informe.

El segundo, presenta los antecedentes de estudio, la base conceptual de los diferentes términos y constructos referidos al trabajo en equipo y el programa de

habilidades sociales; además, se asumen y analizan las bases teóricas para una mejor comprensión de la situación problemática y el sustento de la propuesta. Comprende, de igual modo, la configuración integral, holística y la praxis del modelo teórico.

Por su parte, el tercer capítulo describe, analiza e interpreta los resultados objetivos que se recogió a través del instrumento; se realiza la discusión de los mismos en base a otras investigaciones y propuestas teóricas similares para contrastar con la hipótesis; incluye además el diseño de la propuesta teórico - práctica orientada a transformar el objeto de estudio.

Finalmente, este informe aborda las conclusiones según los propósitos del estudio, que hacen referencia a los hallazgos significativos; se plantean las recomendaciones referidas al compromiso de apropiarlas para implementar y fortalecer el trabajo en equipo de los docentes; asimismo, se presenta la bibliografía y los anexos.

El autor

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LAS COMPETENCIAS PARA EL
TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LAS COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES

El presente capítulo tiene como propósito describir la ubicación y entorno geográfico, económico y sociocultural de la institución educativa; asimismo, analizar la evolución histórica y tendencial del objeto de estudio y el campo de acción de la investigación. Contiene el marco contextual de las variables de estudio referidas al trabajo en equipo y el programa de habilidades sociales teniendo en cuenta sus diferentes enfoques, apreciaciones y experiencias teórico prácticas que permitan comprender el problema en sus diferentes percepciones y perspectivas.

En el contexto local, se determinan las características y regularidades factibles perceptibles del trabajo en equipo de los docentes; teniendo en cuenta su capacidad de liderar el equipo, el saber hacer para contribuir al desarrollo de las metas; las actitudes propositivas y constructivas; asimismo, la práctica de mecanismos democráticos para conciliar desencuentros y divergencias en el trabajo. En este primer capítulo se incluye la metodología, la misma que permitió orientar los diferentes procesos de la investigación para alcanzar los objetivos establecidos.

1.1 Contexto geográfico, económico y sociocultural de la institución educativa

La Institución Educativa "Víctor Raúl Haya de la Torre" de la provincia de Jaén, fue creada por la Ordenanza Municipal del 23 de mayo de 1984, ratificada por Resolución Directoral Zonal N° 00386 del 27 de Julio de 1984. A falta de local propio sus actividades se iniciaron en el local de la biblioteca Municipal de Jaén, en el horario de la tarde con la finalidad de dar facilidades a los adolescentes trabajadores para que puedan culminar su educación secundaria.

El rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria comprende los niveles regular a deficiente debido al poco interés por el estudio, variando de acuerdo a su edad y el grado que están cursando, nivel socioeconómico y cultural; a pesar de ello se observa mucha motivación por asistir a la escuela y aprender. Los educandos, en su mayoría manifiestan tener deseos de continuar estudiando para ser profesionales, sin embargo, en su mayoría se ven limitados por la escasa economía de sus familias, quedando relegados a continuar estudios superiores y universitarios.

En la institución educativa se pueden observar limitaciones en la gestión escolar debido a la carencia de un Proyecto Curricular Institucional, problemas en el clima organizacional, ruptura de relaciones interpersonales, escasa coordinación, práctica de valores institucionales y habilidades sociales; padres de familia conflictivos e indiferentes con la problemática institucional y muchos de ellos prefieren cumplir con sus actividades cotidianas antes que apoyar el aprendizaje de sus hijos; los directivos poco o nada se preocupan para capacitar a los docentes según los nuevos enfoques curriculares y didácticos; por ello, la mayoría realiza una práctica pedagógica tradicional y descontextualizada.

En relación a su ubicación geográfica y territorial está comprendida en el distrito y provincia de Jaén, la misma que está situada al norte de la región Cajamarca. Limita por el norte con la provincia de San Ignacio; por el sureste y sur con la provincia de Cutervo, el suroeste con las provincias de Ferreñafe y Lambayeque, por el este: provincias de Bagua y Utcubamba; por el oeste con la provincia de Huancabamba; su extensión territorial es de 5,232.57 km. que representa el 15.4% del total regional, su población es aproximadamente de 200,00 habitantes; y está dividido políticamente en 12 distritos.

La Provincia de Jaén, desde la evolución de las grandes revoluciones culturales en Sudamérica ha portado conocimientos ancestrales convirtiéndose en un espacio de integración y coexistencia pluricultural de los pueblos costeños, andinos y amazónicos; la base de su economía comprende la producción agrícola, ganadera, actividades artesanales e industriales; servicios financieros, el ecoturismo, y comercio fluido y dinámico de bienes y servicios gracias a las redes viales terrestres y aéreas.

En relación al contexto social, Jaén es una ciudad urbanizada, presenta una simbiosis demográfica pluricultural; su territorio tiene una riqueza ecológica, hermosos bosques y valles atravesados por ríos y quebradas, su patrimonio arqueológico es diverso; entre ellos podemos destacar el Centro Ceremonial "Montegrando", el asentamiento humano de Turuco en Bellavista; expresiones líticas como el Manolito de Pampas del Inca; la Estela de Chontalí y de Agua Azul; las cataratas de Sondor; Caparosa, Colasay, entre otros.

No obstante, Jaén en estos últimos años ha venido experimentando una variedad de cambios en su sociedad, entre ellos la proliferación de discotecas, centros de recreación clandestinos; aumento del consumo de drogas, delincuencia y prostitución;

los mismos que están afectando a los niños y jóvenes en su formación personal, y en el cumplimiento de sus actividades de aprendizaje extraescolar; además de modelar y poner en práctica mensajes subliminales y agresivos que les ofrece la televisión.

1.2 Evolución histórico contextual y sus interrelaciones del trabajo en equipo y el programa de habilidades sociales.

1.2.1 Marco contextual del trabajo en equipo en las organizaciones educativas.

El hombre en toda su historia ha formado grupos. Desde la edad de piedra, la época de la caverna, desde el australopitecus; y, hasta el hombre de neandertal, ya trabajaba en grupos. En la antigüedad se cree que el hombre era un animal muy similar al simio, que vivía en manadas, o grupos sociales como lo llamaríamos ahora, esta era una táctica vital para la supervivencia, en esos tiempos que aun teníamos depredadores naturales, se cree que al igual que ahora en algunas manadas de animales existía una especie de líder o macho alfa, que era como el que las llevaba en el grupo; también dentro del grupo existían distintas labores que eran distribuidas por los miembros de la manada, lo que garantizaba que estuviera todo dispuesto para poder sobrevivir, por eso se crearon especializaciones, donde cada uno cumplía un rol en la manada. (De La Cruz, 2010, p. 13)

“Posteriormente, con el desarrollo de la civilización, estos grupos proveían los cimientos para la vida en familia, la protección, las guerras, el gobierno, el entretenimiento y el trabajo. La conducta del grupo ha variado desde un caos total a un éxito notable; pero cada vez es más evidente que los grupos alcanzan su

mayor éxito al convertirse en una de las unidades más productivas llamadas equipos”. (De La Cruz, 2010, p. 13)

La agrupación de los hombres en un equipo de trabajo no es novedosa ni excepcional, es una forma particular entre otros tipos de organización, ya que el hombre no produce en forma aislada y dispersa los bienes materiales que le son indispensables para vivir sino en conjunto, es decir, en grupo. Por ello, la producción es siempre y en cualquier condición un producto social, y el trabajo una actividad del hombre en sociedad. Las formas de organización se han desarrollado desde las más simples hasta las más avanzadas en virtud de la propia evolución del hombre y de la complejidad de los instrumentos que ha utilizado para dominar a la naturaleza, pero siempre han representado un grado de desarrollo económico y un vínculo interpersonal. (De La Cruz, 2010, p. 13)

“Desde la más remota antigüedad, el trabajo se ha realizado en forma colectiva y cada nuevo tipo de organización supera el rendimiento y la productividad tanto individual como colectiva de la organización a la que sustituye. Sin embargo, no todo trabajo colectivo es sinónimo de haber sido ejecutado por un equipo de trabajo”. (De La Cruz, 2010, p. 13 - 14)

“En diversas etapas económicas denominadas “modos de producción”, el trabajo colectivo fue ejecutado mediante la organización conocida como “cooperación simple”, caracterizada por la utilización simultánea de la mano de obra disponible, en faenas homogéneas”. (De La Cruz, 2010, p. 14)

“Otra forma de organización colectiva de trabajo, que tampoco equivale a un equipo fue la “producción gremial” cuyos maestros, herederos de la antigua

técnica artesanal, creaban los bienes materiales con la participación de un reducido número de oficiales y ayudantes que sólo cumplían con indicaciones parciales, sin la posibilidad de hacer recomendaciones ni de poner en plena acción sus conocimientos, creatividad y destrezas”. (De La Cruz, 2010, p. 14)

“En cambio, la organización industrial ha permitido generar equipos de trabajo, dado que en la labor productiva se realizan bienes materiales por el trabajo conjunto de obreros especializados, en las más diversas disciplinas científicas y tecnológicas, en donde, la cooperación y la coordinación de esfuerzos son indispensables, más que la simple suma de fuerzas productivas individuales, pero a su vez, cada trabajador alcanza un alto grado de calificación para la tarea”. (De La Cruz, 2010, p. 14)

“En conclusión, los primeros tipos de organización se desarrollaron empíricamente, aunque determinados por el grado de perfeccionamiento de las herramientas de trabajo, mientras que, en la industria, la organización empieza a implantarse con el apoyo de la naciente ciencia administrativa”. (De La Cruz, 2010, p. 14)

De esta forma se puede destacar el hecho de que el equipo de trabajo nace como una necesidad de tener relaciones con otras personas, la cual es una de las más fuertes y constantes. El desarrollo de equipos debe comenzar con el sentimiento de una firme necesidad de mejorar algunas condiciones o procesos básicos que están interfiriendo en el logro de las metas organizacionales. Cuando se agrupan las personas como un equipo, la rotación disminuye y se realiza un trabajo mucho mejor. Ciertos oficios los pueden realizar los trabajadores en forma aislada, pero el trabajo en equipo con frecuencia ocasiona una mejor motivación

individual y un ritmo más rápido de trabajo. Los miembros del equipo se ayudan los unos a los otros lo cual aumenta la velocidad de aprendizaje. (De La Cruz, 2010, p. 14 - 15)

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, aparecen los postulados de Frederick Taylor y Henri Fayol, acerca del proceso administrativo de las organizaciones. Taylor desarrolló un método para organizar el trabajo, considerando los materiales, el equipo y las habilidades de cada individuo; esto se ha llamado “tiempos y movimientos”, hoy conocidos como operaciones del proceso o sistema. Fayol considerado el padre del proceso administrativo identificó cinco reglas o deberes de la administración: Planeación, Organización, Dirección, Coordinación y Control. Estos autores clásicos se contentaron con una concepción de la motivación reducida a la mínima expresión. (Jaramillo, 2011, p. 5)

La teoría de la burocracia, creada por Weber (1905) planteaba “La necesidad de una jerarquía definida en términos muy estrictos y regidos por reglamentos y líneas de autoridad definidos con toda claridad” (p.56). Weber consideraba que en las organizaciones debería implementarse un sistema burocrático, para lo cual define con claridad los tipos de actividades y objetivos partiendo de ahí la división del trabajo, así como su posterior especialización que permitió el desarrollo de las unidades económicas desde el siglo anterior hasta la actualidad, que a pesar del avance de la tecnología puesta al servicio del sector productivo el tipo de organización burocrática se sigue aplicando en algunas instituciones, más aún en las entidades públicas este tipo de organización no ha cambiado. (Lucero, 2017, p. 21).

En la **década de los 30** del siglo XX, la escuela de relaciones de personas, origina nuevos cambios en la administración relacionados a como liderar, motivar, organizar y comunicar, como los aspectos más importantes. Antes que nazca esta escuela solo se mencionaba sobre la jerarquía o como disminuir costos. Aquí se comprobó que las recompensas salariales no podían ser la única motivación de las personas, analizando a grupos de personas se identificó que existen otras motivaciones para que los trabajadores logren los objetivos en una empresa. Además, manifiesta que es muy importante la participación grupal porque el pensamiento sería grupal y así podría ser aún más fácil llegar a la motivación de las personas. (Ríos, 2017, p. 13 - 14)

“En esta etapa existen varias escuelas que están relacionados a los trabajos grupales como la escuela clásica y la escuela de recursos humanos, donde resalta la importancia de generar en el entorno laboral la sinergia grupal y sea como punto de partida para que las demás áreas se involucren y el clima de trabajo en equipo pueda ampliarse”. (Ríos, 2017, p. 13 - 14)

En 1952 con las investigaciones realizadas por Elton Mayo en Hawthorne, surge la escuela de las Relaciones Humanas, trayendo consigo un nuevo lenguaje en la administración: motivación, liderazgo, comunicación, organización informal, etc., ya no solo se habla de autoridad, jerarquía o racionalización del trabajo. (Jaramillo, 2011, p. 5)

La experiencia de Hawthorne confirmó que las recompensas económicas no son la única motivación del hombre, sino que existen otros tipos de recompensas: Las sociales, las simbólicas y las no materiales. Puso de relieve que, los hombres en situación de trabajo, no se encuentran aislados los unos de los otros, sino que

están unidos entre sí por relaciones, especialmente en el marco de los grupos. Los hombres tienen necesidades sociales que tratan de satisfacer en el mismo lugar donde trabajan. De hecho, obtienen satisfacción por pertenecer a grupos y son sensibles a las incitaciones, normas, consignas, etc., que provienen de dichos grupos. Estas incitaciones dan origen a poderosas fuerzas motivacionales capaces de relegar a un segundo plano los aspectos económicos. (Jaramillo, 2011, p. 5)

En la **década de los 60**, Tuckman (1965) plantea que todo equipo de trabajo tiene que pasar por ciertas etapas para llegar a su conformación, atravesando por un proceso complicado que hace que sus integrantes lleguen finalmente a su integración. Destaca las siguientes etapas:

a) Formación. El equipo apenas se está reuniendo, orientándose, estableciendo metas, aclarando expectativas. Es una etapa importante para los equipos por que ofrece la oportunidad de establecer las metas y cuáles pueden ser los enfoques. (Ríos, 2017, p. 21 - 22)

b) Tormenta, Surgen la frustración y el desacuerdo puede sobrevenir el caos y la confusión. El equipo se encuentra presionado por las exigencias de la tarea y el conflicto interno. Resulta importante que los temas en conflicto salgan a la luz para que el equipo tenga éxito, de otro modo pueden presentarse más adelante haciendo retroceder el camino corrido.

c) Normalización. El conflicto se comienza a resolver y surgen las normas de comportamiento y liderazgo. Se acepta la diversidad y se comienza a formar un lazo inicial dentro del equipo. Es tiempo de establecer los límites.

d) Desempeño. El equipo está trabajando bien hacia las metas comunes, productividad y su propio desarrollo. El equipo comienza a presentar soluciones, sigue adelante con el trabajo que se debe hacer y comienza a disfrutar el trabajo en la unidad.

e) Terminación Es una etapa final de un equipo que ha concluido sus objetivos o donde las relaciones internas de crecimiento se han desgastado y el equipo no está por lo tanto ya siendo efectivo.

Década de los 80, En esta época Little (1982), Purkey y Smith (1983) establecen que la colaboración entre docentes y aún entre diferentes centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Y, añaden que: "La colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar". "Los currículos que se desarrollan en la totalidad de los países democráticos recogen con claridad el encargo que tienen los enseñantes de capacitar a sus alumnos para esas tareas. Como consecuencia, si los profesores no dan ejemplo de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua difícilmente podrán ser creíbles y conseguir las capacidades que, en ese sentido, parece que se debería pretender en los alumnos". (Ríos, 2017, p. 27)

Rosenholtz (1989) hace una diferenciación entre Escuelas "en movimiento" o de aprendizaje enriquecido, y las escuelas "atascadas" o de aprendizaje empobrecido. Asimila bajo rendimiento, con docentes que por lo general trabajan solos, sin solicitar ayuda, "atascados". En las escuelas "en movimiento", la realidad es bien distinta, los docentes trabajan en equipo, reconocen lo difícil de la enseñanza, la necesidad de recibir ayuda y la solicitan sin que esto sea signo

de incompetencia. La mejora de la enseñanza es más colectiva que individual. El análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de nuestros pares, son condiciones bajo las cuales los educadores mejoramos.

Por su parte, Larson y La Fasto (1989) proponen tres tipos básicos de equipos, cada uno de ellos con un objetivo diferente.

a) Los equipos de **resolución de problemas** requieren que cada miembro del equipo espere que las interacciones entre sus miembros sean sinceras e incorporen un alto grado de integridad. Cada miembro debe creer que el equipo será consistente y maduro en su enfoque para enfrentar los problemas. Los miembros deben tener un alto grado de confianza en el proceso de resolución de problemas que se centran en los temas, en lugar de puntos de vista o conclusiones predeterminadas. (Ríos, 2017, p. 20)

b) Los equipos **creativos** son los responsables de explorar las posibilidades y alternativas, con el amplio objetivo de desarrollar un nuevo producto o servicio. Una característica necesaria de la estructura de un equipo es la autonomía. Para que funcione un equipo creativo, necesita tener autonomía respecto a los sistemas y procedimientos, así como una atmosfera en la que las ideas no sean reprimidas prematuramente. Los equipos creativos necesitan estar aislados dentro de la estructura organizacional para permanecer centrados en el resultado a conseguir, más que en el proceso organizacional. (Ríos, 2017, p. 20)

c) Los equipos **tácticos** son los responsables de ejecutar un plan bien definido. Para ello, debe haber una gran claridad de ideas y una definición de roles sin ambigüedades. El éxito de los equipos tácticos depende de un alto grado de

sensibilidad por parte de los miembros del equipo, una clara comprensión de quién hace qué y un claro conjunto de estándares de desempeño. Por ejemplo, el equipo de operaciones especiales de la policía o un equipo de cirugía. Cada procedimiento operativo debe estar bien definido y cada tarea debe estar bien especificada y centrada, más aun, los estándares de excelencia deben ser claros para cualquiera y las formas de medición del éxito o del fracaso deben ser comprendida por todo el equipo. (Ríos, 2017, p. 20)

Igualmente, Robbins y Coulter (1989) describen tres tipos de equipos: Los equipos de solución de problemas, los autodirigidos y los equipos interfuncionales.

a) Equipos de solución de problemas: En estos equipos sus integrantes comparten ideas y ofrecen sugerencias sobre la forma en que se pueden mejorar los procesos y métodos de trabajo. (Ríos, 2017, p. 21)

b) Equipos de trabajo autodirigidos: Un equipo de trabajo autodirigido es un número pequeño de personas, que comparten conocimientos, habilidades y experiencias complementarias y que, comprometidos con un propósito común, se establecen metas realistas, retadoras y una manera eficiente de alcanzarlas, asegurando resultados oportunos, previsibles y de calidad, por los cuales los miembros se hacen mutuamente responsables. (Ríos, 2017, p. 21)

c) Equipos interfuncionales: Están constituidos por personas provenientes de diferentes especialidades y ayudan a resolver problemas, mejorar la eficiencia, la eficacia y calidad de los productos, procesos y servicios. (Ríos, 2017, p. 21)

En la década de los 90, Smith y Scott, (1990) y Bell, (1992,) justifican la necesidad del trabajo en equipo como mecanismo para proporcionar una

atmósfera que anime a los docentes a trabajar con entusiasmo; o para aumentar el auto-concepto y la autoestima entre el profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar, entre otros motivos principales.

Antúnez (1994) plantea que el trabajo en equipo en una institución educativa va más allá de las acciones conjuntas con otro u otros, el propósito es alcanzar un mismo fin desde todos los estamentos: directivos, profesores, alumnos y padres de familia. En este sentido la colaboración entre docentes que comparten sus conocimientos sobre el trabajo dentro del aula sirve para unificar criterios y proyectarse a los estudiantes, no solo para un trabajo disciplinario de una sola asignatura, sino para realizar planes interdisciplinarios donde se salgan de la rutina, ofreciendo mejores herramientas y ambientes para la construcción de conocimiento, aspecto que acercaría las prácticas a un aprendizaje significativo. (Ríos, 2017, p. 27 - 28)

Es importante tener en cuenta que este modo de trabajo entre maestros presenta dificultades por las distintas acciones que desarrollan dentro y fuera del aula los docentes; sin embargo, para los estudiantes es significativo observar como un trabajo con distintos profesores se vuelve emotivo al compartir recursos para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

Es voluntario; está establecido entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los profesores; se realiza en consonancia de circunstancias, independientemente de rangos o situaciones administrativas; se basa en la lealtad

y en la confianza; implica, por tanto, un determinado tiempo escolar fuera de las clases normales; supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de los objetivos que se pretenden alcanzar o desarrollar; de igual manera acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados. (Ríos, 2017, p. 28)

Segura y Arcas (1995), plantean que es necesario desarrollar y/o utilizar algunas habilidades personales para constituir equipos efectivos de trabajo; sin estas habilidades el trabajo en equipo se podría tornar difícil, tedioso y hasta aburrido, por eso es importante cultivar estas habilidades pues con ello se va a lograr que el alumno pueda tener muchas más facilidades para desarrollar actividades en pequeños o en grandes grupos en su entorno social:

Escuchar: No solo oír a los otros, sino tomar conciencia de los sentimientos que acompañan esas ideas para no herir susceptibilidades personales. Conocer y ubicar el lenguaje verbal y el corporal (gestos y posturas), es un sabio aprendizaje para los equipos. (Ríos, 2017, p. 31)

Preguntar: Profundizar en los planteamientos, para conocer bien los puntos de vistas del grupo, esto fortalece la capacidad de análisis y resolución de problemas. (Ríos, 2017, p. 31)

Resumir: Es la mejor forma de chequear posibles dudas y hacer síntesis de los aportes propios y los de cada uno. (Ríos, 2017, p. 31)

Ser flexible: Desarrollar la capacidad de cambiar y negociar los puntos de vista que nutran las innovaciones, así como para asumir nuevas normas, reglas y

hábitos en las organizaciones, sin que esto genere conflictos de tipo individual, de personalidad. (Ríos, 2017, p. 31)

Proactivo: Con iniciativa hacia la mejora, al logro. Tener una actitud positiva ante los retos, en lugar de una posición de resistencia al cambio. (Ríos, 2017, p. 31)

Asertivo: Es la habilidad de expresar las ideas y necesidades propias, sin atropellar las de los otros miembros del grupo. (Ríos, 2017, p. 31)

Abierto a la crítica: Recibir la crítica, la información de retorno como sugerencia hacia el proceso de mejora de la organización, no como crítica o desvalorización personal. Dentro de los procesos de interacción en los equipos de trabajo, hay que tener presente las condiciones y en ambiente donde desarrollan su acción. (Ríos, 2017, p. 31)

Maturana (1996, p. 43) sobre el objeto de estudio expresa, “cada vez que creamos un espacio de convivencia y reflexionamos en él, puede surgir algo nuevo”, además agrega, que todo conocimiento es un modo de vivir, por lo tanto, es multidimensional y su multidimensionalidad debe adquirirse en el vivir.

Asimismo, considera que una de las dimensiones de existencia de los seres humanos es su relación con los otros. El mundo que cada uno de nosotros vive siempre se configura con otros a través de relaciones interpersonales, y surge en la dinámica de nuestro operar. Siempre se es generador del mundo que se vive, y si reconocemos que los demás no son seres estáticos, no se estabiliza la relación que se configura con esos otros, permitiendo mundos más fluidos de lo que parecen. Al darse un entorno de responsabilidad ética, desde la reflexión y el

respeto por el individuo, se crean espacios donde se hacen cosas cuyo resultado no depende de la obediencia, ni de la rigidez de su realización, sino de la co-inspiración participativa en un proyecto común. (Maturana, 1996, p. 43)

A finales de la década de los 90, Fullan y Hargreaves (1999), describen tres formas de trabajo en equipo en las organizaciones educativas que van a permitir visualizar estas realidades y ejemplifican muy bien sus carencias.

1) La "balcanización", en la que el trabajo se da en grupos particulares, se unen quienes trabajan más estrechamente; en ocasiones estos grupos sustentan puntos de vista diferentes respecto del aprendizaje, las formas de enseñanza, la disciplina, el currículum. Se integran a estos grupos, tanto educadores conservadores como innovadores. La balcanización puede traer falta de comunicación, indiferencia, rivalidad y el que los educadores transiten por senderos distintos y a veces opuestos.

2) El trabajo en equipo "fácil", descrito como aquél que adopta formas limitadas en lugar de amplias. Los principales componentes del aislamiento permanecen indemnes, es decir, los educadores planifican juntos, pero no comparten en el aula, perdiendo así la riqueza de la mutua observación, la investigación y el consejo acerca de sus prácticas. No se trabaja sobre el modo de enseñar, no tiene en cuenta los principios de una reflexión, el cuestionamiento, la indagación, el diálogo y la misma crítica; el trabajo en equipo no debe limitarse a la cercanía, a la afinidad, y debe estar dispuesto a enfrentar discusiones, desacuerdos y conflictos de distinta índole para poder alcanzar una cooperación eficaz.

3) El trabajo en equipo "artificial", o modalidad más controlada por las jerarquías, en la cual éstas pueden regular o dominar; se caracteriza por la implementación de procedimientos formales, específicos, tendientes a la planificación conjunta entre los educadores, dejando de lado metas que no se pueden predecir con antelación. Esta modalidad tiene posibilidades negativas y positivas según cómo y cuándo se ponga en práctica. Puede quedar reducida a un sustituto administrativo de las culturas del trabajo en equipo, disminuyendo la motivación en cuanto a la cooperación entre pares, o puede ser el preámbulo de relaciones cooperativas más duraderas y eficaces entre los educadores.

1.2.2 Las habilidades sociales en relación al trabajo en equipo de los docentes.

El ser humano es por naturaleza un ser social, que necesita de otras personas de su misma especie para trascender y alcanzar sus objetivos y metas. Estamos inmersos en una sociedad compleja y cambiante, y el proceso por el cual se aprende a ser parte de ella, es el de la interacción y socialización; olvidar este proceso en el contexto educativo puede suponer considerar al docente como persona aislada y excluida en el trabajo institucional y en sus relaciones interpersonales.

La Sociedad Moderna, referida al modo de vida, organización y trabajo social, surge hacia fines del siglo XVI en Europa y se expande por todo el mundo como una transición de lo tradicional a lo nuevo, de esta manera se considera un fenómeno complejo y multidimensional, en esta etapa la inteligencia social se reflexionaba como la capacidad de una persona para actuar eficazmente con los objetos y acontecimientos interpersonales. (Fernández, 2007, p. 11)

El progreso de la modernidad y el conocimiento va dar origen a un movimiento de pensadores que optaron por el desarrollo de las habilidades sociales, entre ellos:

Podemos ubicar el origen de las habilidades sociales en los estudios de Thorndike (1920), que utiliza el término de inteligencia social para referirse a la capacidad para comprender e interactuar en el entorno social.

En América latina; el Campo de las habilidades sociales se ha desarrollado mucho, alrededor de 1930, se inicia con el estudio de la conducta social de los niños, posteriormente se estudian las habilidades sociales de los enfermos psiquiátricos y actualmente el campo se ha ampliado con un marcado énfasis en la escuela y en el trabajo. En Chile en los últimos años se han hecho variados estudios y talleres de entrenamiento de estas habilidades sociales, todos con un marcado énfasis hacia individuos insertos en la escuela o la universidad. Estas investigaciones señalan que los individuos que desarrollan Habilidades Sociales son más exitosos y viven una vida más satisfecha. Estas personas disfrutan mejor sus relaciones con los demás y su entorno, son capaces de establecer nuevas relaciones sin tensiones ni ansiedades (Troncoso y Burgos 2002).

Salter (1949) considerado uno de los padres de la terapia de conducta, propone dos tipos de personalidad: personalidad inhibitoria y excitatoria, refiriéndose a la capacidad que tiene el individuo para expresar sus emociones con más o menos dificultad respectivamente. Desarrolló seis técnicas para aumentar la expresividad de las personas, que actualmente suelen ser utilizadas en el aprendizaje de las HHSS (la expresión verbal de las emociones; la expresión facial de las emociones; el empleo deliberado de la primera persona al hablar; el

recibir cumplidos o alabanzas; expresar desacuerdo; la improvisación y actuación espontánea). Para Salter (1949), la modificación de conducta se basa principalmente en el trabajo de las emociones, estas expresadas en todas las dimensiones que el ser humano puede lograr expresar, tales como gestuales y verbales.

Por su parte, Wolpe (1958) siguiendo los trabajos de Salter, fue el primero en utilizar el término de conducta asertiva. Lo que posteriormente pasaría a ser sinónimo de habilidades sociales. Este autor definió la conducta asertiva como la expresión adecuada de sentimientos dirigida a otros en ausencia de respuestas ansiosas.

Por otro lado, es importante mencionar los trabajos de Zigler y Phillips (1961), destinados al estudio de las relaciones interpersonales desde el área de la psicología social. Estos, ponen de manifiesto la importancia de las relaciones sociales y el apoyo social para mejorar los trastornos psiquiátricos. La investigación mostró que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes institucionalizados, menor es la duración de su estancia y más baja su tasa de recaídas. (Torres, 2014, p. 18)

Los ingleses Argyle y Kendon (1967) relacionaron el término de habilidad social con la Psicología Social y la definieron como "una actividad organizada, coordinada, en relación con un objeto o una situación, que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores. Una de sus características principales es que la actuación, o secuencia de actos, se halla continuamente bajo el control de la entrada de información sensorial.

A **mediados de los años 70** fue cuando el campo de las habilidades sociales consiguió su mayor difusión y empezó a adquirir mayor relevancia, se delimitan sus bases teóricas y conceptuales y se genera un volumen muy grande de investigación dirigida tanto a la evaluación como al diseño y aplicación de programas de intervención para la mejora de las habilidades interpersonales. Aunque siempre coexistiendo con el término “conducta asertiva” (McDonald y Cohen, 1981; Phillips, 1985; Salzinger, 1981).

Un postulado teórico comúnmente aceptado, a partir de los años sesenta (Lang, 1968 - Washington: D.C. American Psychological Association), se refiere, que las personas socialmente habilidosas se diferencian de las no habilidosas en dimensiones tanto conductuales como cognitivas y fisiológicas; lo motor, lo fisiológico y lo cognitivo conforman un sistema de relaciones interdependientes (Evans, 1986).

Spivack & Shure (1974) citados por Hidalgo (2000) “plantean que las habilidades sociales están mediadas por procesos cognitivos internos que denominan habilidades socio-cognitivas. Éstas se desarrollan a medida que la persona crece e interactúa en su medio ambiente”. (Bujaico y Gonzales 2015, p. 59). Secord y backman (1976) desde la teoría psicosocial de los roles, asumen las habilidades sociales como las capacidades de jugar un rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a una persona como ocupante de un estatus en una situación dada.

En 1976, Bandura plantea la teoría del aprendizaje social, de gran importancia para comprender el comportamiento social y la influencia que el aprendizaje social tiene en la conducta social. Bandura también dio mucha

relevancia al papel que las expectativas de éxito o fracaso (concepto de autoeficacia) adquieren para que el individuo pueda alcanzar lo que quiere. Por tanto, para Bandura la conducta está controlada por variables externas, pero también existe un autocontrol a través de metas autoimpuestas y autorreforzamientos. (Torres, 2014, p. 19)

Por otro lado, Alberti y Emmons (1978), fueron los primeros autores que dedicaron un libro exclusivamente sobre la asertividad, definiendo la conducta asertiva como aquella que permite a una persona comportarse en defensa a sus intereses, expresar sentimientos honestos y defenderse sin ansiedad, ejerciendo los derechos personales sin negar los derechos de los demás. (Carrillo, 2015, p. 12)

En esta época aparece el Modelo teórico del aprendizaje social: Dollard y Miller (1977) citados por Contini (2003) “explican el comportamiento a partir del estudio experimental de aprendizaje. Mencionan que la imitación es un factor de socialización. Según este modelo, las habilidades sociales se aprenden a través de las experiencias interpersonales directas o vicarias y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. El refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales; es decir, el comportamiento de otros constituye una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta” (Hidalgo et.al, 2000)

En la **década de los 80**, aparece un modelo teórico derivado de la psicología social: Fernández y Carrobles (1981) citados por Hidalgo y Abarca (2000) definen “las habilidades sociales como la “capacidad que el individuo posee de percibir,

entender, descifrar y responder a estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (p. 568). Asimismo, mencionan el concepto de rol en el sentido que las habilidades sociales exigen la captación y aceptación del rol del otro y la comprensión de los elementos simbólicos asociados a sus reacciones, tanto verbales como no verbales. En definitiva, se refiere a las expectativas dirigidas al propio rol y al rol de los otros”. (Bujaico y Gonzales 2015, p. 58)

Otra de las tendencias que explican las habilidades sociales es el Modelo cognitivo: Ladd y Mize (1983) citados por Hidalgo (2000) plantean que para un funcionamiento social efectivo son necesarios tres aspectos: conocer la meta apropiada para la interacción social, conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social y conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada. (Bujaico y Gonzales 2015, p. 59)

En esta misma década, Caballo (1987), emite un criterio con la cual la mayor parte de los investigadores trabajan en la actualidad el tema. Para él los trabajos se basan en la realización de un E.H.S (Entrenamiento en Habilidades Sociales) la cual esta matizada por un conjunto de momentos/técnicas que ayudan a desarrollar el déficit de H.S en áreas y específicos de la vida de un individuo, o problemática que se desencadena a raíz del intercambio social, sin embargo no existe referencia que permita valorar elementos internos o externos que actúen como determinantes en la formación de habilidades sociales.

En la **década de los noventa**, se refleja la necesidad de la inclusión de las habilidades sociales en los currículos educativos (INCAE, 1999), como un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo y el desarrollo estratégico

de América Latina; Delors (1998), considera, que las habilidades sociales tienen alcances preventivos puesto que muchos de los problemas de aprendizaje se originan en el ámbito emocional. Es más, organizaciones como AACAP, (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry) y NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities) sostienen que la “incapacidad de formar y mantener relaciones interpersonales con los compañeros y profesores” constituye un problema de aprendizaje y señalan que la “confusión emocional” impide a los menores enfocarse en el aprendizaje. O sea, aún desde un enfoque meramente academicista, por lo tanto, la educación para las habilidades sociales es una ventaja.

Complementa lo descrito el informe de la UNESCO presidida por Delors (1996) quien destaca la relevancia de las habilidades sociales y señala que el centro del sentido de la educación está en el desarrollo humano armonioso. En este documento se explicitan cuatro pilares de la educación, siendo dos de ellos: “el aprender a ser” y el “aprender a convivir”, ligados estrechamente al desarrollo de habilidades sociales. En base a estos planteamientos, ya no sólo es importante el saber y conocer ciertos contenidos teóricos, sino, el cómo nos relacionamos con los demás y con nosotros mismos resulta gravitante.

Myles y Simpson, (2001) y Myles, (2003) concluyen que “las habilidades sociales representan un área compleja dentro de la conducta. Cualquier persona, en mayor o menor medida podría determinar cuando alguien se comporta de forma socialmente habilidosa o no en una situación dada. La intuición y el sentido común forma parte fundamental en este conocimiento experiencial”. (Carrillo, 2015, p. 11)

Hoy en día, **en pleno siglo XXI**, las habilidades sociales están referidas a los comportamientos y actitudes que ayudan a crear buenas relaciones interpersonales sanas, vitales y constructivas.

Monjas (2002) describe y puntualiza una serie de características relevantes de las habilidades sociales:

a) “Las habilidades sociales son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás”. (Torres, 2014, p. 23)

b) “Las habilidades sociales están formadas por componentes motores y manifiestos emocionales, afectivos y cognitivos”. (Torres, 2014, p. 23)

c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Por ello, es necesario adecuar la conducta a los objetivos perseguidos y a las características de la situación, alejándonos del uso de patrones de conducta repetitivos y estereotipados. (Torres, 2014, p. 23)

d) Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más individuos. (Torres, 2014, p. 23)

Ballester y Gil (2009) “Una persona habilidosa es capaz de expresar sus sentimientos e intereses de forma tranquila”. La calidad en las relaciones se mide por la capacidad de expresar de manera asertiva los sentimientos. Es más, la persona propone sus demandas teniendo en cuenta su contexto social y su ambiente; de modo que siente la satisfacción cuando son aceptados sus sentimientos por la sociedad y a su vez, cuando es capaz de respetar el sentimiento, derecho y opinión de los demás. (Bellido 2015, p. 27)

Dentro de las características básicas de las habilidades sociales, se considerarán las desarrolladas por Ballester y Gil (2009, p. 17 - 24), las cuales se expresan en tres componentes básicos. La primera, es la comunicación no verbal (se refiere a los mensajes que emitimos de manera consciente e inconsciente, a través de los gestos, la mirada, la sonrisa, la postura corporal), la proximidad y la apariencia personal. Evidentemente estos aspectos tienen como base la influencia de la cultura, la moral y el género, al cual pertenece y ha asimilado cada persona. (Bellido 2015, p. 27)

En este contexto, Valqui (2012) también afirma que, “poseer habilidades sociales hace personas muy desenvueltas, que expresan lo que sienten y piensan sin ofender a los demás con sus comentarios, ya que se caracterizan por ser personas muy educadas y sutiles para decir las cosas, interactuando con los demás de manera positiva. Asimismo, las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y no variables de personalidad, ciertas características de personalidad pueden potenciar el desarrollo de los comportamientos sociales”.

En esta misma línea de análisis, Bujaico y Gonzales (2015) nos dicen que, “se requiere formar personas con la capacidad de no sólo manejar conocimientos teóricos, sino también es imprescindible que puedan trabajar en equipo, resolver conflictos, ser empáticos; es decir, se requiere de profesionales con habilidades sociales desarrolladas. Por ello, dada las características del mundo actual, las demandas y exigencias sociales, las habilidades sociales asumen gran importancia.

1.3 Desarrollo histórico tendencial de los sistemas y procesos del trabajo en equipo en los docentes.

Este acápite recoge los modelos o tendencias de la organización del trabajo que propone Ros (2006, p.121) sobre patrones de personalidad y los roles de equipo o la descomposición de las funciones en tareas; estas tendencias, intentan sincronizar las diferentes formas de trabajo en equipo; comprender la contribución que realizan cada uno de sus miembros dentro del equipo, así como la puesta en práctica de habilidades potenciales de todos los que participan en el desarrollo de la actividades y responsabilidades. A continuación, se caracterizan cada uno de estas tendencias en un orden cronológico.

1.3.1 El modelo del estilo de interacción de Geier. (1958)

“Los estilos de interacción están basados en patrones de conducta observables que son bastante similares a los populares modelos de estilos sociales. Los estilos de interacción nos dicen el “como” de nuestra conducta”.
(Ros, 2006, p. 156)

Se refiere a patrones de interacción que son tanto contextuales, como también innatos. Estos estilos se basan en el Modelo del Estilo de Interacción de Marston (1920) a través de sus escritos acerca de las bases emocionales de nuestra conducta. Geier (1958) construyó a partir de los trabajos de Marston, un instrumento (DISC), para identificar rasgos y agrupaciones de rasgos que nos ayuden a comprender los estilos sociales de la gente.

“El modelo, parte de la premisa de que, si somos capaces de comprender nuestro estilo natural de interacción, nos permitirá utilizar nuestras capacidades, y usar nuestras fortalezas para obtener los máximos resultados. También, puede ser de gran ayuda, comprender que a veces los miembros del equipo, están rechazando nuestras ideas, no por las ideas, sino por tu estilo de presentarlas. El conocimiento de los estilos de interacción, permite localizar conflictos interpersonales, y facilita una gran flexibilidad en nuestras interacciones con otros”. (Ros, 2006, p. 157)

Los cuatro estilos sociales desarrollados por Geier (1958) son:

- **Detrás de las escenas: Behind—the-Scenes.** Tratan de obtener el mejor resultado posible. La gente de este estilo se concentra en la comprensión y trabaja con el proceso, para crear un resultado positivo. Animar a integrar varias fuentes de información y acomodan diferentes puntos de vista. Produciendo, sosteniendo, definiendo y clarificando, son las maneras que utilizan para dar soporte al proceso grupal. Habitualmente, tienen más paciencia que la mayoría, y utilizan el tiempo necesario para ganar soporte de los demás, a través del consenso para un proyecto o para redefinir un resultado. (Ros, 2006, p. 157)

- **Obtener-Cosas-Haciendo: (Get-Things-Going).** Tratan de persuadir y envolver a otros. Facilitan o catalizan roles y animan e inspiran a otros a moverse hacia la acción, facilitando el proceso. Se centran en la interacción, a menudo con un estilo expresivo. Quieren que las cosas se hagan, con entusiasmo. Exploran opciones y posibilidades. Quieren que las decisiones sean participativas y entusiastas, con la implicación de todo el mundo. (Ros, 2006, p. 157)

- **Grafico del curso: (Chart-the-course)** Necesitan tener un curso de acción que seguir. Les preocupa el saber qué hacer, y mantener al grupo y a ellos mismo, así como el proyecto dentro de los planes trazados. Prefieren conocer que está ocurriendo. Identifican el proceso de cumplimiento del objetivo, y se posicionan para crear y monitorizar un plan. Sus informes y deliberaciones se basan en analizar, conceptualizar o preveer que necesita ser hecho en cada momento. (Ros, 2006, p. 158)

- **Al ataque (in-charge):** Les interesa obtener resultados y productos terminados, a través de la gente. Se centran básicamente en los resultados. Tienen energía e intención de conducir el grupo hacia el objetivo. Habitualmente, toman decisiones rápidamente, para mantenerse ellos y la gente, sobre la tarea y objetivos encomendados, y además dentro del tiempo. Odian gastar tiempo y retroceder. Haciendo de mentores, ejecutando las acciones, supervisar y movilizar recursos, son las formas que utilizan para que las cosas se cumplan. (Ros, 2006, p. 158)

1.3.2 Modelo de Myers-Brigg, (1975)

Este modelo se inspira en una interpretación de las tipologías de personalidad de Jung (1933), si bien en la identificación de los roles de equipo, al igual que en Belbin, se notan las influencias del modelo de Bales (1950) (tarea – persona)

El modelo propone básicamente dos productos: MTR-i (Management Team Rol-Indicator) en castellano Equipo de gestión Rol-Indicador; y MBT-i (Myers Briggs Tipo - Indicador)

“El MTR-i sirve para identificar los “roles de equipo” que estamos realizando en el trabajo, mientras que el MBT-i está identificado para detectar nuestras preferencias en el trabajo, y por tanto es útil para comparar nuestro rol de equipo con nuestras preferencias personales”. (Ros, 2006, p. 131)

Plantea rasgos básicos orientados a ayudar a los directivos a: Identificar un perfil ideal del equipo, en base a unas conductas que conduzcan a una óptima ejecución; evaluar el perfil corriente de los individuos, es decir las conductas que son usadas habitualmente. Y, planificar, implementar y monitorizar acciones de cambio en la conducta de los equipos, a partir del perfil actual, para intentar acercarnos al perfil ideal. (Ros, 2006, p. 131)

Por consiguiente, según este modelo debemos identificar en primer lugar, cuales son los roles de equipo que estamos realizando, mediante el uso del cuestionario MRT-i, que identifica 8 posibles roles de equipo en términos de “producto o servicio” con los que cada individuo puede contribuir al equipo.

Estos ocho roles son los siguientes: Coach – Entrenador: Construir armonía / acuerdos en el equipo; Crusader – Cruzado: Dar importancia a las ideas / creencias / información; Explorer – Explorador: Exploración del potencial en la gente /en las situaciones; Innovator – Innovador: Imaginación de nuevas ideas o perspectivas; Sculptor – Escultor: Lleva las cosas hacia su realización, a través de la acción; Curator – Curador: Clarifica la información y las ideas; Driver – Conductor: Introduce organización en la manera de hacer las cosas. Y, Scientist – Científico: Formula explicaciones de cómo las cosas se elaboran. (Ros, 2006, p. 131)

Estos roles (producto o servicio), describen el resultado final de una actividad o el efecto que tiene el individuo sobre una situación o sobre la información o ideas, que están siendo consideradas por el equipo. (Ros, 2006, p. 131)

Estas contribuciones en términos de producto, pueden ser a su vez, clasificadas como “duras” o “suaves”, siendo las primeras claramente observables por el beneficiario de esta contribución (finalizar un trabajo evidente u objetivo, tal como una intervención quirúrgica, una escultura, etc.), mientras que los productos suaves, son los referidos a los intangibles (tales como la capacidad de innovación, la satisfacción del cliente, la calidad). (Ros, 2006, p. 131)

1.3.3 Modelo de Rol de Belbin (1981)

Este modelo se describe con mayor profundidad en el capítulo posterior por que se consideró parte del sustento científico de la investigación, por lo que en

este análisis se tendrá en cuenta solo algunos aspectos históricos del trabajo del autor. El trabajo de Belbin (1981) basado en el análisis de grupos de gerentes, ha proporcionado una clara visión de las relaciones internas del equipo y la clarificación de los roles necesarios para que el equipo o grupo trabajen efectivamente. (Ros, 2006, p. 123)

Belbin, inspirado por los trabajos de Benne y Sheats (1948) sobre la influencia de los Roles definidos como características conductuales en la efectividad del trabajo, relaciona los tipos de roles de equipo con el funcionamiento efectivo del equipo. Asimismo, “Belbin, sugirió que mientras que las conductas de un individuo en un equipo pueden ser infinitas, el rango de conductas útiles que realizan una contribución efectiva al equipo es finito”. (Ros, 2006, p. 123)

Sus investigaciones encontraron 9 posibles “roles de equipo”, “algunos de ellos son roles naturales y algunos son roles que los integrantes puede adoptar si fuera necesario, y algunos son roles que la persona descubre más tarde al adoptarlos. La delimitación de estos roles de equipo es crucial para el estudio de la efectividad de los equipos”. (Ros, 2006, p. 124)

Estos roles los agrupa de acuerdo a las conductas de las personas que conforman los equipos como son: Roles orientados a la acción: impulsor, implementador, y finalizador; roles orientados a las personas: coordinador, cohesionador, investigador de recursos; y roles cerebrales: cerebro, monitor evaluador y especialista, en la capítulo siguiente se describen cada uno de ellos.

Belbin (1981) sostiene que es fácil prever que equipos tendrán éxito y que equipos fallarán; desde su análisis plantea dos importantes aportaciones: “El primero expresado en el reconocimiento de que las fortalezas humanas, generalmente traen debilidades; y el segundo, cree que, con la combinación de los roles, se tiene una gran probabilidad de obtener un equipo de éxito, con respecto a otras alternativas. Pues es posible que algunos equipos alcancen una productividad, complementaria, mientras que otros probablemente entran en una competición intra-grupo”. (Ros, 2006, p. 125)

El modelo de Belbin, en la actualidad es uno de los más usados, intenta identificar el rango de contribuciones de cada miembro del equipo que es probable que realice (Ros, 2006, p. 128). Las fortalezas y debilidades del modelo son:

Fortalezas: Es un concepto dinámico que permite a los individuos actuar de forma diferentes según la situación; la cual depende de dos, su interacción con otros miembros del equipo y con el entorno de su trabajo/tarea; además permite crear un lenguaje que permite comprender la contribución de los miembros al equipo. (Ros, 2006, p. 128)

Debilidades: “Hay una predisposición en el sistema de Belbin, a focalizar la atención solo en 9 componentes del perfil. Sin embargo, comprender el proceso grupal depende de saber apreciar la contribución de todo el perfil de los individuos, bastante más que un simple componente”. (Ros, 2006, p. 128)

1.3.4 El modelo de Frederick Mumma (1984)

Este modelo es muy similar al de Belbin (1981), parte del análisis de los roles y problemas que se dan en el equipo actual, para plantear el diseño de un equipo ideal, en base a la adecuada combinación de roles. Si bien, en el caso de Mumma (op.cit), da una gran importancia a las preferencias de las personas, al presuponer que las personas hacen lo que les gusta hacer, lo que habitualmente coincide con lo que saben hacer mejor. De esta forma, las personas tienden a realizar la tarea y el rol de equipo que ellos prefieren, evitando otros roles. (Ros, 2006, p. 144)

Para Mumma (1984), los procesos ideales de un trabajo en equipo siguen una secuencia: Iniciación de la tarea, la generación de ideas, la elaboración, y la finalización.

Concluye que los equipos habitualmente diluyen sus esfuerzos, porque las personas utilizan parte de su tiempo realizando solo las tareas que les gusta hacer, omitiendo realizar a veces, algunas fases esenciales del trabajo de equipo. A través de un test de auto-percepción de 18 preguntas, trata de evidenciar que fases del trabajo del grupo, interesa más a determinadas personas, identificando cuales son los roles de equipo que los miembros habitualmente realizan y cuales ignoran. (Ros, 2006, p. 144)

“A través de esta herramienta, las personas pueden conocer previamente que fases del trabajo son sus preferidas, y a su vez aprender a cultivar habilidades para suplir la ausencia de un determinado rol, en alguna de las fases críticas del trabajo”. (Ros, 2006, p. 145)

Al igual que los anteriores modelos Mumma (1984), consiguió determinar 8 roles de equipo: líder, moderador, creativo, innovador, manager, organizador, evaluador y finalizador. Estos 8 roles son distribuidos en forma de rueda, alineados con los cuatro procesos del trabajo del equipo. (Ros, 2006, p. 145)

1.3.5 Modelo de Margerison and McCann (1985)

Este modelo también guarda una gran similitud con el modelo de Belbin, tanto en su configuración, como en la forma de estructurar sus productos. Su esquema, de trabajo es el convencional:

Identifica 8 roles de equipo; mediante un cuestionario de auto-evaluación, busca las preferencias de los individuos en una forma de trabajar determinada, propone la sincronización de los roles de equipo, con las preferencias en el trabajo; asimismo, la descomposición de las tareas o trabajos, en actividades críticas, evaluación por parte de otros miembros, acerca de las habilidades críticas de integración, análisis del GAP (brecha) entre las tareas críticas y las preferencias en el trabajo. Y la planificación, ajuste de equipos y evaluación del desempeño. (Ros, 2006, p. 146)

Los roles de equipo que ellos identifican son:

Reporte - Adviser: Individuos que disfrutan dando y obteniendo información. Creador - Innovator: Son aquellos que les gusta traer nuevas ideas al equipo y buscan formas diferentes de aproximarse a las tareas. Explorer - Promoter: Disfrutan explorando diferentes posibilidades y buscan nuevas oportunidades. Asesor - Developer: Prefieren trabajar donde puedan analizar alternativas y desarrollar ideas de acuerdo a las practicas obligadas de la

Organización. Trusther - Organizer: Les gusta confiar en los avances y la obtención de resultados. Concluder - Producer: Prefiere trabajar de una forma sistemática para producir productos. Controller – Inspector: Disfrutan en la observación de los detalles y en controlar aspectos del trabajo. Upholder – Maintainer: Les gusta mantener los estándares y los valores. Así como mantener la excelencia de los equipos. (Ros, 2006, p. 147)

Estos roles de equipo, se basan en las “preferencias”, que los miembros del equipo, tienen para trabajar de diferentes formas y se miden a través de respuestas sobre cuatro escalas: Como te presentas a los demás: Extrovertido - Introvertido. Como recoges y usas la información: Practico - Creativo. Como tomas las decisiones: Analítico - Basado en creencias/convicciones. Y Como te organizas a ti a y a los demás: Estructurado – Flexible. (Ros, 2006, p. 148)

Son presentados en forma de una “rueda”, que se basa en cuatro perspectivas: Advisers (Asesores), Explorers (Exploradores), Organizars (Organizadores), y Controllers (controladores). (Ros, 2006, p. 148)

En síntesis, “buscan identificar las actividades críticas del trabajo (orientación a la tarea) y las habilidades críticas de integración en el equipo (orientación a las personas), para posteriormente buscar que los individuos desarrollen unos roles de equipo, lo más cercanos a sus preferencias en el trabajo”. (Ros, 2006, p. 146)

En esta línea definen el Perfil de Preferencias de Trabajo, con las 3 P: las personas “practican” lo que “prefieren” y por tanto “producen” o desempeñan mejor las áreas de su preferencia. (Ros, 2006, p. 146)

1.3.6 Modelo de preferencia en el trabajo en equipo, creado por Bernie Crawford (1997).

El modelo desarrollado por Bernie Crawford en 1987, guarda gran similitud con los anteriores modelos, si bien, es un poco más sencillo. Intenta identificar aquellos roles, que son formas de conducta preferidas por los individuos en los equipos de trabajo. (Ros, 2006, p. 151)

“Bernie Crawford desarrollo su modelo, centrándose más en el análisis de los trabajos de equipo en las organizaciones, que en las habituales técnicas de dirección de equipos. El modelo se centra en las actividades cruciales de liderazgo dentro del equipo, tales como: visión, valores, soporte social, tareas”. (Ros, 2006, p. 151)

El modelo está estructurado a partir de dos ejes de necesidades dentro de un equipo: “El primer eje, plantea la dicotomía, entre los requerimientos derivados de la tarea, versus requerimientos de relaciones sociales/humanas y valores. Y, el segundo eje, representan las necesidades que tienen los equipos de centrarse en los detalles, con respecto a conceptos más amplios, que estarían en el otro extremo del eje”. (Ros, 2006, p. 151)

En cuanto a los ocho roles de equipo, que plantea el modelo, también son representados en forma de rueda, tal como el modelo de Margerison-McCann (1985) si bien en la parte central del círculo, incluyen los roles antagónicos de cada uno de estos roles. (Ros, 2006, p.152)

Roles de equipo: challenger (desafiar), socializer (socializar), harmonizer (armonizador), checker (inspeccionar), performer (ejecutar), orchestrator

(coordinador), planner planificador), y thinker (pensador). (Ros, 2006, p.152). y los antagónicos o roles extremos: Stirrer (agitador), Dropout (fracasado), Rescuer (salvador), Nit Picker (acumulador), Plodder (muy concentrado), Tyrant (tirano), Fusspot (planifica hasta el último detalle), Crack (mal humor). (Ros, 2006, p.152)

1.3.7 El modelo de los temperamentos de David Keysey (1998)

El modelo de Keisey (1998) permite aislar cuatro patrones de personalidad que él denomina temperamentos, y en función de los mismo, intenta identificar los tipos de trabajo o tareas, que serán más acordes con estos temperamentos. De algún modo sigue la línea de los otros modelos, en buscar una relación entre “preferencias” y tareas, para lograr un mejor desempeño. (Ros, 2006, p. 158)

Los cuatro temperamentos que aísla son:

Artésano: el núcleo de sus necesidades es tener libertad de actuar sin obstáculos y ver un resultado marcado de su acción. Se centran en desarrollar sus habilidades de ejecución, variedad y estimulación. Su creatividad se revela por la variedad de soluciones. Tiene talento para usar herramientas, ya sean lenguaje, teorías, pinturas ordenadoras. Son individuos libres, autónomos y creativos. (Ros, 2006, p. 158 - 159)

Guardián: sus necesidades se concentran en la participación en grupos y en tener responsabilidad. Necesitan saber que están haciendo cosas responsables. Valorán la estabilidad, seguridad y sentido de la comunidad. Valorán las jerarquías, la autoridad y pueden sorprenderse que otros ataquen estas estructuras sociales. El guardián conoce como las cosas se han estado

haciendo siempre, así que anticipan acciones erróneas. Tienen predilección para atender las reglas, los procedimientos y el protocolo. (Ros, 2006, p. 159)

Idealista: sus necesidades surgen del significado, que adquiere tener un sentido de propósito y trabajo hacia una cosa grande. Los idealistas necesitan tener un sentido de identidad única, valoran la unidad, su auto-actualización y autenticidad. Los idealistas prefieren interacciones cooperativas con un enfoque de ética y moral, tienden a unificar a gentes diversas y ayudan a los individuos a realizar su potencial. Ellos construyen puentes entre la gente a través de la empatía y la clarificación de temas profundos. (Ros, 2006, p. 159)

Racional: Sus necesidades se centran en la maestría de conceptos, conocimiento y competencia. Quieren comprender los principios que operan en el universo y aprender o incluso desarrollar teorías para cada cosa. Valoran la consistencia lógica, conceptos e ideas, y buscan progreso. Analizan una situación abstracta y consideran sus posibilidades. Investigan, analizan, buscan patrones y desarrollan hipótesis. (Ros, 2006, p. 159)

1.3.8 El modelo de los talentos de Linda V. Berens (1999)

El modelo de Berens (2001), basándose en el anterior modelo de los temperamentos, desarrolla un sistema de desarrollo de los roles, y habilidades que les llama “talentos”. (Ros, 2006, p. 159)

El núcleo de las necesidades representa los valores, roles, habilidades y conductas y los talentos los ubica entre la segunda y tercera necesidad. Y, de acuerdo con este núcleo de necesidades, la autora relaciona algunas situaciones

estresantes, para cada uno de los temperamentos de Keyser, (1998) así como las recomendaciones de actuación.

Cuadro 1: Temperamentos de Keyser (1998 - adaptado por Ros, 2006, p. 160)

	Idealista	Racional	Guardián	Artista
Núcleo de necesidades	Significativo y trascendente. Identidad única.	Maestría y autocontrol. Conocimiento y competencia	Membresía y pertenencia. Responsabilidad y deber	Libertad de actuar según las necesidades del momento. Habilidad de impactar
Situaciones estresantes	Ausencia de integridad. Poca sinceridad. Traición	Ausencia de poder. Incompetencia. Falta de conocimiento	Abandono. Insubordinación. Falta de pertenencia	Encierro. Aburrimiento. Ausencia de impacto
Antídotos para estas situaciones estresantes	Afirmación y nutrición de los demás. Nuevas búsquedas.	Reconfirmación de competencia y conocimiento. Empezar un nuevo proyecto	Apreciación. Inclusión en nuevas actividades. Nuevos miembros	Encontrar otras opciones. Nuevas formas de impactar. Nuevas actividades.

Fuente: Situaciones estresantes para los diferentes temperamentos de Keyser (1998 adaptado por Ros, 2006, p. 160)

1.3.9 Modelo de roles de Alex Hiam & Associates. (2003)

Se trata de un modelo que se utiliza para facilitar la incorporación de las personas en equipo formales y también equipos informales, para trabajar en un proyecto especial o para un propósito común. Parten de la hipótesis que los individuos pondrán en práctica un determinado rol, cuando se requieren sus destrezas especiales o habilidades. (Ros, 2006, p.152)

El modelo parte de un test de auto-evaluación (The Team Roles Análisis) mediante el cual los individuos, manifiestan su acuerdo /desacuerdo, a 16 preguntas relacionadas con actividades a través de una escala de 0-5. Se

realizan cuatro preguntas, para cada uno de los siguientes parámetros: Introversión, Intuición, Extraversión, y Analítico. (Ros, 2006, p.153)

El test pretende evaluar y mediar las tendencias de los individuos en relación a los siguientes ejes: El primero Introversión – Extraversión: pretende evaluar si los individuos tienen una orientación social y grupal o bien autónoma, en cuanto a la manera de afrontar un trabajo. Y, el segundo Intuición – Análisis: pretende evaluar cómo es su estilo de pensamiento, creativo o más bien analítico, respecto a la manera de resolver problemas, discutir y organizar el trabajo. A partir de los cuales se configuran 4 preguntas independientes para cada parámetro. (Ros, 2006, p.153)

Estos aspectos de estilo personal de trabajo, son durables y relativamente fáciles de definir y medir. Para el análisis de los “Team Roles” que proponen, solo usan ítems positivos, dado que estos son fáciles y rápidos para trabajar con ellos. Sin embargo, se evita la potencial pérdida de fiabilidad al romper las dos escalas en cuatro grupos de ítems positivos. (Ros, 2006, p.153)

A partir de las puntuaciones en los 4 parámetros, se configuran los 4 roles de equipo: Explorador (puntuación en Introversión + puntuación en Intuición), Impulsor (puntuación en Intuición + puntuación en Extraversión), Organizador (puntuación en Extraversión + puntuación en Analítico), y Finalizador (puntuación en Analítico + puntuación en Introversión). (Ros, 2006, p.154)

Alex Hiam & Associates (2003) recomiendan que antes de utilizar el “Team Roles Análisis”, es importante conocer cinco puntos fundamentales:

- Los roles que juegan los individuos en los equipos o grupos de proyecto a menudo son determinados por aspectos de su personalidad y estilo de trabajo.
- Para que un equipo tome ventaja de las potenciales sinergias de sus múltiples contribuciones, este necesita reconocer estas diferencias entre los individuos y utilizarlas productivamente.
- A menudo los equipos tienen problemas (en la ejecución y o en sentirse solos) esto puede evitarse a través de una mejor comprensión de los roles de equipo.
- Los equipos de proyecto, tiene un ciclo óptimo desde el principio hasta el final, en el cual diferentes roles son necesarios en cada etapa a fin de maximizar la eficiencia y efectividad del trabajo en equipo.
- Los equipos necesitan ser contruidos, ellos no surgen espontáneamente.

1.4 Características y regularidades actuales del trabajo en equipo en los docentes de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre.

Frente a la complejidad de responsabilidades y situaciones problemáticas de la gestión institucional, administrativa y pedagógica de las diversas organizaciones educativas, hoy en día existe la necesidad de promover y constituir equipos sinérgicos e interdependientes que ayude a dinamizar, operativizar y cohesionar el trabajo institucional. Los directores en la actualidad se ven recargados y agobiados de funciones, actividades y compromisos institucionales que no se alcanza y en muchas de las veces incumplen con las metas y objetivos que han planificado realizar durante

el año lectivo. Esta realidad está conllevando que opten por implementar diferentes sistemas de trabajo en la organización educativa como el colaborativo, cooperativo, colegiado, en equipo, círculos y comunidad de interaprendizaje, entre otros.

Lozada (2013, p. 18) en base a la afirmación previa plantea que, “en las organizaciones educativas, surge la necesidad de generar cambios conductuales en el personal docente, los cuales deben ser promovidos por los directivos, motor fundamental en el desarrollo de equipos eficaces que logren motivarse a trabajar en equipo, optimizando su rendimiento y uniendo esfuerzos en pro del cumplimiento de la misión establecida. Ante esta realidad, es necesario continuar profundizando la integración y motivación laboral en las instituciones, para formar equipos de trabajo y su relación con la gestión educativa”.

El trabajo en equipo que es el objeto de estudio de la investigación es una de las formas de mayor práctica que se viene impulsando y desarrollando en las escuelas. Estos espacios están contribuyendo a revalorizar la participación activa de los actores educativos, además los integrantes son conscientes de las responsabilidades, así como de las decisiones y grados de compromisos que deben asumir; sin embargo, es normal encontrar aquellos que no se identifican e involucran totalmente; otros que participan por aparentar; algunos que proponen, pero, adormecen y obstaculizan el cumplimiento de sus roles y funciones; y finalmente, los que consideran que el coordinador representa al equipo y lo dejan que todo lo haga.

Otros aspectos que está dificultando el trabajo en equipo efectivo en las escuelas se ve reflejado en la falta de tiempo, de comunicación y la dificultad para establecer buenas relaciones interpersonales, la mayoría de docentes en secundaria tienen trabajos adicionales, por lo que es difícil su permanencia para reunirse con los demás

colegas de acuerdo a su área curricular. La gestión que realizan los directivos es sesgada y colectiva donde los esfuerzos de todos representen un valor agregado en el logro de los intereses institucionales

Asimismo, los docentes tienen dificultades en la planificación y diversificación curricular, sus programaciones son por lo general producto de un trabajo individual antes que colectivo; con cierta frecuencia se observa escasa identidad y compromiso para trabajar en equipo; falta de un espíritu colaborativo para desarrollarse de manera integral, muestran actitudes adversas y renuentes para asumir cambios, muchos de ellos cumple su horario de trabajo y luego se retira de la institución; solo disponen de tiempo para las reuniones formales y ordinarias, donde prefieren no participar y cuando se trata de trabajar en equipo se autoexcluyen o en todo caso forma parte de su grupo de confianza, donde solo se dedican a cuestionar o criticar negativamente, antes que proponer acciones de mejorar de la calidad educativa.

En la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, encontramos ciertas regularidades que están alterando el trabajo en equipo las mismas que a continuación se describen:

Muchos de los docentes no comprenden el sentido y significado de trabajar en equipo y los principios que los hacen funcionar, aun no internalizan las razones por que es fundamental poner en práctica sus esfuerzos e iniciativas colectivas para alcanzar objetivos comunes; compartir sentimientos, emociones y pensamientos, por el contrario, se sumerge en un escenario de individualidad disocial,

La mayoría de los sujetos de estudio carece de un liderazgo para tomar decisiones en consenso, mostrar una actitud de escucha, comunicarse claramente, apoyar a sus

colegas en sus aportes, motivarlos para que expresen sus ideas y opiniones, asumir acuerdo en forma democrática, expresar su capacidad crítica y autocrítica en sus percepciones y apreciaciones, además de ser capaz de influir en los demás sin ejercer presión sobre ellos.

También de evidencia escaso desarrollo de sus competencias profesionales como el saber hacer, que equilibre con el saber, y el saber convivir; esto se explica en los debates teóricos y discusiones improductivas que se manifiestan en los equipos de trabajo, el incumplimiento de los horarios y plazos establecidos, comportamientos reactivos que esperan que otro del equipo le diga lo que tiene que hacer, actitudes indiferentes para impulsar y perseverar en la tarea o actividad, mostrar seriedad, dinamismo, energía positiva, de igual modo, para que actúe y asegurar de que no pierda el tiempo o dé demasiadas vueltas a las cosas ("ir siempre al grano"); otro aspecto que limita el trabajo en equipo es la desconfianza, la falta de expectativas, dudas, confusión en las tareas, y el escaso compromiso.

Asimismo, en el desarrollo del trabajo en equipo el escaso aporte de ideas creativas, con frecuencia repiten o tratan de reproducir los trabajos de otros, o en todo caso sus opiniones son incongruentes, sus diálogos e interacciones son insuficientes; algunos imponen sus puntos de vista y son inflexibles para aceptar y valorar otras propuestas, esto perjudica que las divergencias converjan; igualmente, se observa que los integrantes del equipo no les gusta hacer bien las tareas optan presentar sus productos sin ninguna rigurosidad analítica, evaden afrontar las tareas complejas eligen siempre lo más fácil, así como ponderar las alternativas antes de tomar una decisión.

Complementa lo antes señalado, la escasa práctica de utilizar el sentido del humor para aliviar tensiones y mantener buenas relaciones; demostrar manejo de mecanismos de resolución de conflictos, voluntad para apoyar una buena sugerencia por el bien común del equipo; expresar una personalidad de apertura a asumir cambios cuando escucho los puntos de vista de los demás, aprender de ellos, de igual manera, buscar la aprobación de mis planteamientos y su apoyo. Por otro lado, existe una percepción que un buen porcentaje de los docentes sus conductas y formas de actuar no contribuyen a sostener un trato cordial, lo que repercute negativamente en entablar buenas relaciones con sus colegas, además, de conocer y respetar sus estilos de trabajo. Esta realidad está generando que difícilmente puedan trabajar en equipo, razones suficientes que conllevaron a proponer el programa de habilidades sociales.

1.5 Metodología

La hipótesis que permitió guiar el proceso de investigación se expresa en: Si, se diseña un programa de habilidades sociales, entonces se mejorará el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

El tipo de investigación según su enfoque es de carácter cuantitativo; por su finalidad fue básica, porque tuvo como propósito obtener información válida y contextualizada sobre el trabajo en equipo, y en base al análisis crítico construir un cuerpo teórico consistente que se fue agregando a la información previa existente, además, orientó la explicación de la relación causa - efecto del objeto de estudio. (Ñaupás, Mejía, Novoa y Villagómez, 2013)

Por su alcance comprendió el nivel de estudios descriptivos con propuesta, según Hernández, Fernández y Baptista, (2010, p. 151) “estos estudios buscan especificar, las propiedades, características y regularidades de cualquier fenómeno sometido a cualquier análisis”. Es descriptivo porque caracterizó e identificó regularidades que presenta el objeto de estudio, y es propositiva porque después del análisis diagnóstico se plantea un programa de habilidades sociales pertinente funcional para mejorar el trabajo en equipo de los docentes.

Asimismo, el informe guarda coherencia con el diseño no experimental: Descriptivo simple; sobre esta afirmación, Hernández, Fernández y Baptista, (2010) establecen que “en el desarrollo de estos diseños se obvia realizar variaciones intencionadas de las variables independientes para ver su efecto o implicancias sobre otras variables”. Se representa en el siguiente esquema:

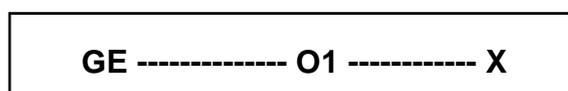


Figura: Esquema diseño de investigación

Dónde: (GE) se refiere al grupo de estudio constituido por los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén; (O1), representó la información que se recogió producto de la aplicación del instrumento; y (X), significa la propuesta expresada en un programa de habilidades sociales.

La población y muestra representativa del estudio estuvo conformada por 38 docentes del nivel secundario. Los demás actores educativos fueron excluidos de la investigación debido a que el problema objeto de estudio según la percepción del investigador se centró en las limitaciones y dificultades que actualmente se evidencian

en los docentes para trabajar en equipo. Por tal motivo, se consideró el criterio de conveniencia del responsable de la investigación para determinar la unidad de análisis; además, encontró por parte de los sujetos de estudio mayor disponibilidad y voluntad para acceder a información relevante y confiable.

En lo referente a los materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos; se emplearon las siguientes:

Los materiales que se utilizaron comprenden los de gabinete como documentos de gestión institucional; actas de reuniones, normas de convivencia, y de escritorio, computadora, impresora, papel bond, internet, USB, lapiceros, etc.

Con respecto a las técnicas se utilizó: la observación directa y consistió en realizar una percepción sistemática de las diferentes manifestaciones del objeto de estudio por parte del investigador sin involucrarse e influir en las mismas, y así determinar las regularidades que están alterando el trabajo en equipo. Esta técnica ayudó en la descripción subjetiva de la realidad facta perceptible que presentaban los sujetos de estudio y que limitaba el buen desarrollo del trabajo en equipo.

Otra de las técnicas que se emplearon fue la encuesta, se desarrolló la encuesta definida por Hurtado (2000) como un proceso de interacción interpersonal para adquirir la información en forma directa de los sujetos en estudio. Su aplicación se realizó a través de un cuestionario de preguntas, creado por Gómez y Acosta (2003), cuya intencionalidad es descubrir el estilo de trabajo en equipo, y como objetivo fue recoger información objetiva y confiable para analizar y evaluar el trabajo en equipo de los docentes.

En cuanto a la validez del contenido del cuestionario, se aplicó la técnica de juicio de expertos, la misma que consistió en consultar a dos expertos en metodología de investigación, quienes emitieron juicios y sugerencias en un informe de validación logrando dar mayor consistencia y pertinencia a dicho instrumento (anexo N° 03). A su vez, la confiabilidad se realizó a través de la aplicación de la prueba estadística coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos resultados estimaron un índice de fiabilidad de ,890, lo que indica una alta correlación lógica de su estructura interna, (Anexo N° 04).

El instrumento para analizar y evaluar el trabajo en equipo de los docentes, se organizó sobre la base de 40 ítems, (10 enunciados pertenecen a la dimensión liderazgo; 10 con la dimensión saber hacer; 10 se relacionan con actitud propositiva; y 10 comprenden a la dimensión conciliador. Los criterios de valoración de respuestas fueron: Nunca (1), A veces (2), Casi siempre (3) y Siempre (4); y para su análisis e interpretación se optó por los niveles deficiente, medianamente eficiente y eficiente (ver ficha técnica anexo N° 02)

Previa a la aplicación del cuestionario, se establecieron diálogos constructivos con el director y docentes de la institución educativa, a quienes se les informó acerca de los propósitos de la investigación, y se gestionó un tiempo prudente para explicar sobre la intencionalidad, confidencialidad del instrumento y del respeto a las normas institucionales, así como el desempeño laboral de cada uno de los trabajadores; además, algunas observaciones o situaciones que no permitan alcanzarlo.

El proceso de aplicación se realizó en forma intermitente durante dos días, tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente, asimismo, el investigador informó a los sujetos de la muestra que deberían desarrollar el cuestionario en forma individual

e hizo saber las instrucciones para su desarrollo; garantizando de esta manera el llenado correcto según las indicaciones.

Antes de su procesamiento se verificó el llenado y marcado correcto de las respuestas del instrumento diagnóstico, luego se aplicó procedimientos estadísticos descriptivos con ayuda del programa SPSS versión 19, elaborando tablas y figuras de frecuencia según APA 2016. Los resultados fueron organizados de acuerdo a las dimensiones del trabajo en equipo; luego se procedió con el análisis, interpretación discusión y contrastación, valorando de esta forma las razones y necesidad que existe para diseñar el programa de habilidades sociales. Es importante destacar la colaboración y apoyo del personal docente del nivel secundario que labora en la Institución Educativa quienes hicieron posible cumplir esta etapa en un plazo muy corto y sin ningún contratiempo.

Los métodos que se emplearon de acuerdo a la naturaleza del informe fueron cuantitativos permitiendo alcanzar las tareas propuestas, entre ellas se señalan las siguientes: el método empírico en el trabajo de gabinete y de campo; el método histórico- lógico para hacer un registro evolutivo del marco contextual, tendencial y los antecedentes del objeto y campo de acción; el método de análisis en la identificación de regularidades del problema; el método de síntesis en la descripción metodológica, las conclusiones y resumen del informe; el método sistémico - estructural funcional para configurar el modelo teórico y la propuesta; los métodos estadísticos descriptivos en el procesamiento de los resultados; y el método dialéctico que contribuyó en el desarrollo del programa de habilidades sociales.

En conclusión, el informe de investigación se organizó en tres fases y/o etapas la primera consistió en construir un análisis contextual, histórico y tendencial del objeto

de estudio y campo de acción; la segunda abordó los antecedentes, la base conceptual, teórico y la representación del modelo. Y, por último, en la tercera etapa se analizaron e interpretaron los resultados del instrumento diagnóstico, además, en base a la información que obtuvo se diseñó el programa de habilidades sociales. Todas estas fases y/o tareas se lograron a través de la aplicación de procedimientos metodológicos interdependientes, asegurando de esta forma concretizar y alcanzar los objetivos del estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

**HABILIDADES SOCIALES Y MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS
DOCENTES**

HABILIDADES SOCIALES Y MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES.

El capítulo presenta los antecedentes coherentes con el objeto de estudio, así como las bases conceptuales y teóricas del trabajo en equipo y el programa de habilidades sociales, en sus diferentes escenarios institucionales y sistemas organizacionales, los mismos que aseguran la consistencia y sustento científico del informe.

En su desarrollo se realiza un análisis crítico y reflexivo de experiencias y propuestas para comprender e interpretar en su profundidad la situación problemática, y lograr arribar en la construcción, representación y configuración holística y lógica del modelo teórico teniendo como base lo establecido por las teorías asumidas y que expresan pertinencia con el objeto de estudio. El Modelo producto de este tejido de principios y postulados científicos fundamentará la praxis de la propuesta.

2.1 ANTECEDENTES

Ríos (2004) realizó el trabajo de post grado denominado “El trabajo en equipo en las decisiones organizativas. Un estudio de casos en el Centro Educativo Estatal 0019. “San Martín de Porres Velásquez”, realizada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, tuvo como propósito describir las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción; además se planteó proponer lineamientos para un entendimiento productivo en los desempeños del equipo que permitan superar las barreras organizativas.

La población y muestra estuvo conformada por siete docentes y una directora; el tipo de investigación es el estudio de casos y el diseño estuvo orientado al análisis de casos individuales y grupales; y las técnicas e instrumentos que aplicó fue la entrevista y cuestionarios; llegando a las siguientes conclusiones.

En los procesos comunicativos de las relaciones de convivencia con la autoridad se perciben continuas filtraciones, las críticas subjetivas y las barreras que se presentan en el ambiente escolar deterioran las relaciones interactivas del grupo hacia un trabajo propiamente de equipo. Asimismo, concluye que entre las funciones más reconocidas por el equipo de trabajo se destaca: la función cosmopolita de la directora quien conduce, participa y propicia la intervención directa de los miembros en la conducción y dirección del ínter aprendizaje en los programas de sensibilización. Así mismo, la labor intermediaria para la concertación de discrepancias y enfrentamientos subjetivos.

Propone necesario fortalecer el revelado de la información para disminuir filtraciones, la crítica subjetiva y la transmisión de mensajes de interpretaciones y razonamientos defensivos. Además, afirma que el equipo reconoce que las barreras organizativas en sus interacciones son: el soslayamiento, la inercia organizativa, culpar a otros o al sistema por la ineficacia, la competencia incompetente, autodefensas, dilaciones, intromisiones y acuerdos superficiales. Estos comportamientos son producto de razonamientos defensivos ocasionados con el fin de competir y autoproteger sentimientos de temor, peligro o culpa.

Mercedes y García (2010) realizaron la investigación denominada “Trabajo en equipos autodirigidos: competencias personales y conductas necesarias para su éxito” realizada en la Universidad de Zulia de Venezuela. Se propusieron como objetivo explorar las competencias personales y conductas de los miembros de los equipos autodirigidos, propiciadoras de la cohesión grupal y generadoras de resultados altamente productivos, tuvieron como muestra representativa 126 trabajadores, la metodología utilizada es de tipo ex post facto correlacional; asimismo, utilizaron como técnica la encuesta y los instrumentos que se administraron fueron escalas valorativas. Las conclusiones a las que arribaron.

Determinan la relación entre las competencias personales de trabajo en equipo con actitudes y comportamientos y el alineamiento de los trabajadores en dirección a la visión y misión institucional; es decir, tales competencias contribuyen a generar una percepción colectiva de capacidad, para desarrollar con éxito cada una de las etapas de la tarea o actividad en la cual están comprometidos.

Concluyen que las motivaciones sociales se asocian a comportamientos de compromiso con las metas establecidas, búsqueda de la eficiencia y la excelencia en

las actividades de monitoreo - feedback, responsabilidad compartida mediante conductas de respaldo y, ejercicio de un liderazgo, desprovisto de poder, principalmente poder explotador; lo cual deducen que estas personas conciben para el éxito del equipo, líderes caracterizados como transformadores.

El comportamiento de la actitud hacia el cambio y la actitud flexible, mostró que un grupo de trabajadores abiertos a nuevas experiencias en el plano laboral, dispuestos a aceptar ideas diferentes a las propias y, asumir la incorporación de innovaciones tecnológicas, como forma de afrontar los retos del entorno altamente competitivo en el cual se encuentran inmersos. Características que los potencian para establecer con los miembros del equipo, conductas de compromiso, respaldo, monitoreo-feedback y, en general, los comportamientos necesarios para el éxito.

Otro aspecto importante de destacar, es que las competencias personales que analizaron, consideran que se pueden fortalecer y/o desarrollar mediante programas de intervención y formación, lo cual puede ser aprovechado por las organizaciones para conseguir equipos altamente productivos, alineados a la visión institucional, creadores de un clima que apoye la misión, generadores de vínculos coherentes entre las metas, roles y estrategias.

Leiva (2014) trabajo la tesis de grado titulada “Estrategias para fortalecer el trabajo en equipo de las docentes del nivel de preescolar del Gimnasio Campestre Cristiano”, realizada en la Universidad de la Sabana de Chía, Cundinamarca – Colombia; se planteó como objetivo enunciar estrategias de gestión que fortalezcan el trabajo en equipo de las docentes, para lograr un cambio en sus actitudes y habilidades; la población muestra estuvo determinada por 5 directoras y una coordinadora del nivel preescolar; el estudio se corresponde con la investigación de tipo factible de carácter

mixto (cualitativo y cuantitativo). Cualitativa, en la medida que ha realizado registros narrativos de los factores que inciden en el trabajo en equipo, mediante técnicas tales como la entrevista y el grupo focal. Y cuantitativa, por que recoge y analiza datos objetivos a través de la técnica de encuesta. Las conclusiones de mayor significatividad se expresan en:

Concluye que a los docentes se les dificulta trabajar en equipo de manera efectiva por la falta de tiempo, de comunicación y de establecer buenas relaciones interpersonales, en razón a que su intensidad horaria de clases es alta y que realizan adicionalmente actividades de acompañamiento a padres a través de la página Web de Cibercolegios, lo cual demanda tiempo extra de su jornada laboral.

Establece que el trabajo en equipo se fortalece si se implementan estrategias orientadas a cambiar las actitudes y habilidades de las docentes, lo que va a generar hacer más efectivo el quehacer pedagógico, actuar de manera conjunta, unir conocimientos, habilidades y experiencias, y producir una sinergia que elevará los niveles de productividad.

Asimismo, confirma que el trabajo en equipo permite a la directora liderar mejor a su grupo, creando sinergia en el mismo, generando una mayor motivación, aumentando el desempeño y la productividad de las docentes, generando un mayor compromiso hacia su trabajo y por ende el cumplimiento de las metas institucionales.

Por su parte, Avalos y Quintanilla (2015) quienes desarrollaron la tesis de grado titulada, “Factores relevantes de gestión que influyen en la efectividad del trabajo en equipo del área de atención al cliente. Hospital Primavera de la ciudad de Trujillo”. Tuvieron como objetivo general determinar los factores relevantes de gestión que

influyen en la efectividad del trabajo en equipo del Hospital Primavera en el área de atención al cliente; la población y muestra del estudio que seleccionaron se conformó de 70 trabajadores, el tipo de estudio es explicativo con diseño de corte transversal; la técnica que emplearon fue la encuesta y como instrumento aplicaron un cuestionario y una entrevista; logrando obtener las siguientes conclusiones:

Los factores de gestión que influyen en la efectividad del trabajo en equipo, de manera significativa tanto en lo que respecta en el cumplimiento de objetivos y calidad de servicio son: Las habilidades y destrezas, la comunicación y la cultura organizacional.

La cultura organizacional influye en la efectividad del trabajo en equipo lo cual repercute en la calidad de servicio y el cumplimiento de objetivos, al mostrar los colaboradores compromiso, cultura orientada al usuario y la predisposición al resolver problemas. Además, determinan que las habilidades y destrezas de los trabajadores contribuyen dar respuestas rápidas a las quejas de los usuarios y plantean fortalecerlas a través de procesos de capacitación y ofrecer un reconocimiento y valoración por su eficiencia.

El líder influye en la efectividad y significatividad del trabajo, mejora la calidad de servicio, los colaboradores tienen una orientación hacia una cultura de calidad al cliente, además concluyen que el liderazgo es de carácter participativo donde se comparten iniciativas y experiencias para el cumplimiento de los objetivos. También confirman que la comunicación influye en la efectividad del trabajo en equipo en términos de fluidez, precisión y claridad.

Gastañadui y Purizaca (2018) trabajaron la tesis de postgrado titulada “Relación entre el compromiso organizacional y trabajo en equipo en docentes de la institución educativa Liceo Trujillo, la misma que se desarrolló en la Universidad César Vallejo de Trujillo. Se propusieron analizar la relación entre el compromiso organizacional y trabajo; la población fue de 118 maestros, y la muestra estuvo conformada por 91 docentes; la investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental y el diseño fue correlacional; la técnica que se aplicó fue la encuesta y los instrumentos fueron dos cuestionarios. Llegaron a las siguientes conclusiones:

Determinan que el compromiso organizacional y trabajo en equipo en docentes presenta niveles regular, bajo y malo; es decir existen dificultades en ambas variables que se expresan en la escasa identidad, lealtad y sentido de pertinencia, así como la cohesión para trabajar en un ambiente de acojo y confianza.

Confirman la correlación directa que existe entre el compromiso organizacional en sus dimensiones: afectivo, de continuación y normativo con el trabajo en equipo; Asimismo, demuestra que existe una relación directa y moderada entre el compromiso organizacional con las dimensiones del trabajo en equipo como las habilidades complementarias, actitud positiva, objetivos comunes, metas específicas, responsabilidades compartidas, comunicación afectiva, y el reconocimiento de aportes en los docentes.

2.2 BASES CONCEPTUALES

2.2.1 Habilidad

Fernández (2007, p. 44) “el término habilidad, de acuerdo al modelo psicológico de la Modificación de la Conducta, se emplea para expresar que no

es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos”.

Cedefop, (2008) define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas y según la Real Academia Española (Rae, 2012), “se refiere a la maña, la facilidad, aptitud y rapidez para llevar a cabo alguna actividad”. “Es la aptitud innata y talento, que muestra una persona para lograr con éxito, un trabajo u oficio. Casi todos los seres humanos, incluso aquellos que observan algún problema motriz con discapacidad intelectual, se distinguen por algún tipo de aptitud”

Piña (2010, p. 42) “entiende por habilidades a la destreza para ejecutar una actividad intelectual o científica, disposición para negociar y conseguir los objetivos a través de unos hechos en relación con las personas (estudiantes), bien a título individual o bien en grupo”. Las habilidades se asimilan y fortalecen en la experiencia, vivencia e interacción con los demás y con voluntad y motivación de cambio.

Según el autor antes citado “las habilidades interpersonales consisten en la capacidad de los docentes de aprender a relacionarse con los demás. En el trabajo en equipo favorece dinamizar responsabilidades y metas, una mayor participación en las actividades, la creación de un clima de respeto y de confianza; además permiten expresar lo que se siente, piensa, sin afectar a los demás, ser afectivo y empático”.

Sánchez (2017, p. 3) propone que “las habilidades para la vida de cada persona están compuestas por sus reacciones habituales y por las pautas de

conducta que ha generado durante el proceso de aprendizaje de conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social”.

“La adquisición de habilidades para la vida nos ayuda a recuperar el control sobre nuestro comportamiento y al mismo tiempo, tomar decisiones con conocimiento de causa para adquirir patrones de comportamientos y valores positivos”. (Sánchez, 2017, p.4)

2.2.2 Social

“Los seres humanos no vivimos aislados, sino que establecemos todo tipo de vínculos, personales, económicos o políticos. Estos lazos indican que somos seres sociales. Esta circunstancia nos obliga a entendernos, pues a pesar de las diferencias individuales, el hecho de vivir en una comunidad nos facilita la existencia en todos los sentidos. Una vida aislada de los demás es empobrecedora y algo no deseable”. (DefiniciónABC, s/f)

El término “deriva del latín *sociālis*, social es aquello perteneciente o relativo a la sociedad, la misma que se entiende como el conjunto de individuos que comparten una misma cultura y que interactúan entre sí para conformar una comunidad”. (Definición.DE s/f)

Asimismo, el término social, se le puede entender como un concepto sociológico que refiere a las relaciones que se establecen en una comunidad, es decir, es el concepto que engloba las relaciones entre seres vivos. (Wikipedia, s/f)

Por otro lado, el termino socialización se define como "el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad" (Vander Zanden, 1986).

Según Rocher, (1990) socialización es "el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el trascurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir"

Por su parte, "el comportamiento social positivo tiene relación con la competencia social la cual se define como la efectividad en la interacción, lo cual implica el desarrollo de conductas organizadas que se evidencian en distintos momentos de la vida" (Rose-Krasnor, 1997) y que son "percibidas como positivas por personas del entorno" (Gresham, 2001).

Otro aspecto a considerar en la investigación es el ambiente social, el mismo que se entiende como el tipo de interacción que establece un sujeto Social con otro u otros respecto de ciertas propiedades, características o procesos del entorno y de los efectos percibidos sobre el mismo según roles y actividades desarrolladas por los sujetos. "En este sentido, dos grandes dimensiones del entorno aparecen mediando y modificando tal interacción: el espacio y el tiempo. En tal dirección, la competencia o la cooperación por los componentes espacio-temporales expresan bien el carácter de esta interacción con las respectivas configuraciones que la cultura, la ideología o las cogniciones sociales le asignan". (Granada, 2001, p. 390)

2.2.3 Asertividad

Rich y Schroeder (1976) definen “la conducta asertiva como la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo”.

Según Wolpe (1977) “la conducta asertiva es la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad. Alberti otros en el mismo año, que definen la conducta asertiva como un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de la(s) otra(s) persona(s)”.

Mac Donald (1978), define la asertividad como: "La expresión abierta de las sugerencias (por medio de palabras y acciones) de una manera tal que haga que los otros lo tomen en cuenta" (p.49).

Alberti y Emmons (1978) determinan “la conducta asertiva como conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros”.

Para Caballo (1983) “la conducta asertiva es aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo, de una manera honesta sin herir la de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo. Asimismo, establece a la asertividad como la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades,

derechos legítimos y opiniones, considerando los de las demás personas para evitar la amenaza, castigo o trasgresión de sus derechos”. (Caballo 1988)

Michelson et al. (1987) propone que “el comportamiento asertivo como una respuesta en una situación social que, observa las necesidades, sentimientos, y derechos, de los implicados en la interacción buscando el bienestar de ambos lo cual favorece el mantenimiento de relaciones entre ellos prolongadas en el tiempo”.

La asertividad según Carrobles (1988) "es la habilidad de exponer en un momento determinado (personal o social), de manera apropiada y directa, creencias y sensaciones tanto positivas como negativas” (p.45); según, Neidhardt, Weinstein y Conry (1989), señalan que la asertividad es “la confianza puesta en nuestra propia persona, en nuestras opiniones, en nuestros derechos y en nuestras reclamaciones. Es decir, es una firmeza que emana de la propia personalidad, es una autoafirmación personal” (p.35).

Por su parte Pick y Vargas (1990) consideran “que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir”.

Rodríguez y Serralde (1991), afirman que “una persona asertiva es aquella que se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga

respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza”.

De acuerdo con Carrillo (1991) “la asertividad como una conducta principalmente respetuosa en una situación de interacción social, dado que supone la expresión de forma directa, firme, o violenta y sincera, respetando absolutamente sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos interlocutores”.

García y Magaz (1992, p. 14), construyen “dos nuevos constructos: La Auto-Asertividad que hace referencia al respeto de los derechos y valores propios, mientras que la Hetero-Asertividad al respeto de los derechos y valores de los demás. De igual forma, mencionan que la asertividad es la cualidad que define aquella “clase de interacción social” que constituye un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno/a mismo/a y de aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción. Asimismo, lo contrario de la conducta asertiva, sería la conducta agresiva y pasiva”. (García y Magaz, 2003)

Paula (1998) conceptualiza “la asertividad como: Una de las habilidades sociales que la persona debería poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las personas de su entorno”

Melgosa (1995), señala que la asertividad es “la expresión de nuestros sentimientos de una manera sincera abierta y espontánea, sin herir la sensibilidad de otra persona” (p.84); por su parte, Riso (1998) define la asertividad como” la conducta que permite a la persona expresarse adecuadamente sin medir

distorsiones cognitivas o ansiedad combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible “ (p.14).

Asimismo, la asertividad es la “habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. En la práctica esto supone el desarrollo de la capacidad para: expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza, discriminar entre la agresión y pasividad. (Kiehne, 2002)

Roca (2003) puntualiza “la asertividad es una actitud de la persona que le predispone para la defensa de sus derechos, así como para su propia auto afirmación”.

López, et al (2004) confirman que “la asertividad hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo” (p.146), y a su vez comparten la definición de Carillo (1991, p. 131) como “el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores” (p.146).

García (2007) define “la asertividad como la habilidad de expresar deseos de una manera abierta, directa, amable, franca y adecuada, al lograr decir lo que se quiere sin atentar contra los demás. La asertividad es saber pedir, negar, negociar y ser flexible para poder conseguir lo que se quiere, al respetar los

derechos del otro y expresar sentimientos de forma clara, a su vez consiste en recibir y hacer cumplidos, el elemento básico es perder la ansiedad y el miedo hasta el punto que dificulta o impiden expresar los deseos”.

Riso (2008) la asertividad “es la capacidad de defender y ejercer derechos personales sin traspasar los ajenos. La persona asertiva es idónea para defender los derechos personales y así mismo expresar desacuerdos, dar una opinión inversa, evita manipular y dejarse manipular por los derechos de los demás. Es decir, para este autor la conducta asertiva es aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros”.

Pulido (2009) define la asertividad como “el respeto hacia uno mismo (expresión de sentimientos propios) y respeto hacia los demás (inviolabilidad de los derechos ajenos). Un docente asertivo será capaz de conseguir propósitos, respetando a los alumnos” (p.5).

Para Patterson & Rector (2001), citado por Castaño, Reyes, Rivera y Díaz (2011), la asertividad se puede entender como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los derechos de los demás; lo que contribuye al establecimiento y desarrollo de relaciones efectivas, benéficas y satisfactorias con los demás.

En conclusión, Monjas y González, (2000) y Olivares (2005), consideran que “el asertividad es una habilidad social concreta que se refiere a la defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que el respeto de los derechos y opiniones de las demás personas. La asertividad se entiende como el estilo, modo o forma en la que interactuamos con otros.”

2.2.4 Comunicación

Martínez (2002), conceptualiza la comunicación como “el proceso por medio del cual una persona se pone en contacto con otra a través del mensaje y espera que esta última dé una respuesta, ya sea una opinión, una actitud o una conducta” (p.3). “La comunicación es una manera de establecer contacto con los demás por medio de ideas, hechos, pensamientos y conducta, buscando una reacción al comunicado que se ha enviado para cerrar así el círculo comunicativo. Generalmente, la intención de quien comunica es, entonces, cambiar o reforzar el comportamiento de aquel que recibe la comunicación a los tres niveles: opinión, actitud o conducta” (De Velasco, 2002:12)

Ongallo (2007) sostiene que “la comunicación, en su sentido sociológico de transmisión de un mensaje de una persona a un grupo o a otra persona, requiere siempre de la existencia de una voluntad de interacción entre quien la transmite y quien recibe. Esta interacción se manifiesta generalmente en la transmisión de otra comunicación en sentido opuesto”. (p.1)

Albaladejo (2008), define “la comunicación es el acto por el cual un individuo establece con otro un contacto que le permite transmitir una información. En la

comunicación intervienen diversos elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso. (p.12)

Zuluaga (2011), citado por Palma, (2014) establece que “los participantes de un equipo de trabajo se comunican adecuadamente cuando el proceso de comunicación grupal es conocido y usado, existiendo una verdadera interacción personal. La importancia del saber escuchar es básica, así como conocer las diferencias culturales de sus miembros” (p.21)

Para efectos del trabajo de investigación se asume conceptos de los diferentes tipos de comunicación que favorezcan el trabajo en equipo en los docentes.

Goldhaber, (1984, p. 137) establece que “la comunicación horizontal consiste en el intercambio lateral de mensajes entre personas que se encuentran en el mismo nivel de autoridad dentro de la organización”. (Goldhaber, 1984, p.137). La comunicación es definida como “aquella acción que tiene como objetivo la coordinación y la armonización de las acciones que se realiza en la institución. Una buena comunicación horizontal, genera: Un espíritu de corporación y un ambiente de trabajo en común, eliminación de prejuicios, facilitación del entendimiento y la búsqueda de soluciones compartidas; y la construcción de confianza y amistad entre los compañeros.

Balarezo (2014) “la comunicación horizontal es aquella que se establece entre docentes de diferentes niveles. No hay presencia de autoridad y sirven para agilizar la estructura organizativa. Se utiliza para: Coordinar las actividades, resolver problemas; y tomar decisiones”. (p.35)

Por otro lado, la comunicación verbal se refiere a los mensajes que se producen a través de la palabra. Es la comunicación que nos permite proporcionar al otro un conocimiento exacto de lo que transmitimos. Es fundamental que este tipo de comunicación emplee elementos comprensibles para el receptor (Arglye, 2000).

Mestres (2005), sostiene que “la comunicación exige el planteamiento de metas, objetivos y representaciones, mediante una dinámica activa, de acuerdo a un contexto y con pertinencia”.

El proceso de comunicación humana "es una transacción de significados que se realiza por medio de textos " (Muñoz, Crespi y Angrehs 2011) orales y escritos, de allí que para comunicarse de manera efectiva sea indispensable la adecuada codificación o producción de la información y la decodificación o comprensión de esta; de tal forma, creando e interpretando textos se logra la interrelación social que constituye la comunicación (Aguilar, 2007).

Fajardo (2009) considera que la comunicación entre los individuos es esencial por un conjunto de razones que incluyen el acceso y el intercambio de información, la discusión abierta de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos.

En conclusión, trabajar en equipo significa promover una comunicación fluida, espontánea y natural, las formas de pensar y sentir deben expresarse con respeto a la intimidad, diferencias y prestigio de cada integrante. Las divergencias de estilo, la forma de comunicar, y los enfoques personales, no deben constituir

una interferencia, sino más bien una oportunidad para enriquecer la unidad del equipo. (Arriagada, 2013)

2.2.5 Autoestima

Hertzog (1980) señala que, “la autoestima es un conjunto de experiencias que el individuo ha tenido consigo mismo y que lo conducen a un proceso de reflexión y autoevaluación. La autoestima es una actitud valórica emocional, que se mueve por un continuo entre lo negativo y lo positivo. En este caso, lo que es valorado o evaluado es la autoimagen, o sea, la imagen que un individuo tiene de sí mismo”.

Alcántara (1990) considera que “la autoestima como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo”. Del mismo modo, para Clemen y Bean (1995, p. 9), la autoestima “es el conjunto de una serie de sentimientos, entre los cuales encontramos la percepción de sentirse importante para otro sujeto, considerarse especial sin conocer los motivos, verse capaz de efectuar cualquier reto; y, por último, desear tener nuevos planes y propósitos dirigidos a la satisfacción personal y la manifestación de sus teorías”.

De Mézerville (1993) “la autoestima es el resultado de las metas propuestas. Además, indica que el proceso de la autoestima no sólo se desarrolla dentro del individuo, sino también se vincula con el éxito o fracaso que obtenga en la búsqueda de sus metas. Entonces, se puede entender que existen dos fuentes que sustentan a la autoestima: una fuente interna (el propio sentido de competencia al enfrentarse con el entorno) y una externa (la estima que otras personas tienen de un individuo). La identificación con un grupo también incide en

el aumento de la estimación personal, “ya que la identidad social puede compensar algunos problemas relacionados con la identidad individual” (Baron, 1997).

Branden (1993) indica que, “la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y acerca de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades). Asimismo, este mismo autor (1994) la define como la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias. En otras palabras, la autoestima es la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida, por un lado; y la confianza de nuestro derecho a triunfar y a ser felices, por el otro”.

Según Saura, (1995), “nadie nace con autoestima, sino que la va construyendo progresivamente, de acuerdo con las percepciones de los demás y de sí mismo sobre sus cualidades, capacidades, destrezas, habilidades y valores. De ahí la importancia que la escuela y la familia favorezcan las oportunidades y los medios para que cada niño/a o joven logren una identidad personal o autoconcepto que le permita su autorrealización personal”.

Rosenberg (1996) señala que “la autoestima es un sentimiento de aprecio positivo o negativo hacia sí mismo, la cual se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que el individuo siente de una forma determinada a partir de lo que piensa sobre sí mismo”. A su vez, Voli (1996) la define como la “Apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales” (p. 50)

Baron (1997) entiende la autoestima como la autoevaluación que cada persona hace de sí misma. Esta evaluación genera una actitud en el individuo que varía a lo largo de una dimensión positiva- negativa. Entre los motivos que provocan la evaluación personal, Sedikides (1993) citado por Baron (1997) destaca: La autovaloración (búsqueda de un autoconocimiento positivo y negativo), la autosuperación (búsqueda de un autoconocimiento favorable), y la autoverificación (búsqueda de un autoconocimiento probablemente verdadero).

La autoestima “es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia; es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad”. (Branden, 1998)

Clark, Clemen y Bean (2000), apuntan que “La autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida” (p. 6).

Por su parte, Satir (2002) afirma que “la autoestima es el valor que cada individuo da a sí mismo, el amor y respeto que tiene hacia sí y que es independiente de la forma como los demás le perciben. Es la conciencia de una persona de su propio valor, el punto más alto de lo que se es y de sus responsabilidades; con determinados aspectos positivos y negativos y la sensación gratificante de que es lo que se quiere y se acepta, como realmente se es y hacia las relaciones”.

Rimari (2002), la autoestima “es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tenemos acerca de nosotros mismos. Cuando un/a alumno/a se siente y se reconoce como alguien importante y valioso/a, su autoestima se manifiesta en su modo de actuar: se muestra responsable, creativo, activo, tiene iniciativa, establece mejores relaciones con sus compañeros y profesores, mostrándose exigente en su desempeño escolar y social”.

Acosta (2004) explicó “la autoestima como “Un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad” (p. 83).

Tarazona (2005) menciona que “la autoestima es confiar en las propias potencialidades. La cual está compuesta por la valía personal y el sentimiento de capacidad personal, la primera se refiere a la valoración positiva o negativa que la persona tiene de su autoconcepto, incluyendo las actitudes hacia sí mismo; la segunda alude a las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia”.

2.2.6 Habilidades sociales

Según Libed y Lewinsohn (1973) es “la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304); Rich y Schroeder, (1976, p. 1082) la define como “la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo”

Combs y Slaby (1977, p. 162) define el término habilidad social, como “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás”. Por tanto, las habilidades sociales se enmarcan dentro de escenarios sociales cambiantes y dinámicos por lo que la actuación del docente va adecuándose a estos contextos.

Carrobles (1988), definen las habilidades sociales “como la capacidad que un individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (p.85).

De acuerdo con Caballo, (1992) “las habilidades sociales pueden ser aprendidas, modeladas y modificadas de la misma forma que otros tipos de conducta”. Por su parte Monjas (1992) “las define como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. “La persona a lo largo de la vida desarrolla comportamientos que caracterizan un tipo de personalidad según la forma de interrelacionarse con su entorno social, pudiendo presentar dificultades en este ámbito, las que pueden ser superadas o prevenidas”.

Según, Caballo (1993), considera que “las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos en esa persona de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás”

(p.16). Permiten resolver los problemas inmediatos de situaciones y minimiza las posibilidades de futuros problemas.

Monjas (1999) “considera que las habilidades sociales son conductas o destrezas sociales específicas requeridas para realizar competentemente una tarea de índole interpersonal, siendo un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad, el que nos permite interactuar con los demás”. Asimismo, Monjas “sostiene que las habilidades sociales representan los comportamientos, que permiten la interacción con los demás, estas son la cortesía, empatía, asertividad y solución de conflictos”.

Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2000), “señalan que las habilidades sociales permiten comunicar los sentimientos, actitudes y conductas de seguridad y confianza, independencia y autonomía, valoración positiva y alta autoestima, actitud de tolerancia, respeto y comprensión, amistad, cooperación y servicio. Los autores concluyen que las mencionadas conductas requieren de ciertos referentes a modo de modelos que los docentes pueden tomar en cuenta”.

Gismero (2000), la conceptualiza como “el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales una persona expresa en un contexto determinado sus necesidades, emociones, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de forma asertiva; respetando lo señalado anteriormente en los demás. Ello trae por consiguiente el autorreforzamiento y eleva la probabilidad de conseguir refuerzo externo. (p.12)

Goldstein (2002) plantea que “las habilidades sociales son el conjunto de hábitos, conductas, pensamientos y emociones que disponemos para relacionarnos con los demás. Aunque existen factores personales constituyentes (temperamento, género, atractivo físico) y psicológicos (cognitivos, afectivos, conductuales) que determinan en gran medida la conducta social de un individuo, esta se modela y se actualiza: son aprendidas gradualmente, con la educación, las vivencias cotidianas y la experiencia que dan los años. Influyen en la vida personal, social, académica y laboral”.

Para Sanz, (2003) la conducta socialmente habilidosa es: “El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 150).

A su vez Aranda (2007) considera que las habilidades sociales tienen como función “el conocimiento de uno mismo y de los demás; conocimiento de las emociones y conductas de los demás que se activan en las relaciones con los demás, entre ellas están la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe; la empatía o habilidad para ponerse en el lugar del otro; el control y cuidado en el modo de interactuar; la colaboración y cooperación, lo que conlleva trabajar juntos; asimismo, contribuyen en el autocontrol y autorregulación de la propia conducta gracias al feedback realizado por los demás, es decir, los iguales actúan como reforzadores de conductas; y son soportes de apoyo emocional y fuente de

disfrute producido por las buenas relaciones con los otros y por el intercambio recíproco que conducen a lograr una unión afectiva”.

Coronado (2009) “afirma que son un conjunto de capacidades para emitir conductas eficaces en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener respuestas gratificantes de los demás”. Aprender y desarrollar estas habilidades es esencial para lograr óptimas relaciones con los demás; conocer las fortalezas y debilidades es el punto de partida para trabajar en ello.

García (2009) “la define como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado, de un modo determinado y que es aceptado o valorado socialmente, siendo también beneficioso para los demás”.

Pulido (2009) “considera que las habilidades sociales que favorecen la comunicación dentro del aula y contribuyen al proceso de enseñanza – aprendizaje son: el asertividad, la empatía y la escucha activa” (p.4)

Por otro lado, Muñoz (2009), indica que “los elementos esenciales de las habilidades sociales son de tipo conductivos (cómo actúo), cognitivos (cómo percibo y pienso), fisiológicos (de qué manera el cuerpo lo manifiesta) y emocionales (cómo lo sentimos)” (p.18).

Muñoz, (2011) determinan que “las habilidades sociales son conductas específicas e indispensables para trabajar, interactuar y relacionarse con los demás de manera efectiva, satisfactoria y socialmente exitosa”.

En conclusión, “las habilidades sociales se aprenden, modifican, e internalizan se expresan a través de actitudes, comportamientos verbales y no

verbales entre los actores educativos y dan lugar a respuestas apropiadas, y además se producen recíprocamente, empáticamente y se hayan influidas por el contexto sociocultural e institucional (Bisquerra, 2011).

2.2.7 Trabajo

Deriva del término latino, “tripalium”, que significa tres palos, que se empleaban como instrumento de tortura. El castellano arcaico cambió el vocablo a “trebejare”, y de allí pasó a nuestro idioma como trabajo. (Deconceptos.com, s/f)

“El Trabajo es todo tipo de acción realizada por el hombre independientemente de sus características o circunstancias; significa toda la actividad humana que se puede o se debe reconocer como trabajo entre las múltiples actividades de las que el hombre es capaz y a las que está predispuesto por la naturaleza misma en virtud de su humanidad”. (Definista, s/f)

Es toda actividad humana lícita, remunerada, que expresa la capacidad creativa del hombre, manifestada como esfuerzo físico, intelectual o artístico. Extensivamente puede usarse el término para designar la acción de la herramienta, utensilio, o máquina que la persona utiliza para realizar su propio trabajo personal. (Deconceptos.com, s/f)

Para Marx (1965) el trabajo, la producción de vida y el mantenimiento del proceso vital es la actividad principal y más importante del hombre. El trabajo no es una mera adaptación a la naturaleza sino una transformación consciente e intencional de las condiciones naturales. El hombre no solo es un animal laborans es también un homo faber, vive y actúa en dos mundos simultáneos: artificial y natural. Por su parte, el trabajo en Sartre (1970) es definido como una operación

material encaminada a producir un determinado objeto, como determinación del campo práctico y en vistas a cierto fin.

Neffa (1999a) “el trabajo es una actividad, realizada por una o varias personas, orientada hacia una finalidad, la prestación de un servicio o la producción de un bien -que tiene una realidad objetiva y exterior al sujeto que lo produjo-, con una utilidad social: la satisfacción de una necesidad personal o de otras personas. Involucra a todo el ser humano que pone en acto sus capacidades y no solamente sus dimensiones fisiológicas y biológicas, dado que al mismo tiempo que soporta una carga estática, con gestos y posturas despliega su fuerza física, moviliza las dimensiones psíquicas y mentales”

El trabajo es uno de esos modos de actividad que se caracteriza por ser un esfuerzo realizado por el hombre para producir algo que es exterior a sí mismo, hecho en dirección de otros y con una finalidad utilitaria. (Neffa, 1999b, p. 8)

Para Neffa (1999b, p. 9), el trabajo humano no sólo es una actividad que despliega el esfuerzo humano, sino también la expresión de un saber hacer acumulado, de la habilidad personal, del aprendizaje realizado en el seno del colectivo de trabajo, que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y las capacidades de adaptación de que disponen los trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad”.

En conclusión, el trabajo podría definir como "una actividad coordinada de hombres y mujeres, orientada hacia una finalidad específica, que es la producción de bienes y servicios que tengan una utilidad social". Para realizarlo se requiere la movilización de todo el ser humano, es decir de la fuerza física y/o de las

capacidades psíquicas (afectivas y relacionales) y cognitivas, y la puesta en práctica de las calificaciones, competencias profesionales y experiencia de los trabajadores. (Neffa, 1999b, p. 11)

2.2.8 Equipo

"Un equipo se compone de un número reducido de personas con habilidades complementarias que tienen un compromiso con un propósito común, una serie de metas de desempeño y un enfoque, de todo lo cual son mutuamente responsables." (French, 1995, p. 172).

"Es un grupo energizado de personas que se han comprometido para lograr objetivos comunes, que trabajan y gozan con ello, y que producen resultados de alta calidad". (Álvarez, 1997)

Según Stoner, Freeman, y Gilbert (1996) "equipo se define como dos o más personas que interactúan y se influyen entre sí con el propósito de alcanzar un objetivo común"; para Koontz y Weihrich (1998) "equipo es un número reducido de personas con habilidades complementarias comprometidas con un propósito común, una serie de metas de desempeño y un método de trabajo del cual todas ellas son mutuamente responsables".

"Es una forma específica de grupo de trabajo que se organiza y dirige de manera diferente a la empleada para otros tipos de grupos formales, pero no reales. Es un conjunto de individuos que coordinan sus esfuerzos, aportan ideas y conocimientos, transfirieren habilidades y toman decisiones de pleno consenso. Su variedad es muy amplia: abarca desde la ayuda mutua de dos personas, un círculo de calidad hasta un comité de alta dirección". (PSYCSA, 2001)

"Es un conjunto de personas que poseen destrezas y conocimientos específicos, que se comprometen y colocan sus competencias en función del cumplimiento de una meta común". (Díaz, 2001)

Por su parte, Reza (2003) plantea que "equipo es un conjunto reducido de personas que muestran estabilidad en su permanencia con otras, que tienen comunicación abierta, cara a cara, con alto nivel de organización, normas muy flexibles que les permite trabajar coordinadamente, cuyas tareas y funciones están claramente definidas."

Gómez y Acosta (2003) "un equipo es una forma de organización particular del trabajo, donde se busca en conjunto que aflore el talento colectivo y la energía de las personas. Esta forma de organización es particularmente útil para alcanzar altos niveles de calidad en la gestión de una institución". Los equipos comparten objetivos en una cultura de valores con participación, interacción e interdependencia de aprendizajes tomando decisiones que provocan compromisos hacia el logro de metas comunes.

2.2.9 Trabajo en equipo

Reza (2007), define el trabajo en equipo como "la congregación de dos o más personas que interactúan interdependientemente y de manera uniforme en pro del cumplimiento de metas comunes. Un grupo es más que una suma de individuos, las interacciones entre estos dan lugar a nuevas fuerzas y propiedades, las cuales deben de identificarse y estudiarse por sí mismas. Así mismo refiere que para que el trabajo en equipo sea eficaz, es importante que este tenga las siguientes dimensiones: Liderazgo, metas específicas

cuantificables, respeto, compromiso y lealtad y comunicación, pensamiento positivo y reconocimiento”. (p, 24).

Morales (2007) citado por el Servicio de Innovación Educativa, (2008) establece que: “saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Por tanto, es necesario reflexionar y evaluar nuestras formas de actuar debido que podremos variar actitudes y comportamientos, entre profesor como directivos, para mejorar como equipo.

Aguilar y Vargas, (2010, p. 3) sostiene que “el trabajo en equipo como un conjunto de personas que se reúnen más o menos frecuentemente para lograr fines comunes, que interactúan constantemente y que han aceptado una serie de normas, de principios y de roles de comportamiento social”.

Según Acosta (2011), “el trabajo en equipo es un método de trabajo colectivo “coordinado” en el que los participantes intercambian sus experiencias, respetan sus roles y funciones, para lograr objetivos comunes al realizar una tarea conjunta. El equipo de trabajo es parte de las nuevas concepciones organizacionales. El conjunto de las personas que lo integran va generando un modo particular de hacer las cosas a través del cual se va constituyendo como tal”. (p. 98)

García (2000) citado por Palma (2014, p. 29) define el trabajo en equipo como: un grupo pequeño de colaboración que mantiene contacto regular y que realiza una acción coordinada. Cuando los miembros conocen sus objetivos, cuando contribuyen de manera responsable y entusiasta a la realización de las tareas y se apoyan mutuamente, decimos que están realizando un trabajo en

equipo. Los integrantes que contribuyen al desarrollo de este tipo de actividad: un ambiente propicio, adecuación entre las habilidades y las exigencias de los papeles, metas de orden superior y premios al equipo. (p.3)

Para Acuña (2001), el trabajo en equipo es definido como un: método de trabajo colectivo “coordinado” en el que los participantes intercambian sus experiencias, respetan sus roles y funciones, para lograr objetivos comunes al realizar una tarea conjunta. El trabajo en equipo facilita: tener clara la misión, visión, propósitos, objetivos, y metas comunes; asimismo, conocer la etapa de desarrollo del equipo; la organización interna y compartir experiencias. (p.2)

Por su parte, de acuerdo con Covey (2001), el trabajo en equipo es: una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; otros modelos de trabajo sólo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes.

Según Covey (2001) el trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se

verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. Todo ello redundará, en última instancia, en la obtención de resultados de mayor impacto. (p.5)

Arévalo y Polgatti (2004), y Ahumada (2005), complementan al plantear que “los equipos de trabajo fortalecen la sinergia, la confianza y la responsabilidad compartida, propiciando en sus integrantes una identidad particular, que les conduce a asumir los desafíos organizacionales como propios, desarrollando al máximo el sentido de pertenencia y con ello, la responsabilidad y la confianza, lo cual implica un compromiso emocional mayor, dando como resultado un verdadero trabajo en equipo”.

Asimismo, Ahumada (2005, p. 80), define el trabajo en equipo en los términos siguientes: “Comunidad de personas que comparten significados y una(s) meta(s) común(es), cuyas acciones son interdependientes y situadas sociohistóricamente, y en donde el sentido de pertenencia viene dado por la amistad, la lealtad, el amor, la responsabilidad y la confianza que los miembros sienten de forma recíproca”.

Complementa Sánchez (2006, p. 20), al señalar que un equipo de trabajo, puede definirse de la manera siguiente: “Conjunto de dos o más personas que interaccionan entre sí, realizan roles específicos y mantienen una relación de interdependencia para la consecución de metas comunes y compartidas, en un contexto organizacional particular”.

Sánchez (2006, p. 21) considera además que, “son sin duda las peculiaridades dinámicas de los equipos las que les confiere esa ideosincracia propia”, caracterizada por comportamientos, tales como: (a) la responsabilidad

compartida en los resultados, (b) la participación activa de todos los miembros, (c) la obtención de procesos sinérgicos a partir de la complementariedad de recursos, (d) la búsqueda activa del consenso en procesos decisorios, (e) el liderazgo compartido, (f) compromiso con el objetivo y enfoque colectivo.

Arraigada (2013), manifiesta que, “El trabajo en equipo puede definirse como aquella actividad que, para concretarse, imperiosamente, requiere la participación de diferentes personas; lo que implica una necesidad mutua de compartir habilidades y conocimientos; donde debe existir una relación de confianza que permita delegar en el compañero parte del trabajo propio, en la seguridad de que éste cumplirá cabalmente su cometido”.

Según el autor citado trabajar en equipo representa una oportunidad de desarrollo personal y un verdadero éxito social que facilita la superación individual ayudando a los demás mediante la capacidad de entrega, de integración y tolerancia. Sólo las personas con quienes compartimos nuestra vida diaria nos ven como verdaderamente somos y nos permite moldear nuestro carácter y personalidad. (Arraigada, 2013)

Igualmente, para trabajar en equipo, es imperativo asumir la responsabilidad y el compromiso con el resultado de las metas y objetivos propuestos. Esto implica abandonar el hábito individualista de creer sólo en el resultado del esfuerzo propio. Requiere confianza en la capacidad de los compañeros de equipo; creer que al igual que uno, ellos están comprometidos con los objetivos de la organización y trabajan eficazmente por alcanzarlos. (Arraigada, 2013)

2.3 BASES TEÓRICAS.

2.3.1 Teoría de los Roles de Equipo

“En el año 1981, Meredith Belbin expuso su Teoría de Roles de Equipo en el libro, Equipos directivos: el porqué de su éxito o fracaso, que se convirtió en uno de los libros de referencia para la realización de equipos de trabajo. Meredith trabajó para ICI Paints y Cadbury Schweppes en el área de recursos humanos (en selección) estudiando la adecuación de los posibles trabajadores en determinados puesto”. (Simón, 2015, p. 16)

En 1993, Meredith publicó Roles de equipo en el trabajo, que proporciona más aplicaciones prácticas en el entorno laboral. Desde entonces, Belbin Associates ha ido creciendo hasta tener una importancia destacable dentro de los equipos de trabajo.

Para comprender esta teoría, Belbin (1993) propone que “Un equipo no es un conjunto de personas adscritas a determinados puestos de trabajo, sino una congregación de personas donde cada uno de ellos desempeña un rol que es comprendido por el resto de miembros. Los miembros de un equipo negocian entre sí el reparto de roles y desempeñan de manera más eficaz aquellos que les son más naturales.”

Por su parte, Simón, (2015, p. 17) en base a esta teoría plantea que, “existen grandes diferencias entre lo que es un equipo de trabajo y un grupo de trabajo una de ellas es la cooperación. Un equipo de trabajo es un conjunto de personas que se organizan de una forma determinada para lograr un objetivo común. Y determina que en esta definición están implícitos los tres elementos

clave del trabajo en equipo: la organización, el conjunto de personas, la meta común, así como la cohesión y cooperación”.

“Los miembros de un equipo tienen habilidades y competencias que complementan el propósito del equipo, donde cada integrante sabe cuál es su función y la desempeña con el fin de conseguir el objetivo común, además es importante que el equipo se actualice, por lo que constantemente desarrollan nuevas habilidades para mejorar al equipo”. (Simón, 2015, p. 18 - 19)

“Los miembros tienen habilidades complementarias, comparten una tarea en común y tienen objetivos que definen ellos mismos (a diferencia del grupo, cuyos objetivos los define el líder) para los cuales sus miembros tienen responsabilidades individuales y compartidas. Las diferentes perspectivas, conocimientos y habilidades de cada miembro son identificadas y utilizadas. Por tanto, tienen una finalidad compartida y un claro entendimiento de lo que es la misión del equipo”. (Simón, 2015, p. 19).

Agrega también, que un equipo se caracteriza porque tiene un liderazgo compartido. Aunque en todos los equipos siempre actúa alguien como líder, existe una cooperación entre todos los integrantes del grupo a la hora de gestionarlo; el equipo decide, discute y realiza el trabajo en conjunto, asumen responsabilidad individual y grupal compartida; el producto del trabajo es grupal, es decir, el equipo entiende que el trabajo conseguido es gracias a la unión de todos los integrantes; asimismo, el equipo soluciona los problemas en conjunto; de igual modo, en el equipo de trabajo cada miembro domina una faceta, por lo que los integrantes del equipo son complementarios. Y, en su desarrollo es necesaria la coordinación de

todos los componentes del equipo, por lo que debe existir una buena comunicación. (Simón, 2015, p. 18)

Belbin (1993) realizó una prueba con distintos equipos de trabajos, dónde cada año juntaba a aquellas mentes superdotadas (con gran capacidad de solucionar problemas difíciles) en un equipo, llamado el equipo Apolo, y competirían contra otros. Se observó que el equipo Apolo invertía gran parte del tiempo en debates, tratando de convencer a los demás de que se adoptara su punto de vista particular, pero ninguno pareció convencer a otro ni ser convencido. Además, nadie quería hacer, lo que, según ellos, eran tareas menos importantes, como recoger e intercambiar información, anotar lo que se sabe, coordinar planes y acciones... pero estas funciones en un equipo son indispensables para conseguir buenos resultados. (Simón, 2015, p. 19)

De este estudio, se concluye que dentro de un equipo de trabajo se presenta el síndrome de Apolo. Asimismo, se infiere “que el mejor equipo no se compone por los mejores individuos, si no por el conjunto de individuos mejor coordinados y complementados”. (Simón, 2015, p. 19)

Esta teoría conocida como “Belbin Team Role” se basada en el estudio de los roles y responsabilidades de los miembros integrantes de un equipo, sostiene que cada individuo posee un comportamiento en el entorno laboral, al mismo tiempo que desempeña de manera más eficaz aquellas funciones que le son más naturales (Belbin, 2013). Consiste en permitir a una persona: beneficiarse del conocimiento personal y adaptarse a las exigencias del entorno, y a un equipo: conocer a los miembros que lo componen y en consecuencia conseguir la máxima efectividad y eficiencia de éste.

Belbin (1981) en su propuesta teórica afirma que los roles de equipo son vitales para la efectividad del desempeño de los equipos e identifico **cinco principios** que subyacían a tal desempeño (Aritzeta y Ayestaran, 2003)

- Cada miembro contribuye al logro de los objetivos del equipo a través del desempeño, tanto funcional (determinado por su conocimiento o habilidad profesional) como del Rol de equipo (determinado por sus patrones característicos de interacción en el equipo).

- El equipo necesita de un equilibrio óptimo entre el Rol funcional y el Rol de equipo. En este equilibrio influyen los objetivos y las tareas que los miembros desempeñan.

- Se promueve la efectividad del equipo en la medida en que los miembros del equipo reconozcan las necesidades y potencialidades del equipo y se ajusten a ellas, tanto en lo referido a los roles funcionales como a los Roles de equipo.

- Ciertas cualidades personales se adecuan a ciertos roles mientras que reducen la probabilidad de que puedan adoptar otros roles.

- Un equipo puede desplegar sus recursos técnicos de forma excelente solo cuando existe un rango mínimo de Roles de equipo que asegure un trabajo de equipo suficiente.

Un rol de equipo se define según Belbin (1993) como “nuestra particular tendencia a comportarnos, contribuir y relacionarnos socialmente”. Para ello a clasificado los roles dentro de tres grandes grupos; roles de acción, sociales y

mentales. Dentro de cada rol se explicarán sus características, sus puntos fuertes, sus puntos débiles y sus debilidades permitidas”. (Simón, 2015, p. 33)

2.3.1.1 Roles de acción

Podemos definir que los roles de acción son aquellos que se ocupan de llevar a cabo y finalizar las tareas. Dentro de estos podemos encontrar al Impulsor, Implementador y Finalizador. (Simón, 2015, p. 33)

A. Impulsor

Según Belbin (1993): “Las personas retadoras, conocidas como Impulsores, proporcionan la energía necesaria para asegurar que el equipo se mantenga en movimiento y no pierda el foco o el impulso.”

Podemos definirlo como personas motivadas, con gran necesidad de logro y con mucha energía, además son agresivas y con gran empuje. En el caso de que aparezcan obstáculos, los aceptan como un desafío y empujan a los demás a la acción y a ganar. (Simón, 2015, p. 33)

Normalmente se les admira por cómo hacen que las cosas salgan adelante y son buenos a la hora de propiciar que los demás actúen, a pesar de que sus tácticas para conseguirlo no siempre sean del agrado de todos, a veces siendo tercos y respondiendo de forma poco educada. Una de sus contribuciones más útiles para el equipo es su gran inyección de energía. (Simón, 2015, p. 33)

En cuanto a sus funciones son buenos directivos ya que se crecen ante la presión, resaltando la labor del equipo y solventan los problemas

por complicaciones que ralentizan los asuntos. No tienen ningún problema en tomar decisiones impopulares. Y, Por último, en cuanto a sus debilidades permitidas podemos destacar que son propensos a la provocación e impaciencia. Pueden llegar a ser agresivos y malhumorados en su afán de que las cosas se hagan, pudiendo ofender los sentimientos de la gente o descalificando a los demás. (Simón, 2015, p. 33)

B. Implementador

Según Belbinn (1993) “Los Implementadores son necesarios para planificar estrategias prácticas y factibles y llevarlas a cabo tan eficientemente como fuera posible.”

Podemos definirlo como personas bien organizadas que disfrutan con lo rutinario. Apoyan el trabajo duro y abordan problemas de manera sistemática, planificando las estrategias del equipo. Se caracterizan por ser disciplinados, leales, conservadores, sumisos y eficientes, transformando las ideas en acciones. (Simón, 2015, p. 34)

Este rol es ventajoso por su confianza y su capacidad práctica. Tienen éxito porque tienen un sentido de lo que es útil y práctico, haciendo aquellas tareas necesarias para la consecución de los objetivos. Los buenos Implementadores llegan a puestos de alta dirección gracias a su eficacia a la hora de abordar todo tipo de tareas. (Simón, 2015, p. 34)

Se caracterizan por hacer lo que haga falta para el bien de la empresa, por este motivo Belbin los representa con una rueda dentada ya que es alguien que hace que las cosas se muevan y que sigan moviéndose.

Por último, tienen debilidades permitidas como ser inflexible en aquellos cambios dentro de la organización y lento en responder a nuevas posibilidades. (Simón, 2015, p. 34)

C. Finalizador

Según Belbin (1993) “Los Finalizadores son utilizados más eficazmente al final de cualquier tarea para “pulir” y escudriñar el trabajo en busca de errores, y sometiéndolo a los más altos estándares de control de calidad”

Los Finalizadores tienen una gran capacidad para prestar atención al detalle. Están motivados por cierta ansiedad interna que les obliga a ser perfeccionistas en su trabajo, por lo que raramente comienzan lo que no pueden terminar. Son introvertidos y no necesitan ningún tipo de estímulo ni incentivo. Además, prefieren realizar todas las tareas ellos mismos por lo que son reacios a delegar. (Simón, 2015, p. 34)

Este tipo de rol es valioso donde las tareas demandan mucha concentración y exactitud, cumpliendo a la perfección los plazos. En dirección sobresalen por los altos estándares que se marcan y por su preocupación por la precisión y el detalle. (Simón, 2015, p. 35)

Una de sus principales funciones es actuar como controladores de la calidad del proyecto: lo editan, lo comprueban y lo vuelven a hacer hasta que están completamente satisfechos (incluso llegando a ciertos niveles de obsesión). En cuanto a sus debilidades permitidas podemos destacar que

son intransigentes para pasar por alto detalles, además de preocuparse en exceso y ser reacios a delegar. (Simón, 2015, p. 35)

2.3.1.2 Roles sociales

Podemos definir rol social como los que se encargaban de la cohesión, coordinación y contacto del grupo con el exterior. Dentro de estos podemos encontrar al Investigador de Recursos, Cohesionador y el Coordinador. (Simón, 2015, p. 36)

A. Investigador de recursos

Según Belbin (1993) “Cuando el equipo corre el riesgo de aislarse y centrarse demasiado en sí mismo, el Investigador de Recursos proporciona conocimientos sobre aspectos externos al equipo y se asegura de transmitir las ideas del equipo al exterior del mismo.”

Los Investigadores de Recursos son buenos comunicadores tanto dentro como fuera de la organización. Son curiosos, entusiastas y extrovertidos, por lo que exploran nuevas oportunidades y desarrollan contactos. Son rápidos en captar las ideas de otros y adaptarlas. Se podría decir que el Investigador de Recursos es aquel que nunca está en su sitio, y si lo está, es al teléfono, informándose de ideas de fuera y proporcionarlas al equipo. (Simón, 2015, p. 36)

Se caracterizan por tener la habilidad de pensar sobre la marcha y aprovechar la información de otros. Son buenos negociadores que sondan a otros para obtener información, tomar nuevas ideas y desarrollarlas.

(Simón, 2015, p. 36). Poseen debilidades permitidas como que son excesivamente optimistas y pierden el interés cuando el entusiasmo inicial ha pasado. Este tipo de rol no es generalmente la fuente de ideas originales, aunque puede desarrollarlas.

B. Cohesionador

Para Belbin (1993) “los Cohesionadores ayudan al equipo sentirse más unido, utilizando su versatilidad para identificar el trabajo requerido y realizarlo en nombre del equipo.”

Los Cohesionadores son los miembros que más apoyan a los compañeros del equipo, preocupándose por ellos. Son personas sensibles, diplomáticas y muy sociales, con gran capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y personas. Normalmente son buenos oyentes, por lo que son muy aceptados por el grupo. (Simón, 2015, p. 36 - 37)

Este tipo de personas hacen intervenciones provechosas para evitar la fricción entre compañeros, y para permitir que las personas con un temperamento difícil utilicen al máximo sus habilidades. Puesto que no le gustan las fricciones, intentará evitarlas. (Simón, 2015, p. 37)

Las habilidades diplomáticas de un Cohesionador se convierten en puntos fuertes, especialmente en equipos directivos donde normalmente hay confrontaciones. Su moral es alta y las personas parecen cooperar mejor cuando ellos están presentes. En cuanto a sus debilidades hay que destacar que funcionan peor bajo presión o en situaciones que implican resquebrajamiento del equipo. Tienden a ser indecisos en momentos de

crisis y reacios a la hora de hacer cosas que pudieran lastimar a otros.
(Simón, 2015, p. 37)

C. Coordinador

Según Belbin (1993) “Los Coordinadores se necesitan para centrar al equipo en los objetivos, hacer participar a sus miembros y delegar el trabajo de manera apropiada.”

El rasgo que distingue a los Coordinadores es su habilidad para que los demás integrantes del equipo trabajen en dirección hacia metas compartidas, por lo que podríamos definirlo como el Presidente. Son controlados, seguros, confiados (delegan fácilmente) y con una perspectiva amplia. Son rápidos para descubrir talentos y utilizarlos para lograr los objetivos del grupo. (Simón, 2015, p. 37)

El Coordinador es un pensador positivo que trabaja y busca el éxito, con la lucha y esfuerzo de todos. Se caracteriza por ser tolerante (escucha las ideas de otros), pero suficientemente fuerte como para rechazar sus consejos. (Simón, 2015, p. 37)

En una reunión o debate se asegura de que todos los integrantes tengan la oportunidad de contribuir, por ejemplo, si un Cerebro está explicando una nueva idea y el Monitor Evaluador está siendo demasiado desdeñoso, el Coordinador intervendrá con el objetivo de facilitar la comunicación y el avance entre los dos. (Simón, 2015, p. 37)

Su función principal es hacerse cargo del equipo y manejar los problemas con tranquilidad, su imagen se podría asemejar a la de un director de orquesta. Los Coordinadores tienden a enfrentarse con los Impulsores debido a sus diferentes estilos de gestión. Por último puede ser visto como manipulador ya que es el que dirige al equipo. Además promueve la descarga de trabajo personal, no puede permanecer fuera de un equipo y normalmente no destaca por su intelecto. (Simón, 2015, p. 38)

2.3.1.3 Roles mentales

Se define el rol mental como los que tienen conocimientos importantes para el equipo, la visión crítica y la creatividad para hacer una tarea. Dentro de estos podemos encontrar al Monitor Evaluador, Especialista y Cerebro. (Simón, 2015, p. 38)

A. Monitor Evaluador

Según Belbin (1993) “El Monitor Evaluador se necesita para proporcionar una visión lógica, realizar juicios imparciales cuando fueran necesarios y sopesar las distintas opciones del equipo de una manera desapasionada.”

Los Monitores Evaluadores son personas que prefieren pensar las cosas con una gran dosis de pensamiento crítico. Son serios, poco entusiastas y lentos para decidir. (Simón, 2015, p. 39)

Su función principal es recoger las ideas del Cerebro y someterlas a un intenso control, teniendo en cuenta todas las facetas sin mostrar emoción alguna. Normalmente se acude a ellos cuando hay que discernir sobre algo, ya que poseen suficiente distanciamiento emocional como para juzgar objetivamente. Sin su presencia, probablemente se tomarían ideas ridículas, con la consiguiente pérdida de tiempo y dinero. (Simón, 2015, p. 39)

Se sienten cómodos analizando los problemas y evaluando ideas y sugerencias. Muchas veces son la clave para obtener buenos resultados ya que es el que decide que ideas son buenas y cuáles no. También hay que decir que son personas que carecen de iniciativa, pueden ser secos y aburridos e incluso demasiado críticos, pero es una debilidad que merece la pena soportar. (Simón, 2015, p. 39)

B. Especialista

Según Belbin (1993) “En el mundo real el valor del conocimiento profundo en áreas clave se reconoció como otra contribución esencial al equipo”

Los Especialistas son personas entregadas a su trabajo que se presumen de tener y desarrollar habilidades técnicas y conocimientos especializados. Generalmente muestran falta de interés por el trabajo de los demás, incluso por los individuos. (Simón, 2015, p. 39)

Este tipo de rol es de vital importancia en el mundo real, ya que pueden proporcionar una ventaja competitiva frente a los demás equipos.

Los Especialistas normalmente son independientes, introvertidos, ansiosos y tienden a tener iniciativa propia. (Simón, 2015, p. 40)

En cuanto a sus debilidades permisibles se puede observar que contribuye solamente en su entorno cercano y pierde el interés con los temas de los demás. Además, un exceso de tecnicismos o interés en cierto tema desalientan a quienes no comparten la misma fascinación por el asunto. (Simón, 2015, p. 40)

C. Cerebro

Según Belbin (1993) “Estas personas tendían a ser altamente creativas y buenas resolviendo problemas de manera poco convencional.”

Los Cerebros se denominan Plants en inglés porque los individuos de estas características eran “plantados” en cada equipo. Se caracterizaban por ser innovadores, inventores y muy creativos. Prefieren actuar de forma distanciada al equipo, usando la imaginación y actuando de forma poco convencional. Sus ideas a menudo son radicales y suelen carecer de orientación práctica, pero es el Monitor Evaluador el que las somete a un análisis crítico. (Simón, 2015, p. 40)

Su función en el grupo es generar nuevas ideas y solucionar problemas realmente complejos. Es útil al iniciar un proyecto y cuando ese proyecto está fallando. Demasiados en el equipo puede llegar a producir problemas, ya que pasarían gran parte del tiempo discutiendo y entrando en conflictos con otros (Síndrome Apolo) (Simón, 2015, p. 40)

Este tipo de comportamiento no siempre es apreciado en instituciones estructuradas dado que tiende a poner en peligro la estabilidad. Belbin (1993) realiza un símil con este tipo de rol: “El Cerebro es quien planta la semilla de una idea que después germinará en proyectos mayores”. Posee debilidades como la de centrarse demasiado en sus pensamientos como para comunicarse eficazmente con el resto del equipo. (Simón, 2015, p. 40)

2.3.2 Teoría de la inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1997) fueron los primeros en utilizar el término inteligencia emocional. Y señalan que “se refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas” (p. 46). Lo que implica que el docente debe ser consciente que el aspecto emocional debe estar presente en sus responsabilidades y compromisos organizacionales que asume, permitiéndole mayor comunicación, empatía e integración dentro del ambiente donde se desempeña.

Asimismo, propusieron cinco características principales que son: Conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las emociones, habilidad de automotivarse, capacidad de reconocimiento de las emociones de los demás, y control de las relaciones. (Mayer y Salovey, 1990)

Según este enfoque se podía tener éxito en la vida sin tener grandes habilidades académicas. Varios autores han teorizado que una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son

capaces de tener una mejor perspectiva de la vida. Existe también evidencia empírica que parece demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y una mejor satisfacción con la vida. Por tanto, esto sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional.

Según Güell (2013) la inteligencia emocional es la capacidad de procesar de manera racional las respuestas emocionales para crear un diálogo entre inteligencia y la emoción. Por esa razón una persona inteligente emocionalmente tendrá la habilidad de regular y adecuar su respuesta. Al hablar de que ésta es una capacidad implica que se puede educar, desarrollar, cambiar y mejorar, por lo que contradice lo que anteriormente se creía que las personas son víctimas de sus emociones, entonces si se relaciona la inteligencia con la emoción se obtendrá un aumento en el grado de autonomía.

Las habilidades propias de la inteligencia emocional varían según autores como Antonio y Vallés (citados en Güell, 2013) que lo separan en dos las competencias personales y sociales que desde el punto de vista de Gardner sería la inteligencia intrapersonal e interpersonal respectivamente. Las competencias personales (inteligencia intrapersonal) son el conocimiento de que la persona tiene de sí, donde se reconoce los estados emocionales propios, los cambios de humor, los diálogos internos; otro aspecto es la habilidad de gestionar y regular las emociones, relajarse en momentos de tensión, relacionar respuestas fisiológicas a emociones vividas; la motivación es otro elemento que entra en las competencias personales; por último la autoconsciencia que reconoce las propias emociones, potencialidades y debilidades, para realizar autoevaluaciones objetivas. (Romero, 2016, p. 9)

Las competencias sociales (inteligencia interpersonal) son empatía y conocimiento de las emociones de otros y sus respuestas para actuar de manera adecuada; también la resolución de conflictos en las relaciones con los demás, significa tener la habilidad de regular las emociones de otros y reaccionar de forma que ayude a resolver problemas; ayudar a los demás a regular sus emociones, la comunicación, la flexibilidad, la empatía y la adaptación es otro aspecto que entra en las competencias sociales. Todos estos aspectos ya se han tocado de cierto modo en algún momento, lo novedoso del concepto es relacionarlos como no se había hecho anteriormente para conseguir unir la razón y emoción. (Romero, 2016, p. 9)

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional: “Implica conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar las relaciones con los demás” (p. 54). Desde esta afirmación, en la institución lo que se busca es brindar a los docentes orientaciones pertinentes que ayuden en la solución de problemas interpersonales, así como a conocer, manejar y autorregular sus emociones en las diversas interacciones laborales que existen entre ellos. En su teoría confirma que, “una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son capaces de tener una mejor perspectiva de la vida”.

El poder de la inteligencia emocional según Goleman (1996) asegura el éxito en la vida personal y profesional, en su investigación confirma que la inteligencia racional sólo aporta el 20% para el éxito personal. El 80% lo aportan elementos como la autoestima, la autovaloración, la seguridad y confianza en sí mismo, la perseverancia, la automotivación, la actitud positiva, la esperanza y el

optimismo, es decir, todos aquellos elementos que caen bajo el dominio de la inteligencia emocional.

Las relaciones personales e interpersonales están bajo el dominio del cociente emocional, que es responsable también de nuestra autoestima, la conciencia de uno mismo, la sensibilidad social, la automotivación y la perseverancia. Los maestros que internalizan y desarrollan este tipo de inteligencia son capaces de expresarse, trabajar en equipo, manejar sus emociones como el humor, coraje, alegría en sus interacciones.

Asimismo, considera que la inteligencia emocional es la que permite al ser humano tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soporta en el trabajo, incrementar su capacidad de empatía y habilidades sociales y aumentar sus posibilidades de desarrollo social. (Goleman, 1998). Este planteamiento no se refleja en los docentes debido que ellos realizan sus actividades y/o labores de acuerdo a sus responsabilidades y funciones que le han sido asignadas y solo ponen en práctica sus destrezas o capacidades cognitivas con el fin de cumplir su rutina o metas de trabajo, su entorno solo está presente para coordinar o tomar alguna decisión, por tanto, la parte emocional es mínima en su práctica.

Goleman (2000), afirma que la confianza en uno mismo se relaciona con lo que los psicólogos llaman “autoeficacia”, es juzgar positivamente nuestra propia capacidad de desempeño. La autoeficacia consiste en aquello que nos creemos capaces de hacer con nuestras habilidades. La habilidad, por sí sola, no basta para garantizar un gran desempeño; es preciso creer en ella para utilizarla a fondo. La gente segura de sí misma inspira confianza en quienes le rodean, su

autoconfianza les da fuerzas para tomar decisiones difíciles o actuar según sus propias convicciones, pese a la oposición, el desacuerdo y hasta la desaprobación de quienes ostentan la autoridad.

Por otro lado, Goleman 1996, nos dice que la clave de la inteligencia emocional se expresa en el conocer las propias emociones; la conciencia de uno mismo para reconocer un sentimiento mientras ocurre; así como la capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro y la comprensión de uno mismo. La incapacidad de advertir nuestros auténticos sentimientos nos deja a merced de los mismos. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales, desde con quién casarse hasta qué trabajo aceptar.

Bar-On (1997) la define como “conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (p. 47). Sobre esta afirmación, los trabajadores de la empresa deben internalizar y transferir en situaciones de estrés o conflictos actitudes emocionales que ayuden a superar y bloquear aspectos que no contribuyan a logro de sus metas y objetivos.

Además, Bar-On (1997) considera a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional. Esta definición dista mucho del trabajo que

realizan los sujetos de estudio, sobre todo porque la razón de ser de muchos de ellos es la inercia y no la trascendencia, en cuanto a lo primero se puede percibir en su habitualidad y mecanización del trabajo que realiza, y en lo segundo, por el conformismo y el pasivismo que expresa sin ningún sentido a mejorar su calidad de vida y su desempeño profesional.

Complementa lo descrito Romero (2016), el mismo que sostiene que la inteligencia emocional es una herramienta que lleva a las personas a tener el conocimiento y control de sus sentimientos, lo que da como resultado que éstas sean más equilibradas emocionalmente, lo cual ayuda a guiar la conducta, incluso para entender a los demás. Con este tipo de inteligencia también se puede motivar a los demás como a sí mismo, es por esta razón que muchas veces se encuentran personas con un coeficiente intelectual alto o por encima de la media y al momento de realizar un proyecto, trabajo o cualquier otro tipo de actividad, no tienen el éxito que todos esperaban por la falta de control de sus emociones, tienen la capacidad pero no pueden ponerla en práctica, caso contrario con aquellas que talvez no tienen los conocimientos pero tienen el control de sus emociones, lo que hace que se desarrollen mejor en sus actividades y puedan alcanzar el éxito deseado.

2.3.3 Teoría de la Inteligencia Múltiples, Gardner (1983)

Gardner, (1983), y su equipo de la universidad de Harvard han identificado varios tipos de inteligencia, de las cuales para nuestro estudio consideramos la inteligencia interpersonal e intrapersonal que se describe a continuación.

2.3.3.1 La Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de entender a otras personas, interactuar con ellos y entablar empatía. Poder discernir, comprender

qué le sucede a otra persona en determinado contexto y actuar de manera apropiada en relación con los estados de ánimo, las conductas y los deseos de esa persona resulta de suma utilidad para comunicarnos efectivamente en nuestra vida diaria. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

Quienes poseen inteligencia interpersonal son populares, tienen muchos amigos, mantienen una buena relación con sus compañeros de trabajo y con la gente que los rodea en general. Les resulta sencillo captar las necesidades ajenas y reaccionar en consecuencia. Encuentran la palabra adecuada o el comportamiento que logra empatía en su interlocutor, y al leer emociones en otro se puede adoptar una actitud positiva, ya que es necesario tener en cuenta lo que la otra persona siente o necesita para lograr una comunicación realmente efectiva.

La empatía es esencial en nuestras relaciones con los demás. Para lograrla, es útil estar en una posición relajada, de receptividad, sin prejuicios ni defensas estériles. Una de las claves a tener en cuenta para generar empatía es prestar mucha atención al lenguaje no verbal: tono de voz, expresiones de la cara, movimientos del cuerpo, gestos, accesos oculares, etc. En caso que las palabras y el lenguaje no verbal de una persona no concuerden, es conveniente centrarse en cómo se dice algo más que en las palabras que se utilizan para expresarlo.

Las personas con esta capacidad saben trabajar efectivamente con los demás. Saben adoptar diferentes roles en las actividades colaborativas, utilizan diferentes formas para relacionarse y saben influir en los demás. También saben gestionar los conflictos, empatizar y ponerse en la piel del otro. Saben organizar

un grupo y tienen capacidades mediadoras. Comprenden tanto los mensajes verbales como los no verbales y son sensibles a las cuestiones sociales y políticas. Forman y saben mantener una variedad de relaciones sociales. (Gardner, 1999).

Estas habilidades interpersonales se basan en otras inteligencias emocionales. Las personas que causan una excelente impresión social, por ejemplo, son expertas en dominar su propia expresión de las emociones, están finalmente sintonizadas con las reacciones de los demás, y son capaces de sintonizar continuamente su desempeño social, adaptándolo para asegurarse de que logran el efecto deseado. En ese sentido, son como actores expertos.

2.3.3.2 La Inteligencia Intrapersonal. Es la capacidad para comprenderse a sí mismo, conocer los propios miedos, deseos, capacidades y limitaciones, estados de ánimo y motivaciones, así como la capacidad para la autoestima. Consiste, en el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvemos de manera eficiente en la vida.

Las personas con esta inteligencia destacada están motivadas para establecer y conseguir sus objetivos aplicando su propio sistema de creencias y valores. Buscan expresar sus emociones y opiniones y reflexionan sobre el ser humano intentando comprender las experiencias interiores. Son capaces de trabajar de manera independiente.

EL desarrollo de la inteligencia intrapersonal no sólo determina la posibilidad de fortalecer nuestro sentido de identidad personal, sino también de

alcanzar un equilibrio emocional. Es un compendio de pensamientos y sentimientos íntimos que facilitan la relación entre el mundo interior y la experiencia exterior del sujeto (Martínez, 2005). En palabras de la autora, “la auto-observación crítica y el auto-análisis son acciones que aumentan la propia conciencia interior, son una costumbre valiosa para explorar y tener una mejor comprensión de nosotros mismos, de nuestros deseos y metas y, por supuesto, de las emociones para reconocerlas, distinguir las y manejarlas, sobre todo si nos ayudan a planificar nuestra acción y así tener experiencias eficaces”.

Este tipo de inteligencia es relevante porque es ésta quien ayuda a nuestros alumnos a conseguir una autoestima adecuada que, a su vez, les permite afrontar de forma constructiva los errores propios del proceso de aprendizaje. Además, una medicina efectiva contra el fracaso escolar, asimismo, ayuda a nuestros alumnos a comprender mejor su propia naturaleza, sus propias habilidades e incluso sus propias limitaciones con el fin de planificar su mejora y superación. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.

Una de las características principales de la inteligencia intrapersonal es la capacidad para estar en profundo contacto consigo mismo. Si bien esto puede parecer esencial y básico para cualquier tipo de individuo, significa que una persona con este tipo de inteligencia tendrá más facilidad para contactarse con su interior más que con el exterior, es decir, con otras personas. De aquí que gran parte de los individuos con inteligencia intrapersonal se caractericen por ser personas tímidas, introvertidas y calladas cuando están expuestas en grupo.

Esto no quiere decir que no puedan establecer relaciones sólidas con otras personas, si no que o no será su prioridad o no les resultará extremadamente simple como a aquellas personas con inteligencia interpersonal. Tampoco significa que no puedan desarrollar otro tipo de inteligencias, pero que ésta dominará sus personalidades y caracteres de manera esencial.

Por lo general, los sujetos con un tipo de inteligencia intrapersonal suelen mostrar tendencia a buscar realizar por sí mismos sus tareas y obligaciones, obteniendo de esta manera mejores resultados que trabajando en grupo. También tienen un profundo contacto con sus sentimientos, emociones y sensaciones, por lo cual pueden ser descriptos como individuos altamente sensibles y conscientes del dolor, de la alegría, etc.

Siguiendo lo establecido por Gardner (1983), la inteligencia intrapersonal muestra facilidad para que una persona desarrolle profesiones en las que las tareas reflexivas son importantes (por ejemplo, la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología y otras).

Es por ello que se les puede apreciar en los siguientes aspectos: Tiene conciencia del rango de sus emociones y encuentra enfoques y medios para expresar sus sentimientos; desarrolla un modelo preciso del YO, se siente motivado para establecer y lograr objetivos; asimismo, establece y vive de acuerdo con un sistema de valores éticos; siente curiosidad por “grandes enigmas” de la vida: sentido, importancia y propósito. Y lleva a cabo un constante proceso de aprendizaje y crecimiento personal; intenta distinguir y comprender las experiencias interiores; reflexiona y extrae conclusiones acerca de la complejidad del ser y de la condición humana; y busca oportunidades para actualizarse. Y por

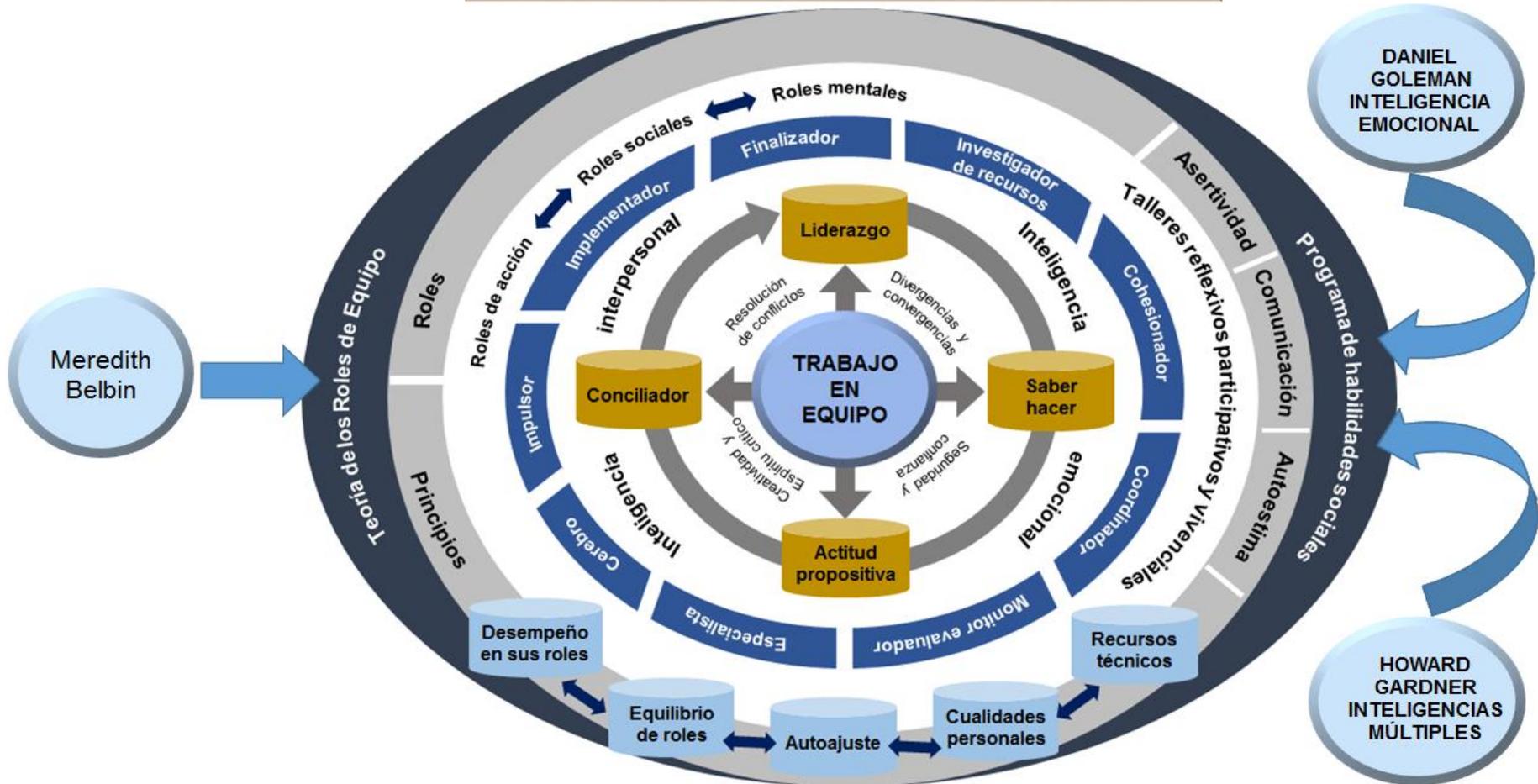
último, tiene confianza en los demás; es capaz de trabajar en forma independiente; intenta distinguir y comprender las experiencias anteriores.

2.4 EI MODELO TEÓRICO DE ESTUDIO

Seguidamente se representa gráficamente el modelo teórico que resume y sintetiza las teorías que sustentan la investigación. En el incluye la propuesta orientada a mejorar el trabajo en equipo en los docentes del nivel secundario.

Gráfico 1: Modelo teórico de estudio

MODELO TEÓRICO DE ESTUDIO



Fuente: Baca, A. (2018). Docente investigador. *Configuración holística y sistémica del modelo teórico que sustenta el estudio.*

El Modelo Teórico representa la consistencia teórica y científica que sustenta el trabajo en equipo los docentes de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén. Se basa en la teoría de los Roles en Equipo de Belbin (1993), la inteligencia emocional (Goleman, 2000), y las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Estas teorías han permitido una mejor comprensión y sistematización del objeto de estudio asumiendo que es una forma de trabajo mutuo, colaborativo, cooperativo, donde los docentes comparten conocimientos, interactúan, toman decisiones, ponen de manifiesto sus desempeños y esfuerzos según sus roles con el fin de alcanzar objetivos comunes.

Este modelo teórico presenta una configuración holística y sistémica porque permite comprender e interpretar de manera consciente las múltiples interrelaciones de los roles y dimensiones del trabajo en equipo, de igual forma, dinamizar, ordenar y articular los procesos que contribuyen en la solución de la realidad objetiva, así como unificar criterios y significados para construir conocimientos pertinentes y funcionales sobre la base de fundamentos teóricos.

De allí que el trabajo en equipo resulta una actividad desafiante e integradora que involucra e incluye diversos estilos de trabajo, y en lo pedagógico resulta una oportunidad para promover la interdisciplinariedad, así como afianzar un trabajo organizacional que apunte hacia una misión y visión colectiva. “En este ámbito cada uno aporta información, conocimientos y experiencia desde su propia perspectiva. Por ello, esta modalidad de trabajo exige ciertas acciones y comportamientos particulares de los participantes, tales como opinar, escuchar, negociar, consensuar, integrarse, ceder, aceptar. Actitudes no tan comunes en muchas de nuestras organizaciones”. (Cieza, Cotrina y Nolzco, 2011)

Las implicancias de la primera teoría están en función del aspecto psicológico de las personas y de los roles funcionales y desempeño, clasificados en roles de acción, sociales y mentales (Belbin, 1993), los mismos que a continuación se describen sus fortaleza y contribución:

El rol de impulsor se expresa en un docente dinámico, es capaz de trabajar bajo presión, asumir retos y tiene el coraje de manejar y superar adversidades y obstáculos; el implementador, presenta una personalidad disciplinada, es confiable, prudente y es flexible para cambiar de ideas, así como convertirlas en acciones prácticas, y el finalizador esmerado aporta meticulosidad, cuidado y esmero, constantemente busca corregir errores y omisiones, y motiva a los demás para entre a tiempo las tareas o responsabilidades asumidas.

Asimismo, el investigador de recursos tiene un carácter extrovertido, es entusiasta, comunicativo, perceptivo y asertivo en sus diálogos, explorador de oportunidades y es capaz de gestionar y negociar, de igual forma el cohesionador son los miembros que más apoyan a los compañeros de equipo, es cooperador, apacible muestra una actitud de escucha y está atento a solucionar contextos conflictivos, además, tienen una gran capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y personas; asimismo, el coordinador muestra un liderazgo para orientar la dirección correcta del trabajo, muestra seguridad en sus decisiones, delegan funciones, es confidente y muestra madurez y seriedad en lo que hace.

Por su parte, el rol de monitor evaluador aporta juicios objetivos e imparciales, medida y estrategia para alcanzar eficientemente los objetivos, prefieren pensar y analizar bien antes de asumir conclusiones o una posición frente a los demás; otro de los roles se refiere al especialista y son los que aportan cualidades y conocimientos

específicos, son personas que tienen iniciativa de trabajo y se esmeran por cumplirlos; y el rol denominado cerebro se refiere aquellas personas creativas, innovadoras, imaginativas, son capaces de asumir tareas complejas y soluciona problemas difíciles. No obstante, tienden a pasar el tiempo defendiendo sus propias ideas y es común que entren en conflicto con otros.

Otro aspecto a tomar en cuenta de esta teoría es la propuesta de Belbin (2013), al señalar que la clave para la efectividad de los equipos está en la combinación y equilibrio entre los diferentes roles (funcionales y desempeño) dentro del equipo. Mientras que la combinación se refiere a que un equipo debe estar formado preferentemente por roles compatibles y complementarios, y el equilibrio es la importancia de reconocer a todos los comportamientos como necesarios, pero sin excederse en la cantidad de miembros que se identifiquen con el mismo rol. (Estrada y Peña, 2013).

En conclusión, el modelo empodera los roles antes señalados y los contextualiza con los propósitos de la investigación, sintetizando que el trabajo en equipo está influenciado por la personalidad de los docentes, los comportamientos, capacidades, actitudes, valores, preferencias, cualidades, formación profesional, estilos de trabajo, y motivaciones.

Por otro lado, desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, (1983) específicamente la inteligencia interpersonal, el modelo considera que su desarrollo y estímulo va a contribuir en la eficiencia del trabajo en equipo, propone que los miembros de un equipo de trabajo deben poner en práctica cuatro capacidades: liderazgo en la conformación de los equipo; negociador, mediador y conciliador que le permita resolver disputas entre los miembros del equipo; ser empático para tener

conexión personal, responder a sentimientos y preocupaciones del otro e interpretar las emociones en los demás; y ser sociable, terapeuta y confiable en la interacción personal.

En conclusión, el desarrollo de la inteligencia interpersonal, nos permite saber convivir y reconocernos quiénes somos. Es la capacidad que posee el ser humano para interactuar con otras personas, para comunicarnos entre sí con una o más personas, con respeto y estableciendo lazos de comunicación efectiva. Es aprender a interrelacionarse con las demás personas respetando su espacio y aceptando a cada uno como es, con sus defectos y sus virtudes, recordando que nuestros derechos terminan cuando comienzan los de los demás.

Esta teoría se complementa con la inteligencia emocional (Goleman, 2000), cuyo postulado esencial se basa en el conocimiento de uno mismo, es decir conocer nuestras cualidades y potencialidades, defectos y debilidades, solo teniendo conciencia y manejo de nuestras propias emociones, nos ayudará a alcanzar las metas propuestas. En el trabajo en equipo esta inteligencia se manifiesta en la habilidad de los miembros para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás; trabajar con mayor motivación, apasionamiento, confianza y seguridad, establecer relaciones de cooperación, sentido de identidad y pertenencia al equipo de trabajo; y la capacidad de responder constructivamente frente a desacuerdos, divergencias y situaciones emocionalmente incómodas.

Goleman (2004), sobre lo descrito concluye que “la inteligencia emocional es la que nos permite tener salud mental y emocional, además, es la habilidad de autorregular y armonizar los impulsos con nuestras capacidades cognitivas, aspectos esenciales para garantizar un funcionamiento eficiente del trabajo en equipo, debido

que en su interior se desarrollan aptitudes personales y sociales, las mismas que se exteriorizan en la confianza en sí mismo, la confiabilidad, innovación, el optimismo, compromisos que se asumen, de igual modo, se ponen de manifiesto en la comprensión y apoyo de los demás, en cultivar el bien común y respetar los intereses y necesidades de los demás”.

Tanto la inteligencia emocional e interpersonal son las que sustentan el programa de habilidades sociales, por tanto, los talleres reflexivos, participativos y vivenciales recogen los aportes significativos y sus implicancias en el trabajo en equipo para abordarlos con los docentes del nivel secundario, a través de contenidos temáticos relacionados con la asertividad, comunicación y autoestima.

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

El capítulo está referido al análisis e interpretación de los resultados globales y por dimensiones del trabajo en equipo; los mismos que se organizan en tablas y figuras de frecuencias y se procesan mediante métodos estadísticos descriptivos. La sistematización y discusión que se realizó reflejaron la necesidad de diseñar el programa de habilidades sociales.

Por otro lado, la propuesta explica la implementación teórico-práctica del modelo; plantea la fundamentación del programa, establece los objetivos, determina los recursos y materiales, organiza el cronograma de actividades; describe la metodología y evaluación de los procesos de implementación del programa. Finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

3.1 Resultados diagnósticos del nivel de trabajo en equipo de los docentes.

Tabla 1

Nivel de trabajo en equipo, desde la dimensión liderazgo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
	f	%
Eficiente	20	52.6
Medianamente eficiente	18	47.4
Deficiente	0	0
Total	38	100

Nota: Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

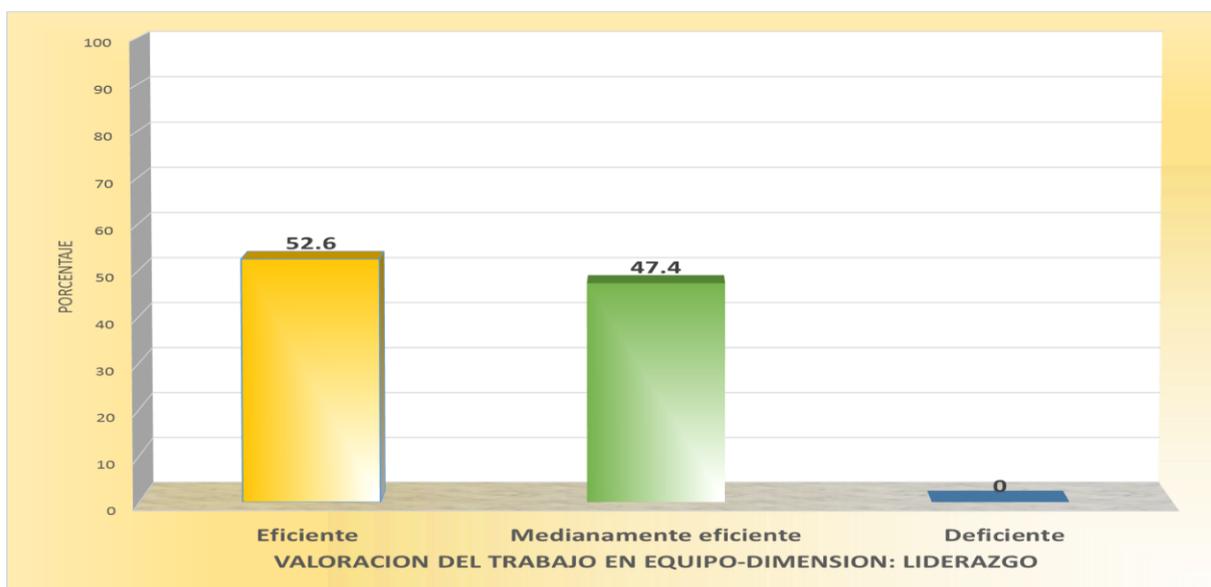


Figura 1: Liderazgo.

Se percibe en la Tabla y Figura 1 que, el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, en su dimensión: **liderazgo**; de acuerdo a los resultados comprenden los niveles Eficiente, 52,6%, Medianamente eficiente, 47,4%; y ninguno se ubica en el nivel Deficiente. La percepción que se puede inferir expresa que los sujetos de estudio en el desarrollo del trabajo en equipo expresan un liderazgo relativo por lo que se debe fortalecer los siguientes elementos: motivación, consensos, capacidad de escucha, comunicación asertiva, empatía, convergencias y divergencias, sobre esta situación, Zakay, Breinin y Popper, (1998) nos dicen que “Los líderes son capaces de generar motivación adicional y articular las necesidades de los seguidores, con el fin de alcanzar metas de equipo. El líder plantea

metas a sus seguidores que van más allá de su propio beneficio, orientándose al bien común de toda la organización”. También se aprecia que las divergencias y decisiones no son productos de consensos, manifiestan limitaciones para comunicarse empáticamente; muchos de ellos presentan una baja autoestima generando desconfianza, poco optimismo y perseverancia para alcanzar las metas y objetivos asumidos como equipo.

Bass, (1985) plantea que los líderes que “tienen alta autoestima, despliegan completa confianza en sus capacidades y convicciones, y hacen de esto un claro aspecto de su imagen, proyectando una presencia poderosa, confiable y dinámica”, por su parte, Bass y Avolio, (1994) consideran que “el líder es el modelo para sus seguidores, impregna una visión de trabajo en equipo, valora y respeta las opiniones de los otros, comparte riesgos y presenta altos estándares de conducta ética y moral”.

Por su parte, Peris (1998) afirma que “el líder es aquella persona que orienta, induce e influye en el trabajo de equipo”; Pérez (2006), considera que el líder en la organización de los equipos constituye un apoyo dinámico a su desarrollo, plantea estrategias, gestiona recursos y se esfuerza junto a los demás en cumplir de manera efectiva los objetivos comunes”. Y para Bennis y Nanus (1985), el líder “es quién promueve el cambio; y en lo referente al liderazgo considera que es la capacidad de motivar y organizar a los miembros del equipo”. Por tanto, el equipo de trabajo se construye en la cooperación entre personas diferentes, que tiene un alto grado de desarrollo de competencias personales y una complementariedad que refuerza la sinergia del equipo.

Para Pérez (2006) y Peris (1998), el liderazgo en el trabajo de equipo se expresa en persuadir a los demás en la consecución de metas, autorregular conductas que alteren

las normas de trabajo, estimular la interacción y delegar roles y responsabilidades consensuadamente”; Mendoza (2005) complementa al señalar que “el liderazgo se enmarca en la influencia que tiene una persona sobre el comportamiento que deben asumir los miembros del equipo y ofrecer oportunidades a todos sin ninguna discriminación” asimismo, Koth (1996), presenta una visión actual y asocia al liderazgo “a la actividad de alguien en una posición de legitimidad, capaz de diseñar y ser parte de una estrategia de trabajo y delegar las tareas para el cumplimiento de algún fin”.

Por otro lado, desde la propuesta de Velásquez (2006), el trabajo en equipo se ve potenciado a través del “liderazgo transformacional y consiste en ayudarse mutuamente, de manera armoniosa, asumir actitudes positivas lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de los integrantes”, Lerma (2007), establece que este tipo de liderazgo inspira al equipo a tener una visión enfocada en lograr metas significativas, y motiva a actuar con entusiasmo y energía”. También, Leithwood, Mascal y Strauss (2009) afirman que “el liderazgo transformacional, está orientado a la participación de todo el equipo, adjudicando significado a la tarea asignada. Estimula ser conscientes de la exigencia del trabajo, así como el compromiso y la motivación para actuar por encima de los intereses individuales”.

En conclusión, ser líder significa tener un buen carácter y demostrar un elevado nivel de competencia en lo que hace, expresar coherencia entre ser y hacer, y ser confiable, es decir que el equipo de trabajo confíe en él. El comportamiento del líder, que involucra las funciones básicas de planear, informar, evaluar, controlar, recompensar, estimular, debe ayudar a todo el equipo a alcanzar sus metas y objetivos. En consecuencia, el liderazgo es un asunto de afrontar la dependencias, improvisación e incertidumbre del equipo (Miranda, Rivera y Zapata, 2010)

Tabla 2

Nivel de trabajo en equipo, desde la dimensión saber hacer

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Eficiente	19	50.0
Medianamente eficiente	19	50.0
Deficiente	0	0
Total	38	100

Nota: Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén.

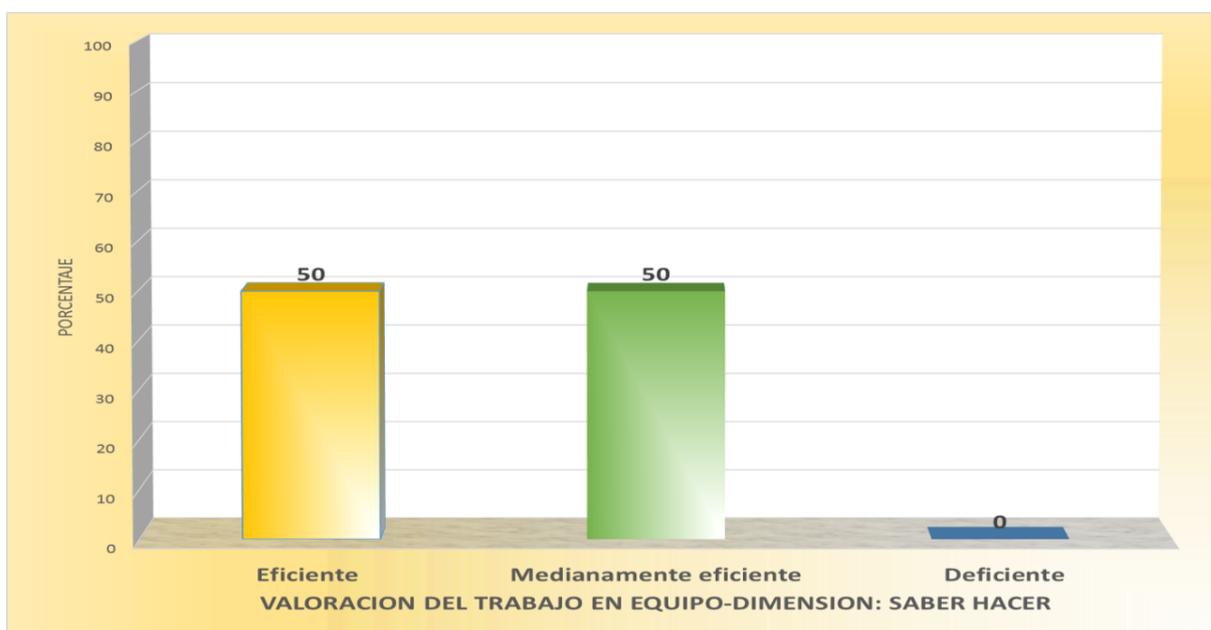


Figura 2: Saber hacer

Se aprecia en la Tabla y Figura 2 que, el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén, en su dimensión: **saber hacer**; conforme a los resultados se encuentra entre los niveles Eficiente y Medianamente eficiente 50%, y ninguno se sitúa en el nivel Deficiente. Estos resultados indican que los sujetos de estudio en su interacción dentro del equipo presentan dificultades para comunicarse asertivamente, es decir demostrar a los demás miembros seguridad y coherencia en lo que piensa, dice y actúa; reconocer la importancia de debatir ideas y llegar a conclusiones sin que esto altere sus relaciones interpersonales; utilizar un lenguaje positivo, claro, de apertura y apropiado en sus diálogos interpersonales; asimismo, se evidencia limitaciones de los docentes para asumir y cumplir a tiempo

con su responsabilidad individual y de equipo; carecen de una personalidad proactiva, confiable, y rara vez se compromete a aportar y contribuir con el éxito del trabajo; por el contrario prefieren que hagan otros las actividades asignadas.

Según Ayestarán (2005, p. 27 - 28) “todo equipo busca la eficiencia: el máximo resultado en el mínimo tiempo. Cuando se trata de evaluar, con criterios objetivos, la aportación que realiza cada miembro al rendimiento del equipo, el único criterio objetivo es el tiempo dedicado por cada miembro al trabajo del equipo”. Otro aspecto que propone este autor que es un criterio subjetivo es el esfuerzo realizado por los miembros del equipo, sin embargo, no siempre todos los que participan aportan y colaborar con el mismo entusiasmo para realizar las actividades.

“Saber hacer, significa que los docentes que forman parte del equipo de trabajo ponen en práctica sus competencias para trabajar en forma interdependiente, es decir, que cada miembro del equipo necesite de la experiencia, la habilidad y entrega de los demás para lograr objetivos mutuos; comunicarse con un mínimo de libertad personal y de respeto a las diferencias en ideas y en intereses y de capacidad de integración de las diferencias; asimismo, saber valorar las aportaciones y el esfuerzo de los miembros del equipo”. (Ayestarán, 2005, p. 14)

Esto significa que los miembros del equipo deben saber planificar su trabajo, realizar lo que se ha planificado sin ningún contra tiempo, así como auto y coevaluar los resultados para retroalimentar o mejorar la planificación a partir de los resultados; asimismo, ser capaces de expresar con palabras las ideas personales sobre cómo realizar las actividades dadas; asumir responsablemente los plazos establecidos, integrar las ideas de todos los miembros del equipo para encontrar soluciones a

situaciones adversas; de igual forma, demostrar apertura y capacidad para dar valor y reconocimiento a las aportaciones y esfuerzos que realizan los demás miembros.

Esta dimensión se caracteriza por que los miembros del equipo de trabajo son hacedores eficientes, es decir, muestran una significativa voluntad y motivación para trabajar, aprender y mejorar; además, está dispuesto a ayudar, encontrar ideas y alternativas de solución funcional; no necesita que le llamen la atención, prefiere construir propuestas diferentes, se esfuerza al máximo para conseguir nuevos conocimientos que le ayuden a evolucionar individualmente, y con ello, contribuir a la evolución del grupo, y constantemente expresa actitudes de entrega y acoso a los demás.

En conclusión, “la competencia de trabajo en equipo supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.” (Torrelles, 2011)

Tabla 3
Nivel de trabajo en equipo, desde la dimensión actitud propositiva

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Eficiente	15	39.5
Medianamente eficiente	23	60.5
Deficiente	0	0
Total	38	100

Nota: Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

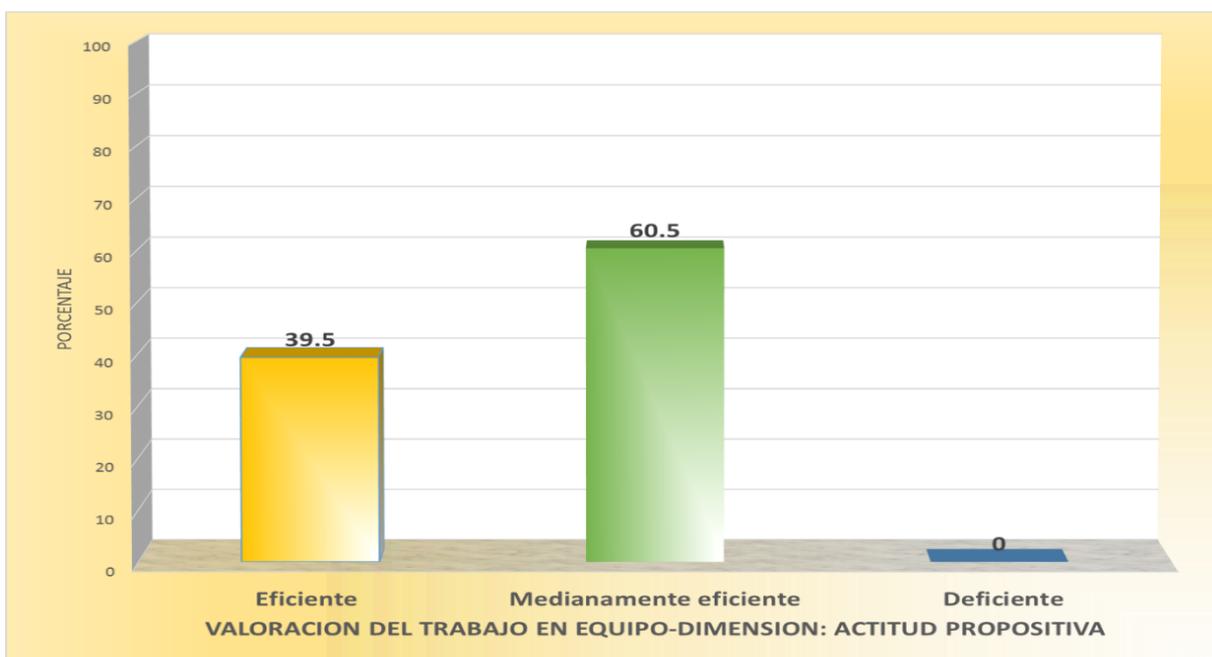


Figura 3: Actitud propositiva

Se observa en la Tabla y Figura 3 que, el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén, en su dimensión: **Actitud propositiva**; en base a los resultados presentan el nivel Eficiente, 39,5%; Medianamente eficiente, 60,5%, y ninguno se encuentra en el nivel Deficiente. Las afirmaciones descritas permiten deducir que los sujetos de estudio el trabajo que realizan no le dan sentido y significatividad por lo que la mayoría prefiere la rutina o simplemente reproducir lo que está establecido, y no se preocupan realizar actividades que expresen su creatividad, sobre esta proposición, Bass y Avolio, (1994) establece que “los líderes estimulan a sus seguidores para ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de suposiciones y el reencuadre de problemas, solicitándoles nuevas ideas y soluciones, sin enjuiciar sus aportes por ser distintos a los del líder, ni criticar sus errores en público” (Bass y Avolio, 1994).

De igual forma, muestran actitudes para hacer las cosas rápidas y de manera imprudente; es frecuente observar en el equipo la superficialidad de las ideas descuidando un análisis propositivo de las mismas; otro aspecto que resalta en esta

dimensión es la inseguridad para asumir riesgos, tomar decisiones acertadas, y limitaciones en promover un espíritu crítico que contribuya a afrontar retos y desafíos comunes.

Para Kenneth y Hughey (1997) “La actitud propositiva de un equipo de trabajo está en función a las metas que se quiere lograr, en la predisposición para interactuar y compartir información de manera proactiva. También en la seguridad y confianza para tomar decisiones y en la capacidad de los integrantes del equipo a rendir hasta el máximo de su potencial. [...] La ventaja principal de los equipos de trabajo está en que las decisiones a las que llega el grupo tienden a ser superiores, en relación a las decisiones tomadas individualmente. [...] Además, los directivos deben estar dispuestos a renunciar a parte de su autoridad y delegarla en el equipo, para asegurar de este modo que el enfoque tenga legítimas posibilidades de triunfar. A algunos directores les resulta difícil ceder ese control.”

Ayestarán (2005, p. 27) plantea que “una de las primeras condiciones para que los miembros del equipo desarrollen la actitud de cooperación es que reconozcan y valoren como positivas las diferencias en la forma de pensar y de actuar de las personas. El equipo de trabajo valora la heterogeneidad. Si se quiere que todos piensen y reaccionen de la misma manera, se mata la creatividad de las personas y el equipo se convierte en un grupo adiestrado para que ejecute algo que ya está preestablecido por el sistema”.

Asimismo, agrega que “el equipo que busca siempre el consenso, entendido como homogeneidad de ideas y de posiciones, deja de ser un instrumento de cambio organizacional. Un equipo eficiente está formado por personas diferentes en ideas y en intereses personales, pero, al mismo tiempo, conscientes de que, al poner en

común sus conocimientos y sus esfuerzos, pueden construir ideas nuevas y proyectos nuevos que integran las ideas y los proyectos individuales. En la medida en que estas ideas y estos proyectos son transferidos a la organización, el trabajo en equipo favorece el cambio organizacional". (Ayestarán, 2005, p. 27)

Tabla 4
Nivel de trabajo en equipo, desde la dimensión conciliador

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Eficiente	16	42.1
Medianamente eficiente	22	57.9
Deficiente	0	0
Total	38	100

Nota: Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén.

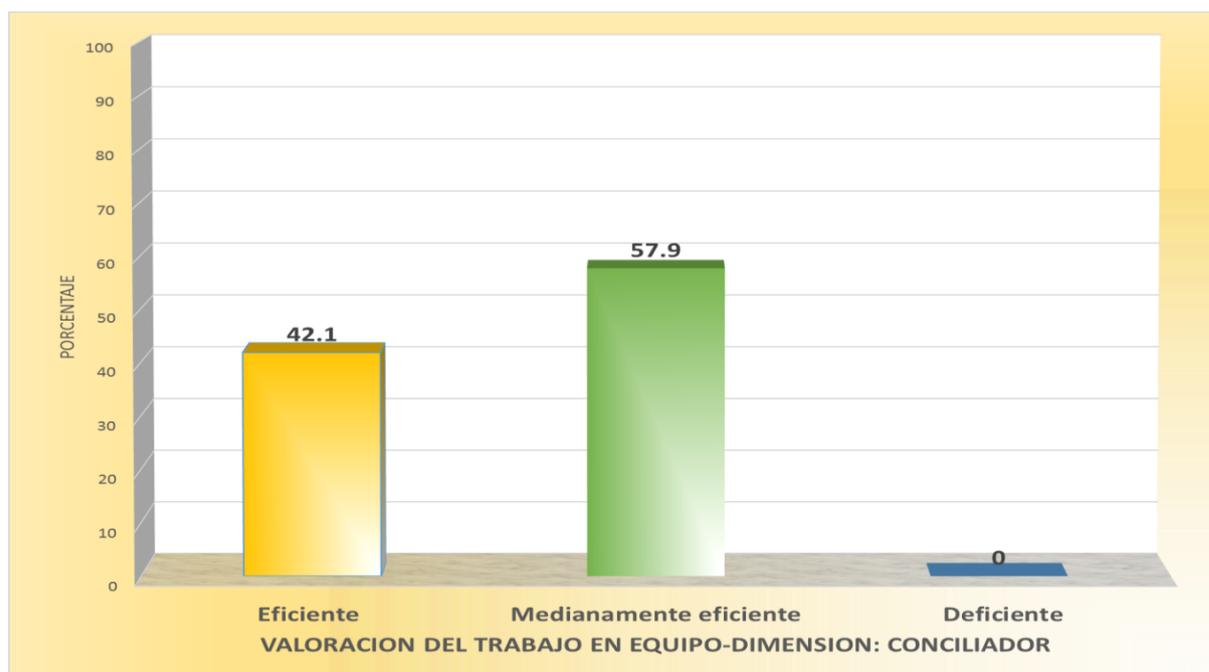


Figura 4: conciliador

Se evidencia en la Tabla y Figura 4 que, el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén, en su dimensión: **Conciliador**; según los resultados diagnósticos se encuentran entre los niveles Eficiente, 42,1%; Medianamente eficiente, 57,9%; y ninguno se ubica en el nivel

Deficiente. Resultados que demuestran dificultades de los sujetos de estudio para mantener un clima armónico, participativo y de respeto mutuo entre todos los que conforman el equipo de trabajo; también se aprecia escasa predisposición por el bien común despojándose del interés personal, así como demostrar apertura y flexibilidad a las diferencias, la aceptación y confrontación de opiniones divergentes, sugerencias de los demás integrantes y tener la valentía de pedir disculpas cuando se equivoca; de igual forma, la mayoría presenta un insuficiente manejo de mecanismos de resolución de conflictos que ayuden en fortalecer las relaciones interpersonales; y mostrar actitudes de afecto y compañerismo en el trato y defensa del producto que han trabajado.

Es innegable que en el desarrollo del trabajo en equipo no se presente conflictos, sin embargo, hasta qué punto los docentes están preparados para afrontarlos y solucionarlos. Galtung (2003, p. 67 - 68) considera el conflicto como crisis y oportunidad; el conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; el conflicto es una situación de objetivos incompatibles; los conflictos no se solucionan, se transforman; además asevera que las personas son sistemas complejos con componentes intrapersonales como cogniciones y emociones; y explica tres aspectos que siempre están presentes en el conflicto: (a) El aspecto motivacional, referido a las actitudes de los docentes, cómo piensan, qué sienten; (b) el aspecto objetivo, relacionado con el comportamiento, cómo actúan las partes durante el conflicto; y (c) el aspecto subjetivo, expresado en la actitud para buscar intereses comunes a través de una acción creativa y constructiva; o por el contrario si buscan la contradicción, para perjudicar y causar dolor.

Este autor recomienda a los docentes a conocer, comprender la naturaleza del conflicto que se presenta en el trabajo en equipo para aplicar las estrategias adecuadas que permitan resolverlo de manera pacífica y positiva. (Galtung, 2003)

Para Ramírez, (2002) el término conciliar significa “ponerse de acuerdo, perdonar, transar, amistarse, cuando las relaciones interpersonales se han roto. Ambas partes buscan y ganan la reconciliación (perdón, paz y tranquilidad). En el trabajo en equipo la conciliación se expresa en la capacidad del equipo para orientar y solucionar los problemas de sus integrantes antes que estos trasciendan. Consiste en buscar que las partes establezcan sus propias alternativas de solución, lleguen a acuerdos y se comprometan a respetarlos”. Y, según Cucarella (2007) la conciliación es una “actividad desarrollada por los sujetos entre los que existe un conflicto de intereses y en presencia de un tercero, en la que se pretende la resolución del conflicto mediante la obtención de un acuerdo entre los sujetos implicados en el mismo.

De acuerdo con Ayestarán (2005, p. 25) “Uno de los valores que más afectan al sistema de comunicación del equipo es el valor de la integración de las diferencias. Si el equipo busca, explícitamente, la integración de las diferencias, no permitirá que la confrontación se mantenga durante mucho tiempo. El equipo permite una confrontación, siempre que ésta sea respetuosa, pero, finalmente, exige que las ideas o intereses confrontados sean integrados en una perspectiva más amplia. Aprender a integrar las diferencias es el mejor camino para lograr la cooperación”.

En esta perspectiva, una de las tareas del coordinador (líder) del equipo es la de cortar las discusiones que se alargan y, después de un tiempo de confrontación, plantear la integración de ideas y de intereses. En cualquier equipo, existen momentos de confrontación de ideas y de intereses. Es la competición, que no se puede eliminar sin

poner en riesgo la autonomía de las personas. La ventaja de un equipo está en que hay otras personas que no entran en esa relación de competición. En especial, la persona que coordina el equipo. El equipo no puede permitir que dos o tres miembros del equipo se enzarcen en discusiones interminables que, en el mejor de los casos, hacen perder mucho tiempo. Es tarea de todos, pero, especialmente, de la persona coordinadora, sugerir la conveniencia de pasar de la confrontación a la integración de las diferencias. (Ayestarán, 2005, p. 25)

Otro aspecto a considerar en esta dimensión y que guarda relación con el trabajo en equipo son las relaciones interpersonales, las mismas que según Ministerio de Educación, (2009) comprenden el establecimiento de vínculos y formas de participación en los diferentes grupos y equipos de trabajo, donde se generan intercambios afectivos y valorativos. Estas relaciones en el trabajo en equipo de los docentes se manifiestan en los diálogos interactivos, cuando comparten experiencias, caminan juntos hacia un objetivo en común, enfrentan conflictos positivamente, armonizan sus propios derechos con el de los demás y proponen soluciones a diferentes situaciones que se presentan en su quehacer laboral”.

3.1.1 Análisis del diagnóstico global de la variable de estudio

Tabla 5
Distribución porcentual del trabajo en equipo

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Eficiente	26	68.4
Medianamente eficiente	12	31.6
Deficiente	0	0
Total	38	100

Nota: Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

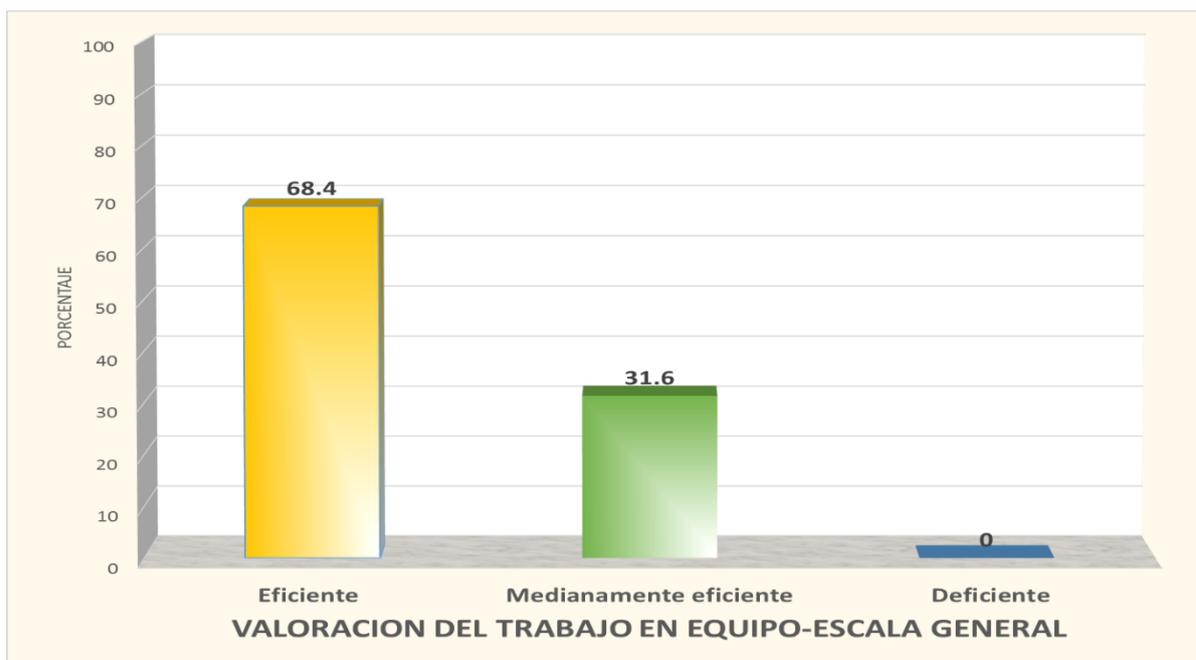


Figura 5: Trabajo en equipo.

Del análisis global de la Tabla y Figura 5 se confirma que, el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén; según los resultados del cuestionario comprende los niveles Eficiente, 68,4%; y Medianamente eficiente, 31,6%. Esta afirmación, muestra un relativo avance en el desarrollo de esta capacidad, sin embargo, existe un porcentaje significativo que resalta las razones y necesidad de elaborar un Programa de habilidades sociales orientado a potenciar y fortalecer las diferentes dimensiones analizadas.

Del análisis cualitativo se puede concluir según la propuesta de Gómez y Acosta (2003) que el “estilo de trabajo en equipo refleja la forma habitual de los docentes para comportarse como líderes, es decir, que se preocupe de que exista acuerdo sobre los objetivos y que estos sean claros, así como de que todos se sientan comprometidos e implicados en el trabajo; manifiesten un espíritu hacedor que permita motivar al equipo a mantener perseverancia en el cumplimiento de las actividades y tareas asignadas; ser un pensador para proporcionar ideas razonablemente analizadas y sopesadas y si fuese posible contribuir en la mejora de las propuestas de los demás;

y asumir un papel conciliador contribuyendo de esta forma a prevenir conflictos, situaciones adversas y ser capaz de mantener relaciones de trabajo afectuosas y democráticas.

Además, el éxito del trabajo en equipo se sustenta en lograr un equilibrio adecuado entre dos componentes: las relaciones humanas y la tarea asignada. Los equipos centrados en la tarea suelen tener un importante grado de productividad, pero no logran una verdadera integración a nivel humano ni el aprendizaje individual que deja el “compartir”. Por el contrario, los que se centran excesivamente en las relaciones interpersonales pueden convertirse en un interesante espacio para reuniones de camaradería, pero logran muy escasos resultados o de muy baja calidad.

Por lo tanto, el informe asume que, en todo trabajo en equipo debe haber un coordinador o líder que regule y armonice ambos componentes, ya que este es un proceso dinámico en el que los equipos presenten resultados eficientes, pero también se promuevan espacios para fortalecer los lazos de amistad, las buenas relaciones humanas, compartir experiencias.

En conclusión, los docentes en el trabajo de equipo tienen la oportunidad de interactuar en forma consciente, compartir actividades de trabajo, aportar información, conocimientos y experiencia desde su propia perspectiva; poner en práctica actitudes positivas para opinar, escuchar, negociar, consensuar, integrarse, ceder, aceptar y fundamentalmente ser corresponsables del éxito o el fracaso de los resultados que aportan.

3.1.2 Estadísticos de tendencia central y dispersión

Tabla 6

Parámetros estadísticos de tendencia central y dispersión de los puntajes recolectados en la valoración del trabajo en equipo.

Parámetros		Estadísticos				Total Escala general
		Dimensiones del trabajo en equipo				
N	Válido	Liderazgo	Saber hacer	Actitud propositiva	Conciliador	
		Perdidos	38	38	38	38
		0	0	0	0	0
Media		21,05	21,74	20,76	21,08	84,63
Mediana		22,00	20,50	20,00	20,00	83,00
Moda		23	19	19	19 ^a	78 ^a
Desviación estándar		2,828	3,725	2,498	2,409	7,015
Varianza		7,997	13,875	6,240	5,804	49,212
Rango		12	13	12	8	32
Mínimo		15	15	18	18	73
Máximo		27	28	30	26	105
Suma		800	826	789	801	3216
Percentiles	25	19,00	19,00	19,00	19,00	79,00
	50	22,00	20,50	20,00	20,00	83,00
	75	23,00	24,25	22,00	23,00	90,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Nota: Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

Los parámetros estadísticos (Tabla 6), en la dimensión **Liderazgo**, de acuerdo a los resultados del cuestionario, se evidencia una media cuyo valor es 21,05, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [21 – 30 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Eficiente; la mediana es de valor 22,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 23, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos, con respecto a la desviación estándar alcanza un valor de 2,828, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 15 y 27, por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 800, es decir, es la suma de los 38 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Saber hacer**, los resultados del cuestionario, muestran una media cuyo valor es 21,74, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [21 - 30 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) situándose en el nivel Eficiente; la mediana es de valor 20,50 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 19, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar alcanza un valor de 3,725, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 15 y 28; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 826, es decir, es la suma de los 38 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Actitud propositiva** según los resultados del cuestionario, se aprecia una media cuyo valor es 20,76, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [11 – 20 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Medianamente eficiente; la mediana es de valor 20,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 19, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; en relación a la desviación estándar obtiene un valor de 2,498, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se ubica entre 18 y 30; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 789, es decir, es la suma de los 38 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Conciliador**, los resultados del cuestionario, indican una media cuyo valor es 21,08, de acuerdo a la escala valorativa

específica se encuentra entre [21 - 30 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Eficiente; la mediana es de valor 20,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 19^a, y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; asimismo, la desviación estándar obtiene un valor de 2,409, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 18 y 26; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 801, es decir, es la suma de los 38 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, según los resultados globales del instrumento, muestran una media cuyo valor es 84,63, de acuerdo a la escala valorativa general se encuentra entre [81 - 120 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Eficiente; la mediana comprende el valor 83,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 78^a, y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por otro lado, la desviación estándar obtiene un valor de 7,015, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 73 y 105; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 3216, es decir, es la suma de los 38 sujetos de estudio.

3.2 PROPUESTA: PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN.

3.2.1 Presentación.

El Programa de habilidades sociales parte del análisis contextual del objeto de estudio y campo de acción, los resultados cuantitativos, la discusión cualitativa con otras experiencias y aportes, y la configuración del modelo teórico donde se interrelaciona holísticamente el trabajo en equipo con las teorías que sustenta la investigación. Tiene como propósito dar respuesta a la situación problemática que presentan los docentes del nivel secundario para trabajar en equipo para tal fin se asume que, fortaleciendo sus conductas asertivas, la comunicación y su nivel de autoestima es posible revertir y transformar el objeto de estudio.

Esta problemática abordada se expresa en las limitaciones de los sujetos de estudio para asumir liderazgos sinérgicos, empáticos e interdependientes en favor de la cohesión e inclusión del equipo (47,4%); transferir sus conocimientos, desempeños y capacidades a través del saber hacer a fin de asegurar una actuación proactiva, perseverante, motivadora y el cumplimiento de las tareas así como responsabilidades asumidas (50%); asimismo, poner en práctica actitudes propositivas que refuercen el espíritu crítico, creativo e innovador en el desarrollo del trabajo en equipo (60,5%); de igual forma, se evidencia indiferencia para promover actitudes conciliadores frente a situaciones conflictivas que se genera en la interacción de los equipos (57,9%).

Frente a esta realidad se propone el Programa de habilidades sociales el mismo que en su estructura presenta: el fundamento teórico, los objetivos a alcanzar; los recursos y materiales para su implementación; el cronograma de actividades, se organiza los procesos metodológicos en una matriz lógica donde correlaciona la influencia del programa en la variable dependiente; asimismo, contiene la descripción de la metodología del programa, la elaboración de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales concluyendo las orientaciones de evaluación de la propuesta.

El Programa de habilidades sociales se configura como un sistema de acciones estratégicas, abierto, participativo, dinámico y flexible que responde a los continuos cambios de los sistemas de trabajo institucional que establece el MINEDU, presenta una visión global e integral de los procesos del trabajo en equipo y sus interrelaciones para entender su funcionalidad y significatividad; y, sobre todo, orienta a los docentes en su difícil y compleja tarea de cumplir con sus funciones brindándoles información pertinente y válida para ejercer sus roles de manera eficiente.

Rodríguez (1993), un programa es: “un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a lograr metas comunes como respuesta a las necesidades educativas”. Desde un enfoque similar, Riart (1996), plantea que “es una planificación y ejecución en determinados períodos de contenidos, encaminados a lograr objetivos establecidos a partir de las necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio - temporal determinado”. Por su parte, Pérez, (2000, p. 268) “Es un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas. Tanto los efectos

de su elaboración como su posterior evaluación deberían guardar armonía y coherencia”.

Por su parte, los talleres en su contenido presentan la temática a abordar, el objetivo y/o propósito a alcanzar; la fecha y hora de ejecución; se explicitan y ordenan las actividades, estrategias de trabajo, se determinan los responsables de las acciones y los recursos a utilizar. Su proceso de ejecución es flexible y se puede consensuar, sin embargo, en esta propuesta se pretenden realizar por las tardes en horario extraescolar.

3.2.2 Fundamentación teórica.

El desarrollo de las habilidades sociales en los docentes del nivel secundario es uno de los aspectos que se deben potenciar en la institución educativa, su contribución al trabajo en equipo es relevante porque la puesta en práctica favorece las buenas relaciones interpersonales, solución de situaciones conflictivas, reorienta las formas de actuar y comportarse de los integrantes del equipo, adaptarse, desenvolverse, ser asertivos en las interacciones comunicativas. Esto último, expresado en nuestro estilo de comportarse, la sensatez para defender nuestras ideas, así como el respeto de los demás.

Con respecto a la habilidad para comunicarnos, se ve reflejado en los diálogos constructivos, coordinación del equipo, para expresar puntos de vista, sostener la fluidez comunicativa en las interacciones; y en cuanto a la autoestima esta habilidad comprende la valoración objetiva para sentirse bien y cómodo, demostrar que, a pesar de los errores, frustraciones, cuestionamientos y críticas es capaz de mantener firmeza, perseverancia hasta alcanzar lo que se proponen.

Cardona y Wilkinson (2006, pág.71)) “reconocen que aun cuando un grupo de personas trabaja en pos de una meta común y hablamos de trabajo en equipo, la cuestión no es tan sencilla, dado que se trata de que ese trabajo sea eficaz en aras de una meta o misión común”. El trabajo en equipo requiere el ejercicio de una serie de habilidades sociales como poner de manifiesto conductas asertivas, tener una autoestima positiva, y establecer una comunicación horizontal, empática constructiva y proactiva; de igual forma, demanda transferir capacidades básicas como proponer ideas creativas, innovadoras, analizar con rigurosidad las tareas y aceptar las de otros, gestionar bien el tiempo, escuchar, colaborar, adaptarse, entre otros.

Desde esta perspectiva la propuesta se enfoca en el desarrollo de tres habilidades sociales, como son: la asertividad, comunicación y autoestima, las mismas que considero van a potenciar rasgos fundamentales para el trabajo en equipo referidos a: la personalidad, estilos de trabajo, conductas, comportamientos de los integrantes, aspectos que se explicitan en los diferentes modelos y tendencias que empodera el estudio. Para confirmar esta afirmación seguidamente se interpreta y sintetiza cada uno de ellos.

El modelo de interacción de Geier. (1958) opta por la premisa de cuatros conductas o estilos que favorecen el trabajo en equipo, el primero se refiere a los soportes para dar viabilidad al trabajo, el segundo la comprensión de las interacciones, el tercero la planificación de los procesos según las actividades a realizar, y el último, la culminación del objetivo. Además, el Modelo de Myers-Brigg, (1975) se centra en la tipología de la personalidad y propone que el trabajo en equipo está sujeto a las preferencias (donde me siento mejor), el perfil ideal y

real, así como en la modificación de conductas. Este modelo se complementa con el modelo de David Keysey (1998) quien plantea cuatro estándares de personalidad expresados en temperamentos: los que prefieren su autonomía, el respeto de la estructura orgánica; aquellos que optan por interacciones cooperativas y empáticas, y los que tienen un dominio de sus competencias profesionales.

Por su parte, el Modelo de Roles de Belbin (1981) se basa en las características conductuales y su utilidad para ser eficientes en el trabajo en equipo, enfatiza la capacidad de la persona para utilizar un lenguaje empático, adaptarse al equipo, y equilibrar su desempeño cognitivo y su competencia social en su interacción. En este contexto, también se encuentra el modelo de Linda V. Berens (1999), el mismo que en su contenido afirma el desarrollo de habilidades o talentos e incluye los valores y conductas en el trabajo en equipo.

Continuando con este análisis, El modelo de Frederick Mumma (1984) al igual que el modelo de Myers-Brigg, (1975) resalta la importancia de las preferencias (hacer lo que a uno le gusta), también guarda similitud con este enfoque el modelo de Margerison and McCann (1985), no obstante, agrega que los individuos ponen en práctica lo que prefieren y por ende producen mejor (PPP), asimismo, afirma que, el trabajo equipo depende de comportamientos e identifica las personas extro e introvertidas, practicas, creativas, analíticas, y flexibles para organizarse. De manera similar el Modelo de roles de Alex Hiam & Associates. (2003 propone parámetros que comprenden la intro-extroversión en el trabajo, y la intuición – análisis en los estilos de pensamiento.

En conclusión, el programa de habilidades sociales es pertinente con cada uno de los modelos del trabajo en equipo, por lo tanto, el desarrollo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales a través de sus contenidos temáticos referidos a la asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos, los sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia, y la autoestima del docente es muy probable que influyan significativamente en desarrollo de un trabajo eficiente, interdependiente e inclusivo.

3.2.3 Objetivos.

3.2.3.1 General

Implementar el Programa de habilidades sociales mediante el desarrollo de talleres reflexivos, participativos y vivenciales que permitan mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya De La Torre de la provincia de Jaén.

3.2.3.2 Específicos

a) Fundamentar el programa de habilidades sociales sobre la base de la interpretación de las teorías y enfoques que sustentan el estudio, explicar sus posibles influencias e interrelaciones dialécticas y epistemológicas en la mejora del trabajo en equipo de los docentes de la institución antes señalada.

b) Determinar los recursos y materiales que se pretenden utilizar en el desarrollo del programa, y de esta forma asegurar su viabilidad y factibilidad funcional para su ejecución.

c) Organizar en forma lógica un cronograma de actividades donde se establezcan las acciones y estrategias a trabajar, se determinen los responsables, recursos y materiales, y dosificar su tiempo según sus propósitos.

d) Relacionar en una matriz en forma secuencial y coherente las dimensiones del trabajo de equipo, con las del programa de habilidades sociales, los talleres reflexivos, participativos y vivenciales e indicadores de evaluación.

e) Describir los procesos metodológicos del programa y los talleres participativos, reflexivos y vivenciales para mejorar el trabajo en equipo de los docentes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya De La Torre de la provincia de Jaén.

f) Desarrollar los talleres participativos, reflexivos y vivenciales; y proponer orientaciones de evaluación pertinentes para determinar las fortalezas y limitaciones del programa de habilidades sociales.

3.2.4 Características del programa

3.2.4.1 Flexible. Permite contextualizarlo y hacer modificaciones en función a los intereses institucionales y estilos de trabajo de los diferentes actores educativos, se ajusta a los tiempos y espacios según los consensos de los

que participan en el equipo, de igual forma, se puede adecuar incorporar la práctica de otras habilidades sociales que refuercen a las establecidas en el programa.

3.2.4.2 Pertinencia. El programa en su contenido y estructura es apropiado y esta adecuado para mejorar el trabajo en equipo de los docentes, tiene como propósito potenciar el liderazgo, las capacidades y habilidades prácticas, así como las actitudes propositivas y conciliadoras de los sujetos de estudio en el desarrollo de los diferentes roles y desempeños de los equipos de trabajo. Por tanto, guarda congruencia y relación con la eficiencia para alcanzar objetivos y metas comunes.

3.2.4.3 Motivador y equitativo. Promueve la motivación e iniciativa como equipo, influye en los integrantes el entusiasmo, confianza, seguridad, optimismo, perseverancia, tenacidad, sentido del humor, la inclusión y valoración de las potencialidades y limitaciones, de igual modo la equidad e igual de oportunidades para todos los que participan en el trabajo.

3.2.4.4 Integral. Cohesiona lo cognitivo y emocional en el trabajo de equipo: incrementa el bienestar y clima institucional; promueve la construcción de conocimientos colectivos; desarrolla capacidades como el análisis, crítica, razonamiento, resolución de problemas entre otros; mejora los desempeños profesionales, la autoestima del docente, el sentido de pertenencia y la identidad institucional; ejercitar el comportamiento ético y moral, incrementa las sinergias es interdependencias, asimismo, fortalece el gusto por el trabajo y el interés por aprender de los demás.

3.2.4.5 Cooperativo. Los docentes se apoyan mutuamente de forma eficiente y efectiva, para cumplir con un objetivo común. Comparten metas, conocimientos, propuestas, experiencias, recursos y logros, de tal manera que un docente no puede tener éxito al margen de los demás.

3.2.4.6 Estimula la comunicación. Los miembros del equipo intercambian información y materiales, establecen diálogos constructivos y afectivos en sus relaciones interpersonales, evalúan compromisos asumidos, analizan y desarrollan colegiadamente las tareas asignadas y/o actividades, llegan a conclusiones colectiva y reflexionan para lograr convergencia de pensamientos y obtener resultados de mejor calidad.

3.2.5 Recursos y materiales.

Recursos humanos: Investigador, directivos y docentes del nivel secundario, administrativos y personal de servicio.

Recursos financieros: El desarrollo del programa de habilidades sociales será autofinanciado por el investigador; no obstante, se realizará gestiones para obtener de parte de la institución algunos materiales que ayudarán a reducir costos.

Materiales: Los de escritorio son: computadora, impresora, USB, papel bond, lapiceros, correctores; asimismo, en el desarrollo de los talleres se emplearán, fichas informativas y de análisis, papelotes, plumones, cinta maskingtape, proyector multimedia, entre otros.

3.2.6 Cronograma de actividades del programa de habilidades sociales para mejorar el trabajo en equipo

Actividades	Estrategias	Responsables	Recursos y materiales	Año: 2019			
				Abril			
				1ra sem.	2da sem.	3ra sem.	4ta sem.
Actividades de coordinación y sensibilización	Reunión de coordinación con los directivos para la aprobación e implementación del programa de habilidades sociales.	Investigador y directivos de la institución	Documentos formales Programa	X			
	Reunión con los docentes para explicar los propósitos del programa de habilidades sociales • Sensibilización y concientización sobre la importancia de mejorar el trabajo en equipo.	Investigador, docentes del nivel secundario	Fichas de análisis Videos motivadores Retroproyector Programa	X			
Actividades de desarrollo del programa	Implementación teórico – práctico de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales.	Investigador, docentes y especialistas	Programa de habilidades sociales	X			
	Taller 01: La asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos.		Ficha de inscripción Documentos de trabajo		X		
	Taller 02: Sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia.		Retroproyector, USB Papelotes Plumones			X	
	Taller 03: La autoestima del docente y su influencia en el trabajo en equipo.						X
Actividades de evaluación	Ficha de observación para evaluar los talleres reflexivos, participativos y vivenciales.	Investigador y docentes	Ficha de evaluación.		X	X	X
	Propuesta de una rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en equipo	Investigador y docentes	Rubrica		X	X	X
	Evaluación del programa habilidades sociales: auto y coevaluación.	Promotor y directores	Ficha de auto y coevaluación	X	X	X	X

3.2.7 Matriz lógica de los procesos metodológicos del programa de habilidades sociales

Trabajo en equipo	Dimensiones del programa	Talleres reflexivos, participativos y vivenciales	Objetivos	Indicador de evaluación
<p>Liderazgo: compromiso e implicancia en el logro de los objetivos</p>	<p>Asertividad para expresarse en forma precisa y coherente sin afectar.</p>	<p>Taller 01: La asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos.</p>	<p>Analizar y reflexionar sobre las conductas asertivas de los docentes del nivel secundaria en los procesos de interacción y actuación de los equipos de trabajo, asimismo, potenciar el liderazgo promoviendo espacios donde se practique el consenso, la actitud de escucha, empatía, y puntos de vista divergentes y convergentes que aseguren el incremento de los lazos de amistad, afectividad y buenas las relaciones interpersonales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Consenso • Actitud de escucha • Comunicación • Empatía • Divergencias y convergencias • Influencia idealizada
<p>Saber hacer: habilidades y destrezas en la concreción de las tareas</p> <p>Actitud propositiva: análisis crítico y propuestas creativas</p>	<p>Comunicación: Horizontalidad en las coordinaciones y decisiones.</p> <p>Autoestima: valoración de uno mismo y de los demás.</p>	<p>Taller 02: Sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia.</p>	<p>Analizar y potenciar los sistemas comunicativos horizontales, motivacionales y empáticos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia en el desarrollo del trabajo en equipo, de igual forma, promover el optimismo, la tenacidad e iniciativa, proactividad, responsabilidad compartida, confianza y seguridad en la toma de decisiones, así como el espíritu crítico, creativo e innovador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Responsabilidad compartida • Personalidad proactiva • Confianza y seguridad • Práctico • Compromiso • Prudente • Analítico • Asumir riesgos • Toma de decisiones • Espíritu crítico y creativo
<p>Conciliador: solución de conflictos y relaciones armoniosas en el equipo.</p>	<p>Autoestima: valoración de uno mismo y de los demás.</p>	<p>Taller 03: La autoestima del docente y su influencia en el trabajo en equipo.</p>	<p>Fortalecer la valoración, apreciación y aceptación positiva de los docentes y de su entorno, respetar las diferencias, diversidad cultural, potencialidades y limitaciones propias y de los demás, autorregular sus emociones en su interactuar profesional y personal; promover el bien común, sentido del humor, la prudencia y tolerancia frente a situaciones conflictivas y adversas; de igual forma, internalizar mecanismos de resolución de conflictos y la construcción de una visión y misión corresponsable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido del humor • Bien común • Apertura y flexibilidad • Relaciones interpersonales • Afectivo

3.2.8 Descripción metodológica del programa y los talleres participativos, reflexivos y vivenciales para mejorar el trabajo en equipo.

Actividades de coordinación y sensibilización

Para la aplicación del programa se propone desarrollar de manera preliminar las siguientes actividades: reunión de coordinación con los directivos de la institución educativa, con el propósito de conseguir su consentimiento, apoyo y autorización formal y de esta forma lograr la aprobación e implementación del Programa de habilidades sociales; luego se debe realizar una reunión con los docentes para sensibilizar y concientizar sobre la importancia de trabajar en equipo y como ayudaría al logro de los objetivos institucionales, la mejora de su práctica pedagógica, su desempeño profesional así como el manejo interdisciplinario de los diferentes procesos metodológicos, curriculares y didácticos de la enseñanza aprendizaje.

Actividades de desarrollo del programa

Luego de coordinar y sensibilizar a los sujetos de estudio, esta segunda etapa consiste en planificar los recursos, materiales, y organizar a los docentes para la implementación teórico – práctico de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales. Se debe tener en cuenta su asistencia y participación además de generar espacios acogedores que contribuyan a la motivación e interés por el interaprendizaje.

En el primer taller se trabajará la temática referida a la asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos; el segundo taller

abordará los sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia; y el tercer taller, se trabajarán conocimientos referidos a la autoestima del docente y cómo influye en el trabajo en equipo.

Actividades de evaluación

En este tercer momento se plantea la aplicación de instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos. Durante el desarrollo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales se sugiere trabajar una ficha de observación; asimismo, al finalizar el programa se aplicará una ficha de auto y coevaluación las misma que permitirá verificar y valorar las potencialidades y limitaciones del programa de habilidades sociales.

3.2.9 Desarrollo del programa de habilidades sociales a través de talleres reflexivos, participativos y vivenciales.

Taller 01: La asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos.

Objetivo: Analizar y reflexionar sobre las conductas asertivas de los docentes del nivel secundaria en los procesos de interacción y actuación de los equipos de trabajo, asimismo, potenciar el liderazgo promoviendo espacios donde se practique el consenso, la actitud de escucha, empatía, y puntos de vista divergentes y convergentes que aseguren el incremento de los lazos de amistad, afectividad y buenas las relaciones interpersonales.

Fecha: miércoles 10 de abril				
Actividad	Estrategia	Responsables	Recursos	Tiempo
T a r d e				
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de una ficha de inscripción y de asistencia al taller. • Presentación de la ruta de trabajo, incluye los objetivos y propósitos del taller. • Análisis crítico y autocrítico sobre los estilos y conductas asertivas de los docentes en el manejo de situaciones adversas y en sus diálogos interactivos en el trabajo en equipo. • Reflexión sobre la actuación y liderazgo de los miembros del equipo para llegar a consenso, asumir una actitud de escucha, mostrar empatía, y plantear puntos de vista divergentes y convergentes. • Entrega de documentos de información, para su análisis crítico y comprensión individual. • Conformación de equipos de trabajo y desarrollo de actividades relacionadas con el objetivo y las actividades de aprendizaje reflexivo, participativo y vivencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de análisis crítico • Reflexión y contrastación de la información con la realidad • Exposición teórica y rueda de preguntas. • Sociodrama de experiencias • Estudio de casos sobre conductas asertivas. • Lectura crítica individual y comprensiva de los documentos de trabajo. • Trabajo en equipo • Exposición de las tareas asignadas a los grupos 	Investigador, especialistas expertos en gestión pública.	Papelotes, plumones, cinta maskingtape, Proyector multimedia, Documentos de trabajo	3.00 pm a 4.30 pm
Descanso 4.30 pm a 4.45 pm				
<ul style="list-style-type: none"> • Reorientación de las conductas y comportamientos asertivos de los docentes de acuerdo a sus roles y funciones dentro del trabajo equipo. • Construcción de perfiles que apunten a un liderazgo democrático que enlace los esfuerzos y desempeños de los miembros del equipo para alcanzar las metas y objetivos institucionales. • Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de equipo. • Exposición individual • Debate dirigido y lluvia de ideas • Puesta en común y conclusiones • Compromisos 	Investigador y especialistas	Papelotes, plumones, cinta maskingtape, Ficha de autoevaluación	4.45 pm a 6.00 pm

Taller 02: Sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia.

Objetivo: Analizar y potenciar los sistemas comunicativos horizontales, motivacionales y empáticos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia en el desarrollo del trabajo en equipo, de igual forma, promover el optimismo, la tenacidad e iniciativa, proactividad, responsabilidad compartida, confianza y seguridad en la toma de decisiones, así como el espíritu crítico, creativo e innovador.

Fecha: miércoles 17 de abril				
Actividad	Estrategia	Responsables	Recursos	Tiempo
T a r d e				
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de una ficha de asistencia al taller. • Presentación de la ruta de trabajo, incluye los objetivos y propósitos del taller. • Análisis y evaluación de los sistemas comunicativos que utilizan los docentes en el cumplimiento de sus roles funciones y desempeños durante el trabajo en equipo. • Reflexión autocrítica sobre la práctica de una comunicación horizontal, motivacional, y empática en las relaciones interpersonales • Lineamientos teóricos y prácticos referidos al optimismo, tenacidad, proactividad, responsabilidad compartida, confianza y seguridad en la toma de decisiones, así como el espíritu crítico, creativo e innovador. • Entrega de documentos de información, sobre los sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia. • Conformación de equipos de trabajo y desarrollo de actividades relacionadas con el objetivo y las actividades de aprendizaje reflexivo, participativo y vivencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo horizontal, participativo y de consenso. • Presentación dirigida de las actividades previas. • Presentación de dinámicas, diapositivas y/o videos motivadores. • Intercambio de experiencias y vivencias significativas. • Análisis reflexivo y crítico de los sistemas comunicativos en el trabajo en equipo. • Lectura crítica individual y comprensiva de los documentos de trabajo. • Trabajo en equipo • Exposición de las tareas asignadas a los equipos 	Investigador, especialistas expertos en gestión pública	Papelotes, plumones, cinta maskingtape, Proyector multimedia, Documentos de trabajo	3.00 pm a 4.30 pm
Descanso 4.30 pm a 4.45 pm				
<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de propuestas para empoderar sistemas comunicativos viables en el trabajo en equipo. • Fortalecimiento de las capacidades comunicativas de los docentes e internalización de actitudes dialógicas constructivas y proactivas. • Compromisos de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de equipo. • Exposición • Puesta en común y conclusiones • Compromisos • Sistematización de propuestas 	Investigador y especialistas	Papelotes, plumones, cinta maskingtape, Ficha de autoevaluación	4.45 pm a 6.00 pm

Taller 03: La autoestima del docente y su influencia en el trabajo en equipo.

Objetivo: Fortalecer la valoración, apreciación y aceptación positiva de los docentes y de su entorno, respetar las diferencias, diversidad cultural, potencialidades y limitaciones propias y de los demás, autorregular sus emociones en su interactuar profesional y personal; promover el bien común, sentido del humor, la prudencia y tolerancia frente a situaciones conflictivas y adversas; de igual forma, internalizar mecanismos de resolución de conflictos y la construcción de una visión y misión corresponsable.

Fecha: miércoles 24 de abril				
Actividad	Estrategia	Responsables	Recursos	Tiempo
T a r d e				
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de una ficha de asistencia al taller. • Presentación de la ruta de trabajo, incluye los objetivos y propósitos del taller. • Análisis y reflexión sobre la valoración, apreciación y aceptación positiva de los docentes y de su entorno en el trabajo institucional. • Recreación vivencial sobre el respeto de las diferencias, la diversidad cultural, el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones propias y de los demás, y estrategias para autorregular las emociones en la interactuar profesional y personal. • Análisis y evaluación de las actuaciones que limitan el bien común, sentido del humor, la prudencia y tolerancia frente a situaciones conflictivas y adversas. • Propuesta de mecanismos de resolución de conflictos y la construcción de una visión y misión corresponsable • Desarrollo del contenido temático referido al acompañamiento académico. • Entrega de documentos de información, para su análisis crítico y comprensión individual. • Conformación de equipos de trabajo y desarrollo de actividades reflexivas, participativas y vivenciales relacionadas con el objetivo del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo horizontal, participativo y de consenso. • Presentación dirigida de las actividades previas. • Presentación de dinámicas, diapositivas y/o videos motivadores. • Lectura reflexiva y crítica individual y comprensiva de los documentos de trabajo. • Trabajo en equipo • Exposición de las tareas asignadas a los grupos. 	Investigador, especialistas expertos en gestión pública. Psicólogos educativos	Papelotes, plumones, cinta maskingtape Proyector multimedia Documentos de trabajo	3.00 pm a 4.30 pm
Descanso 4.30 pm a 4.45 pm				
<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta consensuada y participativa de normas y reglas de convivencia en los equipos de trabajo. • Fortalecimiento de la autoestima en los docentes reconociendo su valía personal y de los demás para impulsar y motivar el trabajar en equipo • Empoderamiento de estrategias de resolución de conflictos. • Compromiso de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Presentación de productos a través de la técnica del museo. • Puesta en común y conclusiones • Compromisos 	Investigador y especialistas	Papelotes, plumones, cinta maskingtape Ficha de autoevaluación	4.45 pm a 6.00 pm

3.2.10 Evaluación de la propuesta.

La evaluación que se propone tiene un carácter formativo basada en criterios e indicadores pertinentes, su intencionalidad es proporcionar información válida para reajustar de manera crítica y constructiva, así como retroalimentar situaciones que va a potenciar los propósitos del programa de habilidades sociales en forma global, de igual forma, evaluar los procesos y acciones que se plantean en el desarrollo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales y su contribución en la mejora del trabajo en equipo de los docentes del nivel secundario.

Los instrumentos que se describen seguidamente van a permitir una apreciación y valoración sistemática y objetiva del programa, así como la eficiencia, efectividad de los procesos y los resultados de los talleres.

A continuación, se describe en que consiste cada uno de los instrumentos a aplicar y se diseña un bosquejo de cada uno de ellos.

a) Ficha de observación para evaluar los talleres

Tiene como propósito evaluar las actividades, estrategias, recursos y la dosificación del tiempo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales. Su aplicación se realizará en el desarrollo mismo de los talleres, estará a cargo del investigador.

Se observará, la participación, el consenso y la igualdad de oportunidades de todos los participantes, el trabajo en equipo, la significatividad y el manejo de la temática por parte de los especialistas, planificación de los materiales y recursos,

recreación y modelización de situaciones adversas al trabajo en equipo, los procesos que garantizan un eficiente trabajo, la responsabilidad en los roles y actividades, el desarrollo de habilidades sociales y el cumplimiento de los compromisos.

b) Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

La rúbrica es una matriz de valoración en la cual se establecen los criterios y los indicadores del trabajo en equipo. Está estructurada en base a una escala de puntuación del 1 al 4 para recoger la valoración desde deficiente, medianamente eficiente, eficiente y muy eficiente. Los criterios que se establecen son: liderazgo, saber hacer, actitud propositiva y conciliador.

Con el criterio liderazgo se recoge la capacidad para escuchar y compartir ideas de sus colegas y se preocupa por integrarlas y valorarlas a través de consensos, asimismo promover la integración y cohesión del equipo. Con el segundo criterio, sobre la capacidad saber hacer, mostrar responsabilidad, proactividad y cumplir con sus compromisos en la entrega de sus trabajos a tiempo sin modificar sus fechas o plazos.

El tercer criterio de esta rúbrica es la actitud creativa y crítica de sus ideas y opiniones para realizar el trabajo y proponer sugerencias para su desarrollo, de igual modo tomar decisiones prudentes y esforzarse para conseguir las metas y objetivos del equipo. Y el último criterio, referido a afrontar democráticamente situaciones conflictivas o desacuerdos, muestran su sentido del humor, apertura, afectividad y flexibilidad para escuchar otras opiniones o aceptar sugerencias, igualmente, poner en práctica mecanismos democráticos para la resolución de conflictos en sus relaciones interpersonales y el bien común.

c) Autoevaluación.

Es la evaluación realizada por uno mismo, a partir de algunos criterios determinados. Consiste en revisar el cumplimiento del cronograma de actividades y determinar un valor. La Autoevaluación se entiende, como una reflexión crítica, creativa y colaborativa, como una especie de compromiso sistemático, continuo y científico, hacia el conocimiento para conseguir una mejora; Asimismo, contribuye a la formación de determinados aspectos de la personalidad del sujeto al ser capaz de trazarse nuevas metas y alcanzar resultados superiores.

Un proceso autoevaluador debe significar: Un compromiso de colaboración mutua; una dimensión diagnóstica; una orientación hacia la mejora de la propuesta; y un espacio crítico y creativo para el encuentro, el diálogo, el intercambio integrador y la reflexión compartida. Y todo ello desde una participación adecuada y que exige profundizar en la autonomía de los participantes.

La autoevaluación, es imprescindible en cuanto se constituye en un momento de toma de conciencia de la propia realidad. Esta toma de conciencia es factor fundamental para impulsar al mejoramiento de cada una de las actividades del programa. Ha de reconocerse, sin embargo, que sola la autoevaluación conlleva el riesgo de enfatizar sólo aspectos positivos, dejando a un lado o minimizando los negativos. Por eso a la autoevaluación debe seguir la coevaluación.

d) Coevaluación.

Está centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el desarrollo de del programa de habilidades sociales, en las actividades establecidas y en el trabajo de equipo de los sujetos de estudio. A través de la coevaluación se propicia la

elaboración de compromisos de cambios, lo que constituye la base de la gestión de calidad, pues cada sujeto se compromete con los demás y con el proceso mismo en la mejora continua e intercambio de resultados de calidad, en la construcción de contenidos, y en asegurar la puesta en práctica de los procesos de gestión de calidad.

Es la evaluación que realizan otras personas sobre los demás, en base algunos criterios determinados. A diferencia de la autoevaluación, ésta evaluación persigue recoger la mayor información de qué ha sido tu proceder durante el desempeño que realizas. Se llama coevaluación porque las personas que evalúan corresponden al mismo nivel que los demás. Conviene que las personas que vayan a evaluar den un juicio objetivo, acertado y preciso. Recuerda que el mejor amigo es aquel que te ayuda a crecer como persona. El mejor amigo no te miente, te dice la verdad, te cuestiona y por último reconoce tus logros y méritos.

La coevaluación propicia, la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo, constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabajan los sujetos de estudio y lo singular de los objetivos y contenidos de cada uno de ellos, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el sujeto, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada sujeto. Por otro lado, la coevaluación consta de una evaluación en conjunta: tú me evalúas, yo te evalúo. Es aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad específicos en los cuales todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos. Nuevamente, en este caso, es importante concientizar a los sujetos de estudio que la evaluación es para mejorar, no para castigar.

Ficha de observación para evaluar los talleres reflexivos, participativos y vivenciales.

Instrucciones: Lee detenidamente cada uno de los enunciados que se presentan y luego marca con un aspa según la percepción que tengas de los talleres del programa de habilidades sociales. Lo criterios son: **Siempre** (S - 5); **Casi siempre** (CS - 4); **Medianamente** (M -3); **Pocas veces** (PV - 2); y, **Nunca** (N -1).

Institución Educativa		Valoración				
N°	Ítems	S	CS	M	PV	N
		A	B	C	D	E
		5	4	3	2	1
1.	Los talleres reflexivos, participativos y vivenciales promueven la participación, el consenso y la igualdad de oportunidades de todos los participantes.					
2.	El desarrollo de los talleres favorece el trabajo en equipo.					
3.	Los temas que se abordaron en los talleres son significativos y ayudaran a mejorar el trabajo en equipo en la institución educativa.					
4.	Los especialistas que participan en los talleres reflexivos, participativos y vivenciales demuestran manejo de la temática, y su desempeño cumple con las expectativas de los participantes.					
5.	Los materiales y recursos se planificaron con tiempo y garantizó el desarrollo de los talleres de manera oportuna, asimismo estuvieron al alcance de todos.					
6.	Las acciones y estrategias que se utilizaron en el desarrollo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales permitieron recrear y modelizar situaciones problemáticas del trabajo en equipo.					
7.	Los procesos para asegurar un eficiente trabajo en equipo se abordaron en el desarrollo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales					
8.	En el desarrollo de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales los sujetos de estudio asumieron con responsabilidad sus roles y las actividades propuesta así mismo se cumplió con los objetivos					
9.	En el trabajo de equipo se puso en práctica habilidades sociales como la asertividad, actitud de escucha, comunicación fluida, la empatía, afectividad con los demás y aportaron con conocimientos.					
10.	Los compromisos que se asumieron fueron conscientes y goza de la aceptación de los participantes.					
SUB TOTAL						
TOTAL						
VALORACIÓN						

Criterio de valoración	Escala de evaluación	Rango de puntaje	Valorización
Siempre	S	41 - 50	A
Casi siempre	CS	31 - 40	B
medianamente	M	21 - 30	C
Pocas veces	PV	11 - 20	D
Nunca	N	01 - 10	E

Propuesta de una rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en equipo durante el desarrollo de los talleres.

Criterios	1	2	3	4
Liderazgo	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus colegas. No ayuda a mantener la integración y cohesión en el equipo.	A veces escucha las ideas de sus colegas, y acepta integrarlas. No le preocupa la integración y cohesión en el equipo.	Suele escuchar y compartir las ideas de sus colegas, pero no propone cómo integrarlas. Colabora en sostener la integración y cohesión del equipo	Siempre escucha y comparte las ideas de sus colegas y se preocupa por integrarlas y valorarlas a través de consensos. Promueve la integración y cohesión del equipo.
Saber hacer	Nunca entregan sus trabajos a tiempo y el equipo busca pretexto para modificar sus fechas o plazos de entrega.	Muchas veces se retrasan en la entrega de su trabajos, y el equipo con frecuencia tiende a modificar a veces sus fechas o plazos.	En ocasiones son responsables sin embargo aún se retrasan en la entrega de sus trabajos, aunque el equipo no tiene que modificar sus fechas o plazos	Muestra responsabilidad, proactividad y cumplen con sus compromisos en la entrega de sus trabajos a tiempo y el equipo no tiene que modificar sus fechas o plazos
Actitud propositiva	Nunca proponen ideas para realizar el trabajo, ni proponen sugerencias para el desarrollo de las tareas asignadas. En ocasiones dificulta las propuestas de sus colegas para alcanzar las metas y objetivos del equipo.	Algunas veces proponen ideas para realizar las actividades y compromisos asumidos. Pero nunca propone sugerencias para su desarrollo. Acepta las propuestas de sus colegas para conseguir las metas y objetivos del equipo.	Muestra una actitud creativa de ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su desarrollo. Se esfuerza y asume riesgos para conseguir las metas y objetivos del equipo.	Siempre expresa una actitud creativa y crítica de sus ideas y opiniones para realizar el trabajo y propone sugerencias para su desarrollo. Toman decisiones prudentes y se esfuerzan para conseguir las metas y objetivos del equipo.
Conciliador	Frente a situaciones conflictivas o desacuerdos, muestran escasa apertura y flexibilidad para escuchar otras opiniones o acepta sugerencias. Desconoce mecanismos democráticos para la resolución de conflictos	En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces muestran escasa apertura y flexibilidad para escuchar otras opiniones o acepta sugerencias. Presenta escaso manejo de mecanismos democráticos para la resolución de conflictos	Frente a situaciones conflictivas o desacuerdos, casi siempre muestran escasa apertura y flexibilidad para escuchar otras opiniones o acepta sugerencias. A veces ponen en práctica mecanismos democráticos para la resolución de conflictos en sus relaciones interpersonales.	Frente a situaciones conflictivas o desacuerdos, siempre muestran su sentido del humor, apertura, afectividad y flexibilidad para escucha otras opiniones o aceptar sugerencias. Siempre ponen en práctica mecanismos democráticos para la resolución de conflictos en sus relaciones interpersonales y el bien común

Creado por: Baca, A. (2018). Docente investigador.

Ficha de autoevaluación del programa de habilidades sociales

Objetivo: Valorar las potencialidades y limitaciones de cada una de las actividades propuesta y realizadas del Programa de habilidades sociales.

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de los ítems y marca con un aspa (X) los criterios de valoración: **No se realizó** (1), **Se realizó parcialmente** (2), **Se realizó** (3)

Actividades	Ítems a observar	Criterios		
		No se realizó	Se realizó parcialmente	Se realizó
		1	2	3
Actividades de coordinación y sensibilización	Reunión de coordinación con el director para la aprobación e implementación del Programa de habilidades sociales			
	Reunión con los docentes para explicar los propósitos del programa de habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización y concientización sobre la importancia de mejorar el trabajo en equipo. 			
Actividades de desarrollo del programa	Implementación teórico – práctico de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales.			
	Ejecución del taller sobre la asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos.			
	Desarrollo del taller relacionado con los sistemas comunicativos para potenciar la sinergia, cohesión e interdependencia			
	Realización del taller referido a la autoestima del docente y su influencia en el trabajo en equipo			
Actividades de evaluación	Ficha de observación para evaluar los talleres reflexivos, participativos y vivenciales.			
	Propuesta de una rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en equipo			
	Evaluación del programa habilidades sociales: auto y coevaluación.			

Ficha de coevaluación del programa de habilidades sociales

Instrucciones: Lee detenidamente cada uno de los enunciados que se presentan y luego marca con un aspa según la percepción que tengas del trabajo en equipo que realizaste durante el desarrollo de los talleres. Lo criterios son: **Siempre** (5); **Casi siempre** (4); **Algunas veces** (3); **Rara vez** (2); y, **Nunca** (1).

Enunciados	Equipo de trabajo					
	1	2	3	4	5	YO
1. El programa de habilidades sociales promovió espacios para reflexionar, participar y vivenciar el desarrollo del trabajo en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El programa de habilidades sociales estímulo y motivo para que los docentes reconozcan la importancia de trabajar en equipo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
3. El programa de habilidades sociales sensibilizó y concientizó a desprenderse de actitudes individualistas, conformistas, indiferentes y asumir cambios en favor del trabajo en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El programa de habilidades sociales potenció las relaciones interpersonales, la asertividad, comunicación y autoestima entre los docentes participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. El programa de habilidades sociales incentivó el espíritu crítico, creativo, colaborativo y cooperativo en los sujetos de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El programa de habilidades sociales brindo las herramientas metodológicas para la conformación de equipos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. El programa de habilidades sociales fue significativo y funcional con los propósitos de la investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. El programa de habilidades sociales contribuyó en la mejora de las competencias y desempeño colectivo de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. El programa de habilidades sociales incrementó los niveles de cohesión, integración e interdependencia en los docentes de la institución educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. El programa de habilidades sociales se caracterizó por ser flexible y en su desarrollo se fortaleció con las sugerencias de los participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONCLUSIONES

1. Se logró determinar que, el trabajo en equipo de acuerdo a lo expresado por los docentes de la institución educativa presenta los niveles Eficiente 68,4%; y Medianamente eficiente, 31,6%. Esta afirmación, muestra un relativo avance en el desarrollo de esta capacidad, referente a las dimensiones de liderazgo, saber hacer, actitud propositiva y conciliador.
2. También se ha comprobado que el trabajo en equipo refleja la forma habitual de los docentes para comportarse como líderes, sentirse comprometidos e implicados en el trabajo; manifiesten un espíritu hacedor que permita motivar al equipo a mantener perseverancia en el cumplimiento de las actividades y tareas asignadas; ser un pensador para proporcionar ideas razonables con actitudes propositivas y asumir un papel conciliador para prevenir conflictos, situaciones adversas y ser capaz de mantener relaciones de trabajo afectuosas y democráticas.
3. Se logró consolidar una propuesta teórica basada en la Teoría de los roles de equipo de Belbin (trabajo en equipo) y proponer un programa de habilidades sociales basada en la inteligencia emocional (Goleman) y las inteligencias múltiples (Gardner) específicamente en la inteligencia interpersonal.
4. El diseño del programa de habilidades sociales presenta una estructura metodológica flexible y funcional, su implementación teórico – práctica se pretende realizar a través de talleres reflexivos, participativos y vivenciales los mismos que tienen como propósito promover la asertividad en la interacción y actuación democrática de los equipos, establecer sistemas comunicativos para fortalecer la sinergia, cohesión e interdependencia, y potenciar la autoestima del docente a fin de mejorar el trabajo en equipo.

RECOMENDACIONES

1. La institución educativa debe formalizar la cultura del trabajo en equipo como una política institucional, para tal fin, se recomienda sensibilizar y concientizar sobre la importancia de trabajar en equipo, de igual forma, planificar y organizar su desarrollo teniendo en cuenta sus diferentes procesos metodológicos, y utilizar mecanismos democráticos como el consenso, equidad y la participación voluntaria para designar las tareas, roles funcionales, así como los compromisos y responsabilidades.
2. Los directivos deben empoderar e institucionalizar el programa de habilidades sociales para reforzar y potenciar el trabajo de equipo en la institución educativa; incluir dentro de su plan anual de trabajo la implementación de los talleres reflexivos, participativos y vivenciales, así como gestionar los recursos y materiales que aseguren resultados eficientes y la mejora del desempeño colaborativo de los docentes.
3. Los docentes en su trabajo deberían internalizar y armonizar sus competencias profesionales expresadas en saber, saber hacer y saber convivir, asimismo, asumir cambios en sus modos y estilos de trabajar colectivamente, mostrando actitudes y comportamientos coherentes con lo que piensa, actúa y siente dentro del equipo de trabajo, de tal forma, que la interacción con los demás miembros se vea reflejada en un dialogo constructivo, asertivo, afectivo y empático; y en el respeto de los roles, diferencias y preferencias.
4. Los docentes deben asumir apertura y flexibilidad para aprender a aprender de los demás, compartir experiencias, conocimientos, propuestas y generar confianza

y confiabilidad en sus relaciones interpersonales, además, asumir un liderazgo interdependiente y corresponsable para alcanzar juntos metas y objetivos comunes, que ayude en su planificación curricular, bienestar profesional, la solución colaborativa de los problemas que aquejan su práctica pedagógica, y garantizar la construcción de un sistema de trabajo sinérgico y sináptico que articule e integre esfuerzos, energías en favor de los aprendizajes de los estudiantes la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Acosta, R. (2004). *La autoestima en la educación. Límite: revista de filosofía y psicología*, 1 (11), 86-99.
- Acosta, J. (2011). *Trabajo en Equipo*. Madrid, España: ESIC
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right* (3ª edición). San Luis Obispo, California, Impact.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your Perfect ROI: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, California: Impact, 1978 (3rd edition).
- Alcántara, J. (1990). *Como educar la autoestima*. España: Editorial CEAC S. A.
- Álvarez J. (1997) *Desarrollando equipos de trabajo en la empresa chilena de hoy*. Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial.
- Antúnez, J. (1994). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*, Editorial, Graó, Barcelona.
- Aranda, R. (2007). *Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de formación del profesorado en centros (Centro La Inmaculada de Hortaleza): Primera parte. Tendencias Pedagógicas*, (12), 111-150.
- Arévalo, N. y Polgatti, P. (2004). *Las interacciones de un equipo de trabajo como aporte al modelo de competencias tradicional: Estudio de caso*. Tesis para optar al grado de licenciado en psicología. Chile, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Argyle, M. (2000). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Editorial.

- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). *The experimental analysis of social performance*. Advances in Experimental Social Psychology. **3**, 55-98.
- Aritzeta, A., & Ayestarán, S. (2003). *Aplicabilidad de la Teoría de los Roles de Equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo*. Rev.Psicología Gral y Aplic. 56 (1), 61-75.
- Avalos, M. y Quintanilla, L. A. (2015) “*Factores relevantes de gestión que influyen en la efectividad del trabajo en equipo del área de atención al cliente. Hospital Primavera de la ciudad de Trujillo en el año 2015*”. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo – Perú.
- Ayestarán, S. (2005). *Guía para el trabajo en equipo*. Universidad del País Vasco. (UPV/EHU).
- Balarezo. B (2014). *La comunicación organizacional interna y su incidencia en el desarrollo organizacional de la empresa SAN MIGUEL DRIVE*.
- Bales, R.F. (1950). *Interaction process analysis; a method for the study of small groups*. Cambridge: Mass., Addison-Wesley.
- Ballester, R. y Gil, M. (2009). *Habilidades Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Baron, R. (1997) *Fundamentos de la psicología*. México: Pearson educación.
- Bar-On, R. (1997). *El inventario de inteligencia emocional: Una prueba de inteligencia emocional*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. y Avolio B. (1994). *Improving organizational effectiveness. Through transformational leadership*. USA: SAGE Publications.
- Belbin, M. (2013). *Método, confiabilidad y validez, una revisión exhaustiva de Roles del Equipo Belbin*.

- Belbin, R. M. (1993). *Roles de equipo en el trabajo*. Londres: William Heinemann Ltd.
- Belbin, R.M. (1981). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Londres, Heinemann.
- Bell, D. (1992). *El trabajo y sus disgustos: El culto a la eficiencia en los Estados Unidos*, Editorial, Alianza, Madrid.
- Bellido, J. (2015). *Repercusiones del trabajo cooperativo en habilidades sociales de comunicación y empatía de estudiantes Napurunas de Monterrico Angoteros*. Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya. Lima – Perú.
- Benne, K., & Sheats, P. (1948). *Functional roles of group members*. Journal of Social Issues, 4, 41-49.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985) *Líderes. Las Cuatro Claves del Liderazgo Eficaz*. Primera Edición. Bogotá: Editorial Norma.
- Berens, L. (2001). *Understating yourself and others*. And introduction to Interaction Style. Telos Publications.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Padres y Maestros*, (337), 5-8.
- Branden, (1998). *Los seis pilares de la autoestima*. Segunda Edición, Editorial Paidós, Barcelona.
- Branden, N. (1993). *Cómo mejora su autoestima*. México: Paidós.
- Bujaico, M. y Gonzales, G. (2015). *Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P. de Canto Grande*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima – Perú.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista Estudios de psicología* 13, 52 – 62.

- Caballo, V. (1992). *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de habilidades sociales* (7ª. ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Una estrategia multimodal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma.
- Cardona, P y Wilkinson, H (2006). *Trabajo en equipo. Occasional Paper*, 07/10, 3-4.
- Carrillo, G. B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. Universidad de Granada. España.
- Carrillo, I. (1991). *Habilidades sociales*, en M. Martínez y J. M. Puig (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, pp. 131-142 (Barcelona, Graó).
- Carrobbles, J. (1988). *Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales*. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*. Vol.6, 93-114.
- Cedefop. (2008). *Modernización de la educación y formación profesional: cuarto informe. sobre la investigación en formación profesional en Europa; informe de antecedentes*, volumen 1. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones (serie de referencias del Cedefop, 69).
- Cieza, N., Cotrina, R., y Nolazco, S. (2011). *Estrategias de resolución de conflictos para mejorar el clima institucional de los docentes de primaria en la institución educativa n° 16081 "señor de Huamantanga – Jaén*. Universidad César Vallejo. Jaén – Perú.

- Cieza, N., Cotrina, R., y Nolazco, S. (2011). *Estrategias de resolución de conflictos para mejorar el clima institucional de los docentes de primaria en la institución educativa n° 16081 “señor de Huamantanga – Jaén*. Universidad César Vallejo. Jaén – Perú.
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (1995): *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977). *Social skills training with children*. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (edits). *Avances in clinical child psychology* (vol. 1). Nueva York. Plenum Press.
- Coronado, M. (2009). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- CCucarella G. (2007). En *Derecho Procesal Civil*, (coord. F., ORTELLS RAMOS,), Navarra, 2007, p. 60.
- De La Cruz (2010). *El trabajo en equipo como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. CD. Del Carmen, Campeche. México.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Delors, J (1998). *La educación encierra un tesoro* (1º Ed.). Colombia: UNESCO-Santillana.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el SXXI*. Ediciones UNESCO Santillana.

- Díaz S. (2001). *Trabajo en equipo para la calidad*. Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Dpto. de Ingeniería Industrial.
- Estrada, E. y Peña, A. (2013). *Influencia de los Roles de Equipo en las Actividades del Desarrollador de Software ReCIBE*. Revista electrónica de Computación, Informática Biomédica y Electrónica, núm. 1, mayo-octubre, 2013. Universidad de Guadalajara. Guadalajara México.
- Evans, I. (1986). Response structure and de triple-response-mode concept. En R.O. Nelson y S. E. Hayes (Eds.), *Conceptual Foundation of Behavioral assessment*. New York: Guilford.
- Fernández, M. (2007). *Habilidades sociales en el contexto educativo*. Universidad del Bío-Bío. Chillán – Chile.
- Fernández, M. (2007). *Habilidades sociales en el contexto educativo*. Universidad del Bio Bio. Chillán – Chile.
- French, W. (1995) *Desarrollo organizacional aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización*. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- García, A. (2007). *Asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de la educación social*. Revista de educación. Universidad de Huelva, 12.
- García, E. y Magaz, A. (1992). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales (ADCAs)*. Editorial ALBOR-COHS.

- García, M. y Magaz, A. (2003). *Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1. Manual Técnico*. Lima: Departamento de Investigación y Estudio del Equipo ALBOR de Psicología.
- García, R. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gardner (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, (1983). *Multiple Intelligences*, ISBN 0-465-04768-8, Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples" ISBN: 84-493-1806-8 Paidós.
- Gastañadui, R. y Purizaca, C. (2018). *Relación entre el compromiso organizacional y trabajo en equipo en docentes de la institución educativa Liceo Trujillo - Trujillo, 2017*. Universidad César Vallejo. Perú.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid. TEA.
- Goldhaber. G.(1984). *Comunicación Organizacional*. México D.F.
- Goldstein, A (2000). *habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona Martínez Roca.
- Goleman, (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós. Inteligencia Emocional. Barcelona. Kairós.
- Goleman, (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Ed. Vergara, México, p. 56.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Editorial Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). ¿What makes a leader? *Harvard Business Review*. Boston, Mass., nov.-Dec., N° 76, págs. 93-104.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Gresham FM (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. En DH Saklofske, JJW Andrews y HL Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational*

- assessment: A practical handbook* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Güell, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* Barcelona. España: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ª edición). México: Mc Graw Hill.
- Hertzog, L. (1980). *Conceptos de autoestima*. Madrid: Grecia.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (2000). *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Huidobro, Gutiérrez & Condemarín (2000). *A estudiar se aprende*. Chile: Universidad Católica de Chile Iruetia.
- Hurtado, J. (2000), *Metodología de la Investigación Holística*. (3ª. ed.). Fundación SYPAL. Caracas.
- Jaramillo, R. M. (2011). *Trabajo en equipo*. Departamento de capacitación y desarrollo de habilidades. México.
- Jung, C.G. (1933). *Psychological Types*. New York: Harcourt, Brace and World
- Keisey, D. (1998). *Please Understand Me II. Temperament Character-Intelligence* Prometheus Nemesis Book Company; Lst. ed edition. <http://Keisey.com>
- Kenneth, M., y Hughey. A. (1997). *“Trabajar en grupo”* – Revista Gestión Volumen 2.
- Kiehne, M. (2002) *“La escuela emocional”*. Edit. GT2. Perú.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1998) *Administración una perspectiva global*, onceava edición, Editorial Mc Graw Hill, México D. F, 1998 Pág. 576
- Koth, M. (1996). *Estrategias Para la Gestión Educativa*. Lima – Perú, págs.43- 47.

- Kozlowski, S. W. J., y Ilgen, D. R. (2006). *Enhancing the effectiveness of work groups and teams*. Psychological Science in the Public Interest, Supplement, 7(3), 77-124. Badger, Sadler-Smith et
- Lang, P. J. (1968). Fear reductions and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.). *Research in psychotherapy* (vol. 3). Washington: D.C. American Psychological Association.
- Larson C.E., y La Fasto F.M.J. (1989). *Trabajo en equipo*, Editorial, Sabio, U.S.A., 1989.
- Leithwood, K. Mascall, B. y Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Editorial Routledge Press. EEUU.
- Leiva, D. J. (2014). *Estrategias para fortalecer el trabajo en equipo de las docentes del nivel de preescolar del gimnasio campestre cristiano*. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca – Colombia.
- Lerma, A. (2007). *Liderazgo emprendedor: cómo ser un emprendedor de éxito y no morir en el intento*. Editorial Thompson. México.
- Libet, J. y Lewinsohn, P. M. (1973). *The concept of social skill with special referene to de behavior of depressed persons*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40, 304-312.
- Little, J. W, (1982). *Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of Schools success*, Editorial, American Educational Research Journal, 1982.
- Lozada, M. (2013). *Integración laboral y equipos de trabajo motivador en el personal docente del Liceo Bolivariano “Creación” de San Carlos, estado Cojedes*. Universidad de Carabobo. Valencia – Venezuela.

- Lucero, S. (2017). *Trabajo en equipo en la satisfacción laboral de los trabajadores del proyecto CPV del Instituto Nacional de Estadística e Informática*, 2017. Universidad César Vallejo. Lima - Perú.
- Mac Donald, M. (1978). *Measuring Assertion: A model and method. Behavior Therapy* 9 889–899
- MacDonald, M. L. y Cohen, J. (1981) *Trees in the forest: Some components of social skills*. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 342-347.
- Marston, W. (1920)]. *Emotion of Normal People*. International Library of Psychology (Library Binding) Rutledge.
- Martínez, A. N. A. (2002). *Comunicación Organizacional Práctica*. Manual gerencial. México: Trillas.
- Marx, K. (1965). *El capital*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1996). *El Sentido de lo Humano*, Editorial, Dolmen, Santiago de Chile.
- Mayer, J. y Salovey P. (1990) *Modelos de inteligencia emocional*. En Stenberg, R. Ed. The Hand book of Intelligence. New York. Cambridge University Press.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *¿Qué es la Inteligencia emocional? Desarrollo emocional: Implicancias en la educación*. New York: Basic Books.
- Melgosa, J. (1995). *Sin estrés*. Madrid: Safeliz.
- Mendoza, I. (2005). *Estudio Diagnóstico del Perfil de Liderazgo Transformacional y Transaccional de Gerentes de Ventas de una Empresa Farmacéutica a Nivel Nacional*. Tesis Doctoral. México: Ed. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mercedes, M, y García, D. (2010). *Trabajo en equipos autodirigidos: competencias personales y conductas necesarias para su éxito*. Universidad de Zulia. Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* Año 15. N° 49, 2010, 51 – 71.

- Michelson L., Sugai D. P., Wood R. y Kazdin A. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Milicic, M. (1994). *Vivir con otros*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ministerio de Educación (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria. Lima Perú.
- Miranda Rivas, G., Rivera Villegas, J. y Zapata Sandoval J. (2010). *Nivel de liderazgo en los docentes y directivos de la Institución Educativa N° 16006 "Cristo Rey" de Fila Alta – Jaén*. Escuela de Post grado. Universidad César Vallejo. Lambayeque – Perú.
- Monjas, I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie colección N° 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE. España.
- Monjas, M.I. (1992). *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. (PEHIS). Tesis doctoral Universidad de Salamanca.
- Monjas, M^a I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar PEHIS* (4^a Edición). Madrid: CEPE.
- Muñoz, C. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Paraninfo D. L
- Muñoz, C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid. Ediciones Paraninfo.
- Mussnug, K., y Hughey, A. (1997). *"Trabajar en grupo" – Revista Gestión Volumen 2*.

- Neidhardt, J., Weinstein, M & Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Madrid: Deusto.
- Ñaupás, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Colombia, Ediciones de la U.
- Olivares, J. (2005). *Programa IAFS. Protocolo para el tratamiento de la fobia social en adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Palma, G. M. (2014). *La comunicación organizacional y trabajo en equipo en Docentes de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Barranca – 2014*. Universidad César Vallejo. Perú.
- Palma, G. M. (2014). *La comunicación organizacional y trabajo en equipo en Docentes de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Barranca – 2014*. Universidad César vallejo. Lima - Perú.
- Paula, I. (1998). *Las habilidades sociales en el marco de la intervención psicopedagógica*. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords). Manual de orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis, Walters Kluwer.
- Pérez, G. (2006) *Caracterización del Liderazgo en las Organizaciones No Gubernamentales –ONG- de Antioquia*. Tesis de Maestría. Medellín: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, 2006.
- Pérez, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, N.º 2, págs. 261-287
- Peris, R. (1998). *El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas*. Tesis Doctoral. Castellón: Ed. Universitat Jaume.
- Phillips, E. L. (1985). *Social skills: history and prospect*, en L. L'Abate y M. A. Milan (comps.), Handbook of social skills training and research. Nueva York, Wiley.

- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Piña, R. (2010). *El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquitos, año 2010*. Universidad Mayor de San Marcos. Lima – Perú.
- PSYCSA. (2001). *Trabajo en equipo. Material de estudio del curso: Formando el equipo perfecto*. Bilbao.
- Purkey S., Smith M., (1983). *Effective Schools: a review: The Elementary School*, Editorial, Education, U.S.A.
- Ramírez, A. (2002). *Gestión de los conflictos escolares, mediante la mediación escolar*. Barcelona. España.
- Reza, T. 02003() *Trabajo en equipo: Estrategia de excelencia empresarial*, Revista Administrate Hoy, #114, octubre 2003, México D. F.
- Riart, J. (1996). *Funciones General y Básica de la Orientación*. En: M. Álvarez & R. Bisquerra. (Coords): *Manual de orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976) *Research issues in assertiveness training*. Psychological Bulletin, 83, 1081-1096.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*. 83, 1081-1096.
- Rimari. (2002). Cómo desarrollar la autoestima de nuestros educandos. *INNOVANDO Revista Nº 07 del Equipo de Innovaciones Educativas – DINESST – MED*. Diciembre, 2002.
- Ríos, R. J. (2017). *El trabajo en equipo y su influencia en el desempeño laboral en la municipalidad distrital alto de la alianza*, en el año 2015. Universidad Privada de Tacna. Tacna – Perú.

- Ríos, R. L. (2004). *El trabajo en equipo en las decisiones organizativas. Un estudio de casos en el Centro Educativo Estatal 0019. "San Martín de Porres Velásquez"*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima – Perú.
- Riso, W. (1998). *Entrenamiento asertivo*. Medellín: Rayuela.
- Riso, W. (2008). *Cuestión de dignidad*. (2ª. ed.) Colombia: Editorial Norma.
- Robbins, S, Coulter, M. (1989) *Administración: Los gerentes y la administración*, Editorial, Prentice Hall. México.
- Roca, E. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. Segunda edición. Valencia.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, S. (1993) *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Romero, H. (2016). *Inteligencia Emocional y Clima Organizacional*. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades. Quetzaltenango – Guatemala.
- Ros, J. A, (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo. Un enfoque centrado en comportamientos*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Rose-Krasnor L (1997). *The nature of social competence: a theoretical review*. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rosenberg, M. (1996) *Counseling the Self*. New York: Basic Book.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York, Farrar, Strauss and Giroux.
- Salzinger, K. (1981). *Remedying schizophrenic behavior*, en S. M. Turner, K. S. Calhoun y H. E. Adams (comps). *Handbook of clinical behavior therapy*. Nueva York, Wiley.
- Sánchez, J. (2006). *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo*. (1ª. ed.). España: McGrawHill/Interamericana de España, S.A.U.

- Sanz, Y (2003). *Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicado a jóvenes tímidos*. Universidad de Salamanca, España. P. 150 pp.
- Sartre, J. P. (1970). *Crítica de la razón dialéctica*, Tomo I y II, Buenos Aires, Losada.
- Satir, V (2002) *Terapia familiar paso a paso*. Segunda Edición, México.
- Saura, P. (1995). *La Educación del autoconcepto*, Universidad de Murcia, España.
- Secord, P. F. y Backman, C. W. (1976). *Psicología social*. México: McGraw - Hill.
- Segura, E. y Arcas, M., (1995). *Programa de competencia social*, Editorial, Ramón Areces, Barcelona.
- Simón, M. (2015). *Estudio de los roles de equipo. En el sector de la auditoría contable*. Universidad Politécnica de Valencia. España.
- Smith S.C., Scott J. J. (1990). *The Collaborative School*, Editorial, University of Oregon y National Association of Secondary School, U.S.A.
- Stoner, J. Freeman, E. y Gilbert, D. (1996) *Administración*, Sexta Edición, Editorial pretice hall, Mexico, D.F.
- Tarazona, D. (2005). *Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media: un 66 estudio factorial según pobreza y sexo*. Revista de Investigación en Psicología. Vol. 8. Pp. 57-65.
- Thomdike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine. /40. 227-235.
- Torrelles, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip*. Tesis doctoral (trabajo inédito).
- Torrelles, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Carrera, X.; París, G.; Cela, J. M. (2011). *Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 329-344 Universidad de Granada.

- Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Granada. España.
- Tuckman, W. (1965). *Developmental Sequence in small groups*. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399., Editorial, Universidad del Estado de la Florida Tallahassee, la Florida 32303.
- Valqui, A. (2012). *La inteligencia emocional y su relación con el clima social escolar en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 00815 de Carrizal, año 2011*. Tesis de Magister en Educación con mención en Psicopedagogía. Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto – Perú.
- Vander Zanden. (1986). *Manual de Psicología Social*. Edit. Paidós.
- Velásquez, L. (2006). *Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo*. Editorial Ideas Propias. España.
- Voli, F. (1996): *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California, Stanford University Press.
- Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas, 1977.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence ad outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 264 –271.
- Zuluaga. M (2011). *Equipos de trabajo*. Colombia.

LINCOGRAFIA.

- ✓ <https://www.eoi.es/blogs/madeon/2013/05/21/liderazgo-y-trabajo-en-equipo/>
- ✓ [https://www.belbin.com/content/page/5599/BELBIN\(uk\)-2013-A%20Comprehensive%20Review.pdf](https://www.belbin.com/content/page/5599/BELBIN(uk)-2013-A%20Comprehensive%20Review.pdf)

- ✓ <http://myslide.es/documents/estandarizacion-del-inventario-de-asertividad-de-gambrill-yrichey.html>
- ✓ <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf>
- ✓ <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/handle/123456789/6696/132%20o.e..pdf?sequence=1>
- ✓ http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/M09Trabajo_en_equipo.pdf
- ✓ <https://deconceptos.com/ciencias-naturales/trabajo>
- ✓ <https://definicion.de/social/>
- ✓ <https://www.definicionabc.com/social/social.php>
- ✓ <https://conceptodefinicion.de/trabajo/>
- ✓ <http://www.redalyc.org/pdf/219/21916691006.pdf>
- ✓ www.geierlearning.com
- ✓ http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011
- ✓ <https://www.redalyc.org/pdf/268/26890102.pdfhttp://hrdq.com>
- ✓ <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>
- ✓ <file:///E:/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaIntrapersonalEnEIAulaDeInglesPrimari-2200892.pdf>
- ✓ http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/
- ✓ http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu4_Eltrabajohumano_Neffa.pdf
- ✓ http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf
- ✓ <http://www.galeon.com/anacoello/parte1lib3.pdf>
- ✓ http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/

- ✓ <https://mep.janium.net/janium/Documentos/TECNOAPRENDERDESARROLLO.pdf>
- ✓ <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/17737/Capitulo2.pdf>
- ✓ https://www.unicef.org/venezuela/spanish/Habilidades_Correcciones_Noviembre.pdf
- ✓ <http://www.monografias.com/trabajos11/habilso/habilso.shtml>

ANEXOS

ANEXO N° 01

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DE LA I.E DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN, REGIÓN DE CAJAMARCA (ADAPTACIÓN)

Estimado (a) docente:

El cuestionario tiene como propósito es analizar y evaluar el trabajo en equipo. De usted, como actor educativo se necesita tener información objetiva y confiable para identificar fortalezas y debilidades del trabajo pedagógico y proponer un programa de habilidades sociales cuya intención es elevar el nivel de asertividad, comunicación y autoestima.

Este instrumento es para que usted se autoevalúe conforme la percepción que tiene de las actividades que realiza en equipo. En los siguientes apartados, se presentan enunciadas varias acciones relacionadas con su capacidad de liderazgo, el saber hacer; proponer y conciliar en el desarrollo del trabajo que promueve. Se le pide contestar lo más apegado a lo que usted hace para que la información pueda ser útil en el planteamiento de la propuesta. Tenga presente que esta información es confidencial.

Agradecemos por anticipado tu apoyo, respondiendo con sinceridad.

Instrucciones:

En cada uno de los apartados usted evaluará varios aspectos del trabajo en equipo. Para cada afirmación marque con equis (**X**) la columna que corresponda a lo que usted perciba u observa que realizan los docentes en la escuela. Marcará siguientes valoraciones: **1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Casi siempre, y 4 = Siempre.**

Dimensiones / Ítems	Valoración		
	S	AV	N
	3	2	1
Liderazgo			
1. Estoy dispuesto a hacer un esfuerzo para animar al equipo.			
2. Cuando se presentan diferentes opciones dentro del equipo, fomento la discusión para llegar a consenso.			
3. Antes de tomar decisiones busco llegar a un consenso.			
4. Escucho atentamente lo que otros dicen.			
5. Comunico abiertamente las razones de una situación.			
6. Apoyo a la gente cuando creo que tiene algo que aportar.			
7. Busco activamente las ideas y opiniones de los demás.			
8. A la hora de actuar, generalmente consigo que la gente se ponga de acuerdo.			
9. Aunque me interesan todos los puntos de vista, no dudo en decidirme cuando hay que tomar una decisión.			
10. Soy capaz de influir en los demás sin ejercer presión sobre ellos.			
Saber hacer			
11. Tiendo a impacientarme con la gente que no "va al grano".			
12. Insto al grupo a acatar los horarios, mantener los planes y plazos establecidos.			
13. Cuando las cosas no progresan adecuadamente, actúo y realizo el trabajo.			
14. No me importa ser impopular si cumplo con el trabajo.			
15. Tengo fama de tener un estilo serio.			
16. Tiendo a ser dinámico y enérgico.			
17. Presiono para que se actúe y me aseguro de que la gente no pierda el tiempo o dé demasiadas vueltas a las cosas.			
18. Cuando la gente comienza a dudar, apremio a seguir con la tarea asignada.			
19. En las discusiones me gusta "ir siempre al grano".			
20. La gente que no se toma las cosas en serio tiende a irritarme.			
Actitud propositiva			
21. Se puede contar conmigo a la hora de aportar ideas originales.			
22. Enseguida capto los fallos de las ideas que se exponen.			
23. Tiendo a exponer muchas ideas.			
24. Desarrollo las ideas de los demás e intento mejorarlas.			
25. Tengo cuidado en no llegar a conclusiones precipitadas.			
26. Disfruto analizando las situaciones y considerando sus alternativas.			
27. Me gusta anticiparme a las dificultades y estar preparado para afrontarlas.			
28. Me gusta ponderar las alternativas antes de tomar una decisión.			
29. La gente piensa de mí que, a veces, soy demasiado analítico o cauteloso.			
30. Me gusta pensar bien las cosas antes de hacerlas.			
Conciliador			
31. Utilizo el humor para aliviar tensiones y mantener buenas relaciones.			
32. Evito entrar en conflictos.			
33. Siempre estoy dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el bien común del equipo.			
34. Tiendo a cambiar de idea cuando escucho los puntos de vista de los demás.			
35. Tiendo a buscar la aprobación y el apoyo de los demás.			
36. Soy una persona cordial y me resulta fácil entablar buenas relaciones.			
37. Tengo facilidad para conocer cuando algún miembro del equipo está afligido o enfadado.			
38. Puedo trabajar bien con casi todo el mundo.			
39. Me gusta sentir que fomento las buenas relaciones laborales.			
40. En lo referente a mis sentimientos, suelo ser abierto.			
Sub total			
Total			
Valoración			

ANEXO N° 02

Ficha técnica instrumental

1. Nombre del instrumento:

Cuestionario para evaluar el trabajo en equipo de los docentes de la I.E de educación secundaria Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, región de Cajamarca (adaptación)

2. Autor del instrumento.

Creado por:

Gómez, A. y Acosta, H. (2003).

Adaptado por:

Br. Abel Elvis Baca Sánchez

3. Objetivo instrumento.

Recoger información objetiva y confiable para analizar y evaluar el trabajo en equipo de los docentes de la I.E de educación secundaria Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, región de Cajamarca.

4. Usuarios.

Se recogerá información de 38 docentes estables y contratos del nivel secundario de la I.E de educación secundaria Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén, región de Cajamarca.

5. Modo de aplicación.

1º El instrumento está estructurado en 40 ítems, (10 preguntas relacionadas con la dimensión liderazgo; 10 referidas a la dimensión saber hacer; 10 comprenden la dimensión actitud propositiva y 10 coherentes con la dimensión conciliador; con criterios de valoración: Nunca (1); A veces (2); y Siempre (3), los cuales tienen relación con los indicadores de la variable: Trabajo en equipo.

2º Los docentes deben de desarrollar el cuestionario en forma personal, consignando los datos requeridos de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo de dicho instrumento de evaluación.

3º El cuestionario se aplicará en forma intermitente y su recojo será en forma grupal e individual.

4º Su aplicación tendrá como duración 60 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizarán son: 1 bolígrafo, 1 lápiz, y sus respectivas explicaciones por parte del responsable de la investigación.

6. Estructura de los instrumentos

Dimensiones	indicadores	Ítems
Liderazgo	Motivación	Ítems 01
	Consenso	Ítems 02 y Ítems 03
	Actitud de escucha	Ítems 04
	Comunicación	Ítems 05
	Empatía	Ítems 06 y Ítems 07
	Divergencias y convergencias	Ítems 08 y Ítems 09
	Influencia idealizada	Ítems 10
Saber hacer	Asertividad	Ítems 11
	Responsabilidad	Ítems 12
	Proactivo	Ítems 13 y Ítems 14
	Personalidad	Ítems 15, Ítems 16 y Ítems 17
	Confianza	Ítems 18
	Práctico	Ítems 19
	Compromiso	Ítems 20
Actitud propositiva	Creativo	Ítems 21, Ítems 22, Ítems 23 y Ítems 24
	Prudente	Ítems 25
	Analítico	Ítems 26
	Asumir riesgos	Ítems 27
	Toma de decisiones	Ítems 28
	Espíritu crítico	Ítems 29 y Ítems 30
Conciliador	Humor	Ítems 31 y Ítems 32
	Bien común	Ítems 33
	Apertura y flexibilidad	Ítems 34 y Ítems 35
	Relaciones interpersonales	Ítems 36, Ítems 37, Ítems 38 y Ítems 39
	Afectivo	Ítems 40

7. Escala.

7.1 Escala general.

Escala	Puntaje	Rango
Siempre - Eficiente	3	[81 - 120]
A veces - Medianamente eficiente	2	[41 - 80]
Nunca - Deficiente	1	[01 - 40]

7.2 Escala específica.

Escala	Liderazgo	Saber hacer	Actitud propositiva	Conciliador
Siempre - eficiente	[21 - 30]	[21 - 30]	[21 - 30]	[21 - 30]
A veces - Medianamente eficiente	[11 - 20]	[11 - 20]	[11 - 20]	[11 - 20]
Nunca - deficiente	[01 - 10]	[01 - 10]	[01 - 10]	[01 - 10]

8. Validación:

Por juicio de expertos, y a través de la estadística de fiabilidad con el Alfa de Cronbach (prueba piloto).

ANEXOS N° 03
VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN.

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DE LA I.E DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN, REGIÓN DE CAJAMARCA (ADAPTACIÓN DE GÓMEZ, A. Y ACOSTA, H. 2003).

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: ANTONIO N. CIEZA MEYRA

INSTITUCIÓN: I.E. Aplicación del IS.P.P. "VÍCTOR ANDRÉS BOLFUNDÉ"

GRADO ACADÉMICO: Magister en docencia superior e investigación educativa

REGISTRO A.N.R.: A512170

4. INVESTIGADOR

BR. ABEL ELVIS BACA SÁNCHEZ

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: TRABAJO EN EQUIPO.

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje adecuado para su comprensión y análisis.																				X	
VOCABULARIO	Es apropiado a los docentes del nivel secundario.																				X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																					X
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																					X
PERTINENCIA	Los ítems se corresponden con el objeto de estudio que pretende evaluar.																					X
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel el trabajo en equipo.																					X
CONSISTENCIA	El instrumento presenta consistencia conceptual, teórica y científica.																					X
COHERENCIA	El instrumento presenta relación entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																				X	
METODOLOGÍA	El instrumento presenta procesos metodológicos coherentes con el propósito de la investigación.																				X	

6. SUGERENCIAS

Previa a la aplicación explicar los propósitos del instrumento y
acompañar a los docentes en el desarrollo del mismo

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento es confiable y pertinente, demuestra coherencia
con los indicadores y variables del estudio

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.78%

9. LUGAR Y FECHA: JOÉN - 2018


FIRMA: Armando Neptali Cieza Neyra
DNI N° 27727367
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN
DOCENCIA SUPERIOR

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN.

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES DE LA I.E DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE LA PROVINCIA DE JAÉN, REGIÓN DE CAJAMARCA (ADAPTACIÓN DE GÓMEZ, A. Y ACOSTA, H. 2003).

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: Ramiro Soto Prevedes

INSTITUCIÓN: Universidad Peruana Cayetano Heredia

GRADO ACADÉMICO: Magister en educación: Docencia e Investigación en Educ. Superior

REGISTRO A.N.R: _____

4. INVESTIGADOR

BR. ABEL ELVIS BACA SÁNCHEZ

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: TRABAJO EN EQUIPO.

6. SUGERENCIAS

acomodar a los estudiantes frente a dificultades.

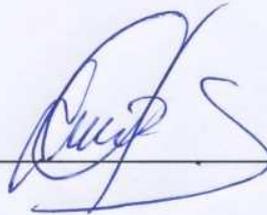
7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento es pertinente con el objeto de estudio y puede aplicarse

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.77%

9. LUGAR Y FECHA:

FIRMA:



ANEXOS N° 04

INFORME DE VALIDACIÓN - MODELO ALFA DE CRONBACH

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	38	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	38	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: Grupo piloto para validar cuestionario para evaluar el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,890	40

Fuente: Grupo piloto para validar cuestionario para evaluar el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén.

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Ítem 01	2,4211	,50036	38
Ítem 02	2,1316	,66459	38
Ítem 03	2,2105	,57694	38
Ítem 04	2,3421	,53405	38
Ítem 05	2,3684	,58914	38
Ítem 06	2,3947	,59455	38
Ítem 07	2,1842	,60873	38
Ítem 08	2,3421	,53405	38
Ítem 09	2,3684	,54132	38
Ítem 10	2,3421	,48078	38
Ítem 11	2,4211	,50036	38
Ítem 12	2,3684	,54132	38
Ítem 13	2,2895	,51506	38
Ítem 14	2,3947	,59455	38
Ítem 15	2,3947	,59455	38
Ítem 16	2,3421	,53405	38
Ítem 17	2,3684	,54132	38
Ítem 18	2,3421	,53405	38
Ítem 19	2,3421	,58246	38
Ítem 20	2,3947	,59455	38
Ítem 21	2,3158	,57447	38
Ítem 22	2,1316	,66459	38
Ítem 23	2,1053	,68928	38
Ítem 24	2,1316	,34257	38
Ítem 25	2,3158	,52532	38
Ítem 26	2,2895	,51506	38
Ítem 27	2,3421	,58246	38
Ítem 28	2,3158	,57447	38
Ítem 29	2,0789	,67310	38
Ítem 30	2,3947	,49536	38
Ítem 31	2,2368	,43085	38
Ítem 32	2,3684	,54132	38
Ítem 33	2,1316	,57756	38
Ítem 34	2,2105	,62202	38
Ítem 35	2,2632	,50319	38
Ítem 36	2,3947	1,51639	38

Ítem 37	2,1053	,60580	38
Ítem 38	2,2632	,55431	38
Ítem 39	2,1053	,60580	38
Ítem 40	2,1316	,62259	38

Fuente: Grupo piloto para validar cuestionario para evaluar el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 01	88,9737	107,216	,378	,888
Ítem 02	89,2632	103,118	,579	,884
Ítem 03	89,1842	109,181	,155	,891
Ítem 04	89,0526	105,403	,519	,886
Ítem 05	89,0263	105,594	,449	,887
Ítem 06	89,0000	104,000	,579	,885
Ítem 07	89,2105	103,576	,600	,884
Ítem 08	89,0526	109,240	,166	,891
Ítem 09	89,0263	109,216	,165	,891
Ítem 10	89,0526	107,024	,415	,887
Ítem 11	88,9737	107,216	,378	,888
Ítem 12	89,0263	105,810	,474	,886
Ítem 13	89,1053	105,772	,504	,886
Ítem 14	89,0000	104,000	,579	,885
Ítem 15	89,0000	104,000	,579	,885
Ítem 16	89,0526	109,240	,166	,891
Ítem 17	89,0263	109,216	,165	,891
Ítem 18	89,0526	105,403	,519	,886
Ítem 19	89,0526	104,376	,560	,885
Ítem 20	89,0000	104,000	,579	,885
Ítem 21	89,0789	105,264	,491	,886
Ítem 22	89,2632	103,226	,571	,884
Ítem 23	89,2895	105,779	,362	,888
Ítem 24	89,2632	109,767	,208	,890
Ítem 25	89,0789	109,804	,118	,891
Ítem 26	89,1053	109,232	,175	,891
Ítem 27	89,0526	107,835	,265	,889
Ítem 28	89,0789	104,723	,538	,885
Ítem 29	89,3158	104,276	,484	,886
Ítem 30	89,0000	108,054	,299	,889
Ítem 31	89,1579	109,001	,244	,890
Ítem 32	89,0263	107,540	,316	,889
Ítem 33	89,2632	103,713	,623	,884
Ítem 34	89,1842	108,046	,228	,890
Ítem 35	89,1316	109,901	,116	,891
Ítem 36	89,0000	101,243	,257	,900
Ítem 37	89,2895	103,184	,636	,884
Ítem 38	89,1316	106,334	,415	,887
Ítem 39	89,2895	103,995	,568	,885
Ítem 40	89,2632	103,659	,579	,884

Fuente: Grupo piloto para validar cuestionario para evaluar el trabajo en equipo de los docentes de la I.E. Víctor Raúl haya de la Torre de la provincia de Jaén.

ANEXOS N° 05
BASE DE DATOS

N°	D1- Dimensión: Liderazgo										Puntos	Nivel
	Ítem 01	Ítem 02	Ítem 03	Ítem 04	Ítem 05	Ítem 06	Ítem 07	Ítem 08	Ítem 09	Ítem 10		
1	2	2	3	1	3	1	3	1	3	1	20	Med.eficiente
2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	23	Eficiente
3	3	3	1	2	2	2	2	3	2	3	23	Eficiente
4	2	3	3	2	3	1	2	2	1	3	22	Eficiente
5	2	3	2	1	2	2	2	2	1	3	20	Med.eficiente
6	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	17	Med.eficiente
7	2	2	2	3	3	2	3	3	1	2	23	Eficiente
8	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	23	Eficiente
9	3	2	2	1	2	3	1	1	3	2	20	Med.eficiente
10	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	17	Med.eficiente
11	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	19	Med.eficiente
12	3	3	2	2	2	1	2	3	2	2	22	Eficiente
13	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	20	Med.eficiente
14	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	23	Eficiente
15	1	1	2	2	1	3	2	1	3	2	18	Med.eficiente
16	3	2	3	2	3	2	1	2	1	3	22	Eficiente
17	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	27	Eficiente
18	3	2	1	1	2	2	1	1	2	1	16	Med.eficiente
19	2	2	3	3	3	2	1	3	1	2	22	Eficiente
20	3	3	2	2	2	1	2	2	2	3	22	Eficiente
21	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	25	Eficiente
22	3	3	2	3	3	2	1	2	2	3	24	Eficiente
23	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	25	Eficiente
24	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19	Med.eficiente

25	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	19	Med.eficiente
26	2	2	2	2	3	3	1	1	1	1	18	Med.eficiente
27	1	3	2	3	1	1	2	1	2	2	18	Med.eficiente
28	1	2	3	2	3	2	3	1	3	3	23	Eficiente
29	3	1	1	3	3	3	3	3	3	2	25	Eficiente
30	2	3	2	3	3	2	1	1	3	3	23	Eficiente
31	2	2	1	2	1	3	2	2	2	3	20	Med.eficiente
32	2	1	3	2	2	1	1	3	2	2	19	Med.eficiente
33	3	3	2	3	3	3	3	1	1	2	24	Eficiente
34	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	15	Med.eficiente
35	2	1	3	2	1	2	3	1	1	2	18	Med.eficiente
36	3	3	2	2	2	1	1	3	1	2	20	Med.eficiente
37	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	22	Eficiente
38	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	24	Eficiente
x,MED	2.26	2.21	2.08	2.13	2.24	2.05	1.97	1.95	1.97	2.18	21.05	
S	0.64	0.70	0.59	0.62	0.68	0.77	0.72	0.77	0.79	0.65	2.83	
cv%	28.48	31.83	28.25	29.21	30.19	37.48	36.28	39.50	39.92	29.83	13.43	

Fuente: Recolección de datos del cuestionario aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

D2 - Dimensión: Saber hacer											
Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Puntos	Nivel
2	1	2	3	1	2	1	3	1	3	19	Med.eficiente
3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	28	Eficiente
2	2	3	2	2	3	1	1	2	2	20	Med.eficiente
2	1	1	1	1	2	3	2	1	1	15	Med.eficiente
1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	18	Med.eficiente
1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	17	Med.eficiente
3	1	3	2	2	3	3	3	2	2	24	Eficiente
1	2	2	1	2	2	3	1	2	2	18	Med.eficiente
3	1	1	1	3	1	3	1	3	3	20	Med.eficiente
1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	18	Med.eficiente
2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	19	Med.eficiente
2	1	1	1	2	3	2	2	2	2	18	Med.eficiente
2	1	2	3	1	2	2	2	3	3	21	Eficiente
3	2	1	3	3	3	1	2	2	3	23	Eficiente
1	3	2	3	3	1	3	2	3	3	24	Eficiente
2	3	2	3	3	1	2	3	3	3	25	Eficiente
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	28	Eficiente
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	Med.eficiente
3	2	1	2	2	3	1	1	2	2	19	Med.eficiente
3	1	1	1	1	2	2	2	1	1	15	Med.eficiente
2	3	2	3	3	1	3	1	3	3	24	Eficiente
1	2	3	2	2	1	2	3	2	2	20	Med.eficiente
3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	24	Eficiente
3	2	1	2	2	1	2	2	2	2	19	Med.eficiente
2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	19	Med.eficiente
3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	26	Eficiente

2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	28	Eficiente
3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	28	Eficiente
2	2	3	3	3	3	1	1	3	3	24	Eficiente
2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	24	Eficiente
2	3	2	3	1	2	1	2	3	3	22	Eficiente
3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	27	Eficiente
2	3	3	3	3	2	2	3	1	3	25	Eficiente
3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	20	Med.eficiente
2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	20	Med.eficiente
2	2	1	2	2	3	2	2	2	1	19	Med.eficiente
3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	26	Eficiente
3	2	3	2	2	1	3	3	2	2	23	Eficiente
2.24	2.08	2.05	2.29	2.21	2.05	2.18	2.13	2.16	2.34	21.74	
0.71	0.75	0.73	0.69	0.70	0.73	0.69	0.70	0.72	0.67	3.72	
31.93	36.03	35.72	30.31	31.83	35.72	31.68	33.03	33.25	28.56	17.14	

Fuente: Recolección de datos del cuestionario aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

D3 - Dimensión: Actitud propositiva											
Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Puntos	Nivel
2	1	2	2	2	3	2	1	3	1	19	Med.eficiente
3	2	1	2	3	2	2	2	1	2	20	Med.eficiente
2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	24	Eficiente
1	2	1	2	2	3	3	1	2	2	19	Med.eficiente
2	3	2	2	2	11	3	2	1	2	30	Eficiente
2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	22	Eficiente
2	3	2	2	1	3	2	2	3	3	23	Eficiente
2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19	Med.eficiente
3	2	3	2	1	3	1	1	1	2	19	Med.eficiente
2	2	1	2	2	2	1	1	3	2	18	Med.eficiente
2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	21	Eficiente
2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	20	Med.eficiente
2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	20	Med.eficiente
3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	25	Eficiente
3	2	3	2	1	3	2	3	1	2	22	Eficiente
2	2	1	2	1	2	3	2	2	2	19	Med.eficiente
3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	26	Eficiente
2	3	2	2	2	2	1	2	2	3	21	Eficiente
2	2	1	2	3	1	2	2	2	3	20	Med.eficiente
1	2	1	2	2	2	3	1	3	2	19	Med.eficiente
2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	19	Med.eficiente
2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	20	Med.eficiente
2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	19	Med.eficiente
2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	23	Eficiente
1	2	2	2	2	3	1	2	2	3	20	Med.eficiente
3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	21	Eficiente

3	2	3	2	2	3	2	3	1	2	23	Eficiente
2	1	1	2	3	3	3	2	1	2	20	Med.eficiente
3	2	3	3	3	2	2	2	1	2	23	Eficiente
2	2	1	2	2	1	3	2	2	2	19	Med.eficiente
3	1	1	3	2	2	2	1	2	2	19	Med.eficiente
1	2	3	2	3	1	3	2	3	2	22	Eficiente
3	2	3	2	1	2	2	1	1	2	19	Med.eficiente
2	3	2	2	2	2	1	2	3	2	21	Eficiente
1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	18	Med.eficiente
2	2	2	2	3	2	1	2	2	1	19	Med.eficiente
3	2	1	2	1	2	2	1	3	1	18	Med.eficiente
2	2	2	2	2	3	2	1	1	3	20	Med.eficiente
2.16	2.13	1.89	2.05	2.05	2.42	2.08	1.89	2.00	2.08	20.76	
0.64	0.53	0.76	0.40	0.70	1.54	0.67	0.61	0.74	0.59	2.50	
29.56	24.80	40.31	19.45	33.88	63.43	32.38	31.97	36.76	28.25	12.03	

Fuente: Recolección de datos del cuestionario aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.

D4 - Dimensión: Conciliador												Total	Nivel general
Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Puntos	nivel		
2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	20	Med.eficiente	78	Med.eficiente
2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	19	Med.eficiente	90	Eficiente
3	3	2	2	3	3	3	2	3	1	25	Eficiente	92	Eficiente
2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	18	Med.eficiente	74	Med.eficiente
2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	18	Med.eficiente	86	Eficiente
2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	22	Eficiente	78	Med.eficiente
2	1	2	2	1	2	2	2	2	3	19	Med.eficiente	89	Eficiente
2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	19	Med.eficiente	79	Med.eficiente
2	3	3	3	3	2	2	3	1	2	24	Eficiente	83	Eficiente
2	2	3	2	3	2	2	2	1	1	20	Med.eficiente	73	Med.eficiente
2	2	2	1	2	1	3	1	3	2	19	Med.eficiente	78	Med.eficiente
2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	22	Eficiente	82	Eficiente
2	2	2	3	1	2	2	3	1	2	20	Med.eficiente	81	Eficiente
2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	26	Eficiente	97	Eficiente
2	1	3	2	2	1	2	3	2	1	19	Med.eficiente	83	Eficiente
2	3	2	2	2	3	2	1	3	2	22	Eficiente	88	Eficiente
2	3	2	3	3	1	2	2	3	3	24	Eficiente	105	Eficiente
2	3	3	3	2	2	1	2	3	2	23	Eficiente	79	Med.eficiente
2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	18	Med.eficiente	79	Med.eficiente
2	3	2	3	2	2	3	1	3	3	24	Eficiente	80	Med.eficiente
3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	19	Med.eficiente	87	Eficiente
3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	23	Eficiente	87	Eficiente
3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	26	Eficiente	94	Eficiente
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Med.eficiente	81	Eficiente
2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	23	Eficiente	81	Eficiente
2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	18	Med.eficiente	83	Eficiente

3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	24	Eficiente	93	Eficiente
3	1	2	3	3	2	1	2	1	1	19	Med.eficiente	90	Eficiente
2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	23	Eficiente	95	Eficiente
3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	24	Eficiente	90	Eficiente
3	2	1	2	2	2	3	1	2	2	20	Med.eficiente	81	Eficiente
2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	20	Med.eficiente	88	Eficiente
2	3	2	2	2	2	2	1	2	1	19	Med.eficiente	87	Eficiente
1	2	3	1	2	3	2	2	1	3	20	Med.eficiente	76	Med.eficiente
2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	20	Med.eficiente	76	Med.eficiente
2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	20	Med.eficiente	78	Med.eficiente
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19	Med.eficiente	85	Eficiente
3	1	2	2	3	2	3	2	3	2	23	Eficiente	90	Eficiente
2.21	2.26	2.11	2.21	2.18	1.95	2.11	1.92	2.11	2.03	21.08		84.63	
0.47	0.69	0.45	0.58	0.56	0.61	0.56	0.63	0.73	0.54	2.41		7.02	
21.45	30.27	21.50	26.10	25.76	31.47	26.57	32.88	34.55	26.88	11.43		8.29	

Fuente: Recolección de datos del cuestionario aplicado a docentes de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de la provincia de Jaén.