

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE MAESTRÍA



“EL DISEÑO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO BASADA EN UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE DE LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE TRUJILLO DE LA FACHSE-UNPRG- 2015

AUTORAS

LEÓN PICHEN SUGHEYLY ANALY

RAMOS ARAUJO RODE JANNET

ASESOR

VÁSQUEZ CRISANTO CARLOS

TRUJILLO– PERÚ

2016

PRESENTADO POR:

LEÓN PICHEN SUGHEYLY ANALY

RAMOS ARAUJO RODE JANNET

AUTORAS

APROBADO POR:

M.Sc. Carlos Reyes Aponte
PRESIDENTE

M.Sc. Bertha Beatriz Peña Pérez
SECRETARIA

M.Sc. Luis Pérez Cabrejos
VOCAL

LAMBAYEQUE – PERÚ

Agosto 2016

DEDICATORIA

A mi esposo e hijos por su
Comprensión, dedicación, esfuerzo y
Apoyo Brindado en el camino de mis estudios de
Maestría. (Sugheyly)

A mis padres por su apoyo
incondicional durante todo el
proyecto de mi formación
profesional (Jannet)

AGRADECIMIENTO

A todas las personas que confiaron
en mí y me apoyaron incondicionalmente.
(Sugheyly).

A Dios por la fuerza, mi familia
y mi esposo por su apoyo
y paciencia (Jannet).

Agradecimiento especial
al Mg.S.C. Vásquez Crisanto Carlos,
Oficina de Extensión de la Facultad
de Ciencia Históricas Sociales y Educación – Trujillo.

INDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTO.....	4
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	10
I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	10
1.1. UBICACIÓN.	11
1.1.1. Breve Historia en la época republicana.....	12
1.1.2. Las Tendencias De La Población Distrital	13
1.1.3. La Educación Superior no Universitaria: Pedagógica y el PCAD.....	14
1.1.4. Programa de Complementación Académica Docente-FACHSE	17
1.1.4.1. Misión y Objetivos del PCAD:	20
1.1.4.2. Régimen Académico y Modalidad del PCAD	20
1.2. EL SURGIMIENTO DEL PROBLEMA	21
1.2.1. Análisis de la Competencia Trabajo en Equipo.....	23
1.3. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE (PCAD) DE LA FACHSE- UNPRG	31
1.4. METODOLOGÍA.....	31
1.4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	31
1.4.2. DISEÑO GRÁFICO	32
1.4.3. DISEÑO ANALÍTICO.	32
1.4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	33
1.4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.	33
1.4.6. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	34
CAPÍTULO II.....	35
II. BASES TEÓRICAS	35
2.1. TEORÍAS PEDAGÓGICAS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA.	36
2.1.1. Teoría Crítica de la Enseñanza	36
2.1.2. Pedagogía Dialógica	37

2.2. TEORÍA PSICOLÓGICA CONSTRUCTIVISTA QUE SUSTENTA LA PROPUESTA.	38
2.2.1. Teoría Histórico Cultural	38
2.3. TEORÍA DIDÁCTICA QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA	41
2.3.1. La Didáctica como Ciencia Social	41
2.3.2. El Aprendizaje Cooperativo.....	41
2.4. PROGRAMA EDUCATIVO.....	56
2.5. COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO.....	56
2.5.1. Competencia.....	57
2.5.2. Clasificación de las competencias	60
2.5.3. Trabajo en Equipo.....	60
2.5.4. Categorías del Trabajo en Equipo	61
CAPÍTULO III.....	63
III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	64
3.1. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE DE LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE TRUJILLO DE LA FACHSE-UNPRG- 2015.....	64
3.1.1. Análisis de la Dimensión Evaluativo en los Alumnos del Programa de Complementación Académica Docente 2015	69
3.1.2. Análisis de la Dimensión Metodológica en los Alumnos del PCAD-Trujillo	71
3.1.3. Análisis de la Dimensión Interpersonal en los Alumnos del PCAD Trujillo	73
3.1.4. Análisis de la Dimensión Liderazgo en los Alumnos del PCAD Trujillo	75
3.1.5. Análisis de la Dimensión Productividad en los Alumnos del PCAD Trujillo	77
3.2. PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE DE LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE TRUJILLO DE LA FACHSE-UNPRG- 2015	80
IV. CONCLUSIONES	86
V. RECOMENDACIONES.....	86
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	87
ANEXOS.....	91

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo Diseñar un Programa educativo basada en un enfoque constructivista y en el aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015. Nuestra hipótesis se planteó de la siguiente manera; El Diseño de un Programa educativo basada en un enfoque constructivista y el aprendizaje cooperativo contribuye a desarrollar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015

Se utilizó una población muestral igual a 41 estudiantes, la que en primera instancia fue diagnosticada para comprobar el problema. Después de acreditado el problema se procedió al diseño de la propuesta denominada Programa para el desarrollo de la Competencia de Trabajo y el aprendizaje cooperativo. Para la realización del estudio se realizó una evaluación a los alumnos con la finalidad de diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo. Luego se examinó el problema y se diseñó la propuesta en base a los aportes teóricos de la Teoría Crítica de la Enseñanza, Pedagogía Dialógica, la concepción constructivista y el Aprendizaje Cooperativo para contribuir a la formación de la competencia Trabajo en Equipo de los alumnos objeto de la investigación .

PALABRAS CLAVE: Programa Educativo, Competencia Trabajo en Equipo, Constructivismo, Aprendizaje Cooperativo

INTRODUCCIÓN

Estamos en una sociedad donde es necesario desarrollar habilidades para trabajar en equipo ya sea en el ámbito académico o laboral. En ese sentido es necesario incorporar en el proceso formativo de los docentes una Propuesta Educativa Didáctica que contribuya al desarrollo de una Competencia de Trabajo en Equipo que impulse el desarrollo de la cooperación en el trabajo en sus diversas manifestaciones.

Para darle un soporte pedagógico- didáctico es necesario recordar que la didáctica se encarga de estudiar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, permite comprender la existencia de dos triadas. La primera Objetivo-Contenido-Método y la segunda Objetivo-Resultado-Evaluación.

Nuestra investigación se centra en crear un Programa Educativo haciendo énfasis en el componente metodológico, contribuyendo con el desarrollo de las diversas capacidades que comprenden la competencia de Trabajo en Equipo.

Definimos como **objeto de estudio** el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015, aquí **se observa** en los alumnos un deficiente desarrollo de capacidades de trabajo en equipo, **que se evidencia** en un inadecuado proceso de conformación de grupos, falta de claridad en los roles de los integrantes, ausencia de claridad en cómo abordar el problema a tratar, la forma grupal de ejecutar los pasos y los acuerdos para llegar a la solución o al resultado esperado. **Esto debido** a la ausencia al uso de estrategias didácticas no pertinentes con al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. **De seguir** en esta misma línea ocasionaría que el alumno no logre el desarrollo de un adecuado trabajo en equipo. **Por tal razón** si se interviene didácticamente elaborando una propuesta alternativa se contribuye a al desarrollo del trabajo en equipo como competencia transversal.

El **Objetivo** de la investigación fue Diseñar un Programa educativo basada en un enfoque constructivista y en el aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de

Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015. Y tuvo como objetivos **específicos**: Identificar el nivel de desarrollo actual de la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015, Sistematizar en un modelo la teoría Pedagógica, psicológica y didáctica que serán el soporte para la presente investigación, Proponer un programa educativo basada en un enfoque constructivista y en el aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015

Así desde esta perspectiva la Hipótesis a defender es que: El Diseño de un Programa educativo basada en un enfoque constructivista y el aprendizaje cooperativo contribuye a desarrollar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015

Para su comprensión y lectura, el presente trabajo de investigación se ha dividido en tres capítulos: el primero analiza el objeto de estudio, así mismo muestra cómo surge el problema, de la misma manera presenta sus características y como se manifiesta, para finalmente presentar la metodología usada en la ejecución del trabajo. El segundo Capítulo, presenta las teorías que sustentan la Variable Independiente o propuesta, que dan soporte a la propuesta que con carácter de hipótesis se plantea, así como explica la variable dependiente la Competencia Trabajo en Equipo. En el tercer capítulo se analiza el resultado facto perceptible que se obtuvo a través de un proceso de observación a los estudiantes; así como se presenta la propuesta que pretende resolver el problema.

Además, se presentan las conclusiones a que se arriba y las recomendaciones para la aplicabilidad de la propuesta.

Las Autoras

CAPÍTULO I

ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

I. ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

El presente trabajo se desarrolló en la Oficina de Extensión - Provincia de Trujillo, Región La Libertad - de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, perteneciente a la Universidad Nacional Pedro Ruiz de Lambayeque.

La finalidad de desarrollar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica debe ser entendido en el contexto histórico en el que se desenvuelven, por lo tanto es necesario conocer las características del entorno social que van a originar su desarrollo. El entorno social está ubicado en la Provincia de Trujillo.

1.1. UBICACIÓN.

La Provincia de Trujillo se encuentra, a 550 Km. al norte de Lima, a la margen derecha del río Moche, en el antiguo valle de “Chimo”, hoy Valle de Moche o Santa Catalina. Con una temperatura que varía entre 14° y 30 °C debido a la corriente litoral de Humbolt.-

Abarca los distritos del continuo urbano como Son Trujillo, Víctor Larco Herrera, El Porvenir, Florencia de Mora y La Esperanza y, los centros poblados urbanos y rurales de los distritos del AREA INTEGRADA de la Metrópoli tales como son Huanchaco, Laredo, Moche Y Salaverry. (Municipalidad Provincial de Trujillo, 2010)

El área metropolitana de Trujillo tiene como límites:

Por el oeste: frente marítimo de la provincia de Trujillo.

Por el norte: hasta los límites con la provincia de Ascope.

Por el sur: hasta los límites con la provincia de Virú

Por el este: el límite está definido por la línea que une las cumbres de la primera cadena de montañas de los andes occidentales.

1.1.1. Breve Historia en la época republicana

Hacemos una síntesis de la evolución de Trujillo tomando como base la información consignada en el Plan de Desarrollo Urbano Metropolitano de Trujillo 2012- 2022 (Municipalidad Provincial de Trujillo, 2012)

Históricamente Trujillo pasa por cuatro etapas la evolución histórica: Primera Etapa, comprende desde inicios de la vida republicana post independencia, hasta 1915.

Se caracteriza por la explotación del guano de las islas y de las minas de la sierra, de igual manera a partir de 1850 se inicia la migración china. Se presenta un desarrollo agroindustrial azucarero de los valles de Moche y Chicama. Se crean las primeras Instituciones educativas, se cuenta con una población de 15 mil habitantes. En esta etapa también se crea el Puerto Salaverry, se inicia un desarrollo ferroviario ligado al puerto para facilitar el traslado de los productos de agros exportación. También existe un momento de estancamiento producto de la guerra del pacífico.

Segunda Etapa, comprende entre 1916 y fines de la segunda guerra mundial.

Aquí se da la expansión urbana fuera de los muros que cercaban la ciudad, (Surgen los barrios de Chicago, la Unión, y Paseo Muñiz y, posteriormente, las áreas de la portada de Moche, la bella Aurora, la portada de Huamán y Las Violetas). Se inician las obras de modernización de la ciudad y saneamiento de la ciudad, coincide con la influencia del automóvil en la ciudad.

Tercera Etapa, comprende entre fines de la segunda guerra mundial y 1980.

Se presenta: un fuerte proceso de urbanización, crecimiento acelerado del sector urbano sin planificación alguna a partir de la migración de la población rural. Surgen pueblos jóvenes, producto de invasiones. Igualmente a partir de 1955 surgen las urbanizaciones San Fernando y California, luego Santa Inés, Palermo, Las Quintanas, Primavera, San Andrés, La Merced, El Golf y otros, como la lotización industrial Santa Leonor. En este periodo también se encuadra la reforma agraria, hecho que acrecienta el proceso de

migración hacia la ciudad de Trujillo. En 1972 ya alcanzaba los 300, 000 habitantes, con una tasa de crecimiento anual del 7%.

Cuarta etapa, se localiza entre 1980 y 2002.

Se caracteriza por el inicio de un proceso de crecimiento metropolitano de la ciudad. El sector urbano concentra el 86.7% de la población total de la provincia y abarca una extensión aproximada de 5000 hectáreas.

Se estima que en la actualidad el área metropolitana alberga alrededor de 857,900 habitantes.

Como se observa Trujillo al igual que varias ciudades costeñas han desarrollado un crecimiento urbano intenso y mantenido aunque no planificado.

Este crecimiento origina que la ciudad afronte nuevos retos, como el de atender las necesidades educativas. Para esto no sólo se ha producido el surgimiento de nuevas instituciones educativas estatales sino también el de instituciones privadas en los diferentes niveles educativos.

1.1.2. Las Tendencias De La Población Distrital

Trujillo tiene una población de alrededor de un millón de habitantes (según las proyecciones realizadas actualmente la población gira en torno a los 900,000 habitantes), siendo la ciudad con mayor volumen poblacional del norte del país. Si bien es cierto el porcentaje de crecimiento ha disminuido (de 6.8 % a 2.2% aproximadamente), Trujillo Metropolitano alcanza a la fecha el 98% de la población provincial y el 49% de la población la Región; esto refleja el desequilibrio existente entre el campo y la ciudad.

Se espera que en los próximos años se de una relativa concentración en la ciudad de Trujillo y en el eje sur de la misma, donde se desarrollan los centros urbanos de la provincia de Virú.

Al interior de la provincia de Trujillo, es el distrito de Trujillo (35%) en donde se concentra el mayor porcentaje de la población provincial, seguido por La Esperanza y El Porvenir. (Municipalidad Provincial de Trujillo, 2012).

Nuestra investigación se desarrolla en uno de los Programas Especiales con que cuenta la FACHSE-UNPRG: Programa de Complementación Académica Docente (PCAD)

Este programa está dirigido a los profesores egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos y Ex Escuelas Normales, con la finalidad de obtener el Grado Universitario de Bachiller

1.1.3. La Educación Superior no Universitaria: Pedagógica y el PCAD.

Los alumnos del Programa de Complementación Académica Docente (PCAD) de la Oficina de Extensión de Trujillo, provienen principalmente de los Institutos Superiores Pedagógicos públicos y privados de la Provincia de Trujillo.

Al año 2013(tomado como elemento referencial por ser año de egreso de la mayoría de alumnos en los ISP que cursan estudios en el PCAD)

En la actualidad según la información del Ministerio de Educación (MINEDU, 2015),y que se visualiza en el cuadro 1, para el año 2013, la Provincia de Trujillo cuenta con una población a nivel de Educación Superior No Universitaria en el rubro pedagógico de 821 matriculada en la educación superior pedagógica.

De este total, el 359 están en el ámbito público y 462 a la gestión privada, lo cual estaría evidenciando casi una paridad en la atención hecha desde lo público y o privado.

Como se observa existe una “apuesta” por la educación privada antes que por la educación pública, asumiendo probablemente creencias, justificadas o no, de una mejor calidad de la educación privada en relación a la estatal.

Cuadro 1

TRUJILLO: MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2013.

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Sexo		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	246,545	128,178	118,367	243,537	3,008	121,797	124,748	125,331	2,847	118,206	161
Básica Regular	209,824	118,848	90,976	206,956	2,868	106,311	103,513	116,001	2,847	90,955	21
Inicial	46,419	23,079	23,340	45,655	764	23,709	22,710	22,336	743	23,319	21
Primaria	92,943	51,600	41,343	91,329	1,614	47,572	45,371	49,986	1,614	41,343	0
Secundaria	70,462	44,169	26,293	69,972	490	35,030	35,432	43,679	490	26,293	0
Básica Alternativa 1/	8,321	1,883	6,438	8,321	0	4,385	3,936	1,883	0	6,438	0
Básica Especial	654	279	375	654	0	399	255	279	0	375	0
Técnico-Productiva	11,790	4,019	7,771	11,790	0	3,788	8,002	4,019	0	7,771	0
Superior No Universitaria	15,956	3,149	12,807	15,816	140	6,914	9,042	3,149	0	12,667	140
Pedagógica	821	359	462	681	140	214	607	359	0	322	140
Tecnológica	14,767	2,422	12,345	14,767	0	6,465	8,302	2,422	0	12,345	0
Artística	368	368	0	368	0	235	133	368	0	0	0

1/ Incluye Educación de Adultos.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar

Para la atención de la población de la Educación Superior No Universitaria: Pedagógica (Cuadro 2) existen 7 instituciones educativas, 1 de las cuales corresponden a la gestión pública y 6 de gestión privada.

Cuadro 2

Trujillo: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2013

Etapa, modalidad y nivel Educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Públic a	Privad a	Urban a	Rura l	Urban a	Rura l	Urban a	Rura l
Total	1,957	788	1,169	1,883	74	717	71	1,166	3
Básica Regular	1,774	735	1,039	1,701	73	664	71	1,037	2
Inicial	979	509	470	932	47	464	45	468	2
Primaria	519	144	375	497	22	122	22	375	0
Secundaria	276	82	194	272	4	78	4	194	0
Básica Alternativa 1/	65	18	47	65	0	18	0	47	0
Básica Especial	9	5	4	9	0	5	0	4	0
Técnico-Productiva	73	19	54	73	0	19	0	54	0
Superior No Universita	36	11	25	35	1	11	0	24	1
Pedagógica	7	1	6	6	1	1	0	5	1
Tecnológica	26	7	19	26	0	7	0	19	0
Artística	3	3	0	3	0	3	0	0	0

1/ Incluye Educación de Adultos.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas.

En relación a años anteriores, se encuentra una disminución de Instituciones dedicadas a la formación pedagógica, sobre todo de gestión privada. Probablemente esto se debe a la disminución de la demanda de profesores existentes, a diferencia de la década de los noventa del siglo anterior, así como los inicios del 2000 donde existía carencia de profesores titulados lo que originó un “boom” en el surgimiento de Institutos Pedagógicos Privadas. La disminución de la demanda también se refleja en el Cuadro 1 al ver la población estudiantil existente.

Esta disminución de población estudiantil en los ISP y Ex Normales repercute en la población Estudiantil del PCAD. Por ejemplo de 64 alumnos existentes en el 2013(Cuadro 3) pasa a 41(Cuadro 4) alumnos en el 2015

Cuadro 3

Población Estudiantil 2013-PCAD Trujillo

N° Alumnos	Especialidad								
	Computación Informática	Inicial	Primaria	Educación Física	BQ	CCSS	HG	INGLES	COMUNICACIÓN
64	2	16	27	8	1	1	2	3	4

Fuente: Relación de Ingresantes Proceso de Admisión PCAD 2013

Cuadro 4

Población Estudiantil 2015-PCAD Trujillo

N° Alumnos	Especialidad								
	Computación Informática	Inicial	Primaria	Educación Física	BQ	CCSS	HG	INGLES	COMUNICACIÓN
41	2	10	16	2	1	1	2	3	4

Fuente: Relación de Ingresantes Proceso de Admisión PCAD 2013

1.1.4. Programa de Complementación Académica Docente-FACHSE

La población estudiantil del PCAD del Proceso de Admisión 2015 constituida por 41 alumnos se ubican en un aula. Teniendo como una duración de estudios de 08 meses. Con una sesión presencial por mes

La formación de los alumnos se desarrolla de acuerdo a lo establecido en el Plan de Estudios, el cual se aplica desde inicios del año dos mil.

Cuadro 5
Plan de Estudios del PCAD-FACHSE-UNPRG

CICLO	BIMESTRE	COMPONENTE PROFESIONAL	CR	COMPONENTE LABORAL	COMPONENTE INVESTIGATIVO (INTEGRACIÓN)	CR
I	I	PEDAGOGÍA-DIDACTICA	05	P R A C T I C A - L A B O R A L		—
		GESTIÓN EDUCATIVA	05			
	II	TEORÍA, DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	05		INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	05
II	III	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	05		TALLER DE INESTIGACIÓN EDUCATIVA I	05
	IV	EVALUACIÓN PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	05		TALLER DE INESTIGACIÓN EDUCATIVA II	05
SUB. TOTAL			25		SUB. TOTAL	
T O T A L G E N E R A L				40 CREDITOS		

Fuente: Prospecto de Admisión del PCAD-FACHSE-UNPRG

Como se observa la complementación académica comprende dos ciclos académicos que abarca 04 bimestres de estudios. A lo largo de este tiempo se desarrolla el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de 08 cursos, cinco del componente profesional, dirigido al campo pedagógico-didáctico y 03 al componente investigativo.

Los docentes encargados de la conducción del Proceso de Enseñanza Aprendizaje pertenecen a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque quienes se trasladan mensualmente a la ciudad de Trujillo para el desarrollo de la parte presencial.

Según el Prospecto de Admisión la concepción del Plan de Estudios que se desarrolla en el PCAD

...debe existir una interrelación entre los componentes del Plan de Estudios: Académico, Laboral e investigativo pero con la especificidad de que sea un equilibrio dinámico, dialéctico, en que la jerarquía de cada componente se desplace hacia aquel que estratégicamente está recibiendo más peso en determinado momento a partir del tipo de actividad que se está realizando.

El componente académico permite fundamentalmente la formación teórica, de habilidades y capacidades de tipo profesional. Este elemento en la complementación es importante porque brinda los fundamentos teóricos científicos necesarios para cualificar la formación. El componente laboral propicia el vínculo Teoría-Práctica, a partir de la familiarización con el proceso formativo escolar, el acercamiento a los campos de acción y modos de actuación profesional. El componente investigativo proporciona los argumentos teóricos y metodológicos que permitan, diagnosticar, describir, explicar, cuestionar y transformar el quehacer docente, mediante el diseño y aplicación de propuestas. (PCAD-FACHSE, 2014, pág. 4)

1.1.4.1. Misión y Objetivos del PCAD: MISIÓN.

Complementamos la formación profesional de los docentes egresados de Institutos Superiores Pedagógicos, en los componentes; profesional e investigativo , brindando fundamentos teórico científicos rigurosos, que relacionados con reflexiones críticas en torno a la práctica pedagógica, contribuyen a estructurar una personalidad profesional que les permita desenvolverse con eficiencia y decoro, en los campos de la gestión, docencia, investigación, tutoría y proyección, realizando aportes que permitan resolver problemas y crear cultura.

OBJETIVOS.

- Desarrollar las líneas: Académica Científica y Académica Profesional, a través de contenidos y metodologías que permitan complementar sus habilidades y capacidades.
- Desarrollar la incorporación de otros saberes profesionales en Gestión Educacional, Pedagogía Currículo, Didáctica Investigación Educativa y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, así como fortalecer la dimensión Educativa en su formación.

1.1.4.2. Régimen Académico y Modalidad del PCAD

Respetando la información consignada en el Prospecto de Admisión del PCAD se señala las características del régimen académico. (PCAD-FACHSE, 2014)

El Programa de Complementación Académica Docente (PCAD) es una opción especial de formación universitaria de pregrado que desarrolla la línea académica científica y la línea académico profesional.

Mientras la primera incide en asignaturas destinadas al desarrollo de los aspectos epistemológicos y de investigación científica, acreditando la

obtención del grado Académico de Bachiller en Educación; la segunda, lo hace en asignaturas que garantizan la profundización teórica y metodológica, como soportes de la aplicación técnico profesional en el ejercicio pedagógico y la conducción del proceso docente educativo, acreditando la obtención del Título de Licenciado en Educación.

Los estudios de Complementación, de acuerdo al plan Curricular vigente, se organizan en dos semestres o ciclos académicos, divididos en bimestres, dos por ciclo (cursos bimestrales), haciendo un total de cuatro bimestres para una duración cronológica de 8 meses.

Modalidades de Estudio.

Los estudios del Programa de Complementación Académica Docente se realizan bajo la siguiente **modalidad de estudio**:

a) Modalidad Distancia

Esta Modalidad de Estudio se realizara en la Oficina Central y Oficinas de Extensión. Las clases se desarrollarán en dos (02) sesiones por Bimestre (una sesión mensual) hasta concluir con el Plan de Estudios señalado.

1.2. EL SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestro país existen los Programas desarrollados por las universidades, dirigidos a los egresados de los centros de formación docente de la educación no universitaria (los Ex Institutos Superiores Pedagógicos) con la finalidad de obtener el grado de bachiller, permitiendo continuar con los estudios de post grado (cursos, maestrías, doctorados).

En Lambayeque la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo es una de las encargadas de la formación docente a través de la Escuela Profesional de Educación. De igual manera esta

facultad, mediante los denominados programas especiales, cuenta con el Programa de Complementación Académica Docente (PCAD).

Este programa está dirigido a los profesores egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos y Ex Normal para obtener el grado de bachiller.

Se inició el año 1989 y fue aprobada con la Resolución N° 244-89-R, del 16 de agosto de 1989, con la denominación de Programa Complementario de Nivelación Académica, para docentes titulados a desarrollarse a través de la FACHSE, decisión que fue ratificada posteriormente por la Resolución N° 350-89-R.

A partir de 1995, se promueve la modalidad de estudios a distancia, en base a la cual nuestra facultad y la Universidad proyectaron sus servicios educativos de formación docente a nivel nacional.

Una de las sedes donde funciona este programa es la Ciudad de Trujillo, aquí los profesores que laboran principalmente en la Región de La Libertad y que son egresados titulados de diversos Institutos Superiores Pedagógicos públicos o privados cursan sus estudios complementarios de pregrado.

Estos estudios complementarios de pregrado tienen una duración de 08 meses, tiempo en que se desarrolla el Plan de Estudios, tiene una fase presencial y una fase a distancia. La presencial está constituida por una jornada mensual con una duración de 16 horas pedagógicas.

El plan de estudios está estructurado en un componente profesional, componente investigativo y un componente laboral. Dentro de los cursos que forman parte del componente profesional están: Pedagogía- Didáctica, Gestión Educativa, Teoría, Diseño y Desarrollo Curricular, Estrategias Educativas, Evaluación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. El componente investigativo lo constituyen Investigación en Educación, Taller de Investigación Educativa I y Taller de Investigación Educativa II. El componente laboral está dado por la Práctica Laboral. (PCAD, 2014)

Los cursos apuntan al desarrollo de competencias del ámbito de la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje y de la labor investigativa.

En la parte presencial los docentes formadores priorizan los trabajos grupales, a los cuales les antecede un breve encuadre teórico.

El trabajo grupal debe apuntar a desarrollar aprendizajes no sólo propios de la tarea que se encarga sino principalmente a aprender a trabajar en equipo.

1.2.1. Análisis de la Competencia Trabajo en Equipo

En los últimos años se ha producido un cambio de paradigma educativo, este se manifiesta (al menos en forma teórica) en: propiciar un protagonismo del alumno y no del docente, motivando el uso de estrategias metodológicas activas; la incorporación de las NTICS al proceso de Enseñanza Aprendizaje; el pasar del saber a la formación por competencias, el saber trabajar en grupo, entre otras más.

La implementación de los nuevos cambios requiere de un “nuevo docente”, lo que implica una revisión de su proceso formativo, ya sea de la formación inicial y de la formación en servicio.

La formación inicial es definida como aquella donde se desarrolla una práctica educativa destinada a formar a los futuros docentes para desempeñarse adecuadamente en la labor docente. (Enriquez, 2007, pág. 89) Sostiene en relación a la formación inicial lo siguiente:

- a) Una etapa preparatoria que abarca un período definido y relativamente corto que habilita a un sujeto determinado a ejercer una profesión.
- b) Una práctica educativa que se desarrolla en un contexto socio-político determinado e involucra aspectos sociales, políticos y culturales
- c) Una práctica intencional destinada a proporcionar a los docentes en formación ciertos conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que les servirán de referencia para trabajar en la escuela
- d) Una práctica sistemática y organizada de carácter formativo.
- e) Un espacio cuyos destinatarios constituyen un grupo de personas (docentes en formación) dispuesto e implicado en un proceso formativo
- f) Un espacio destinado a la formación para un puesto de trabajo. Esta formación les otorga a los sujetos una acreditación reconocida socialmente que los habilita a ejercer una práctica profesional

La formación en servicio es la etapa donde el docente ya en ejercicio desarrolla un proceso formativo de perfeccionamiento, capacitación, actualización especialización etc., como un elemento de apoyo funcional en sus diversas áreas de actuación. Esta última, a parte de la iniciativa personal, es desarrollada principalmente por las instancias de los ministerios de educación.

El repensar la formación inicial del profesorado se presenta más complicado que el desarrollo de la formación en servicio.

Nuestro país al igual que los diversos países de Latinoamérica en, mayor o menor medida tiene una fuerte influencia de los planteamientos desarrollados por los sistemas educativos europeos, principalmente el de habla hispana. Esos nos motiva a realizar una breve mirada al viejo continente.

Contexto Internacional

Europa desde fines del siglo pasado viene desarrollando un conjunto de acciones que le permitan responder en forma conjunta a las necesidades de la sociedad europea. Uno de las acciones concretas es la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Rodríguez, 2007).

De igual manera este nuevo rol que se le exige al docente a raíz de los cambios en educación y en la sociedad, incluye que ellos deben “aprender a trabajar en entornos colaborativos y ayudar a los jóvenes a aprender de forma autónoma basándose en la adquisición de competencias clave...deben trabajar en aulas cada vez más heterogéneas, utilizar los recursos que ofrecen las TIC...” (Coba, 2011, pág. 34).

En relación a los cambios de la Formación Inicial centraremos nuestra atención principalmente en lo que sucede en España (por ser de influencia en las propuestas educativas de nuestro país) y en dos aspectos: el currículo y la formación por competencias.

En los currículos de la mayoría de países europeos al igual que en España la formación de los futuros profesores abarca un componente general (el cual está referido al componente disciplinar relacionado con las materias que va a “enseñar”) y un componente profesional (el que desarrolla las competencias propias de la

docencia). Sin embargo el proceso de formación de ambos componentes se desarrolla desde diferentes modelos formativos. Eduardo Coba en su trabajo “La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior” hace una diferenciación entre los modelos:

- Modelo simultáneo, cuando ambos componentes se adquieren al mismo tiempo. Este modelo es más habitual en la formación del profesorado de educación infantil y primaria.
- Modelo consecutivo, cuando primero se adquieren los conocimientos del componente general (futuras materias a impartir), seguido de la formación (generalmente de postgrado) del componente profesional. Este suele ser el modelo más habitual de la educación secundaria superior (postobligatoria). En la educación secundaria obligatoria se establecen modelos mixtos.

Entre 2005 y 2009, se observa una evolución en toda la UE hacia modelos consecutivos en la educación secundaria, siendo por otra parte el peso del componente profesional mayor en infantil y primaria que en secundaria obligatoria o postobligatoria. (Coba, 2011, pág. 35). Sin embargo en años posteriores empieza a tomar fuerza el modelo simultáneo.

Otro de los aspectos resaltantes en la formación inicial es el pasar a una formación basada en competencias. El proceso formativo propuesto para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior “requiere situar a las competencias de acción como protagonistas en la nueva configuración del currículo” (Rodríguez, 2007, pág. 140). Existen diferentes formas de definir las competencias sin embargo para tener una visión de ellas podemos decir que es una construcción, a partir de una combinación de conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente que son movilizados para lograr un desempeño.” (Le Boterf, 2001).

Estas competencias bases de la formación profesional en el contexto europeo son clasificados de diversas maneras, una de ellas es la desarrollada por el Proyecto Tuning que considera competencias genéricas y competencias específicas. Las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, mientras que las específicas relacionadas con cada área de

estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio (Gonzales, J & Wagenaar, R, 2004)

El Proyecto Tuning desagrega las competencias genéricas de la siguiente manera:

—Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen: • Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. • Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. • Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información. • Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

—Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

—Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. (Gonzales, J & Wagenaar, R, 2004, págs. 81-82)

En el caso de la formación docente es de gran importancia el desarrollo de las competencias interpersonales que forman parte de las competencias genéricas. Incluso algunas instituciones de educación superior europeas han incorporado un proceso de selección especial y diferenciado donde se evalúa el desarrollo de las habilidades interpersonales que posee el aspirante a ser docente.

Una de las competencias en la que centramos nuestra atención es la referida al trabajo en equipo, esto debido a que los nuevos enfoques pedagógicos consideran el trabajo grupal como eje del aprendizaje. Las diversas propuestas pedagógicas no sólo europeas sino latinoamericanas también han implementado en

las aulas el trabajo grupal como una forma de promover el aprendizaje en los alumnos.

Es decir si bien es cierto esta competencia es genérica, se vuelve a su vez en “básica” en la formación docente ya que el futuro profesor debe saber “enseñar” a trabajar en equipos a los educandos (futuros docentes).

La realidad a nivel de América Latina no es muy diferente a la Europea, para seguir la misma lógica de un breve recuento, podemos decir que la formación profesional docente también presenta el elemento de “tensión” entre lo disciplinar o lo pedagógico. Esto se refiere a enseñar a los futuros docentes a partir de los ámbitos de conocimiento o a partir de lo pedagógico.

Esta contradicción en muchos centros de formación se ha resuelto acorde al nivel de estudios donde trabajará el futuro docente. En un estudio comparado de la formación docente que se desarrolla en Universidades de América Latina y Europa titulado “Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa” para las cuatro universidades latinoamericanas principalmente se concluye sobre esta tensión que “la formación de maestros de educación infantil y primaria el eje organizador sea el proceso de adquisición de los elementos instrumentales por parte de los niños, dejando a las disciplinas como mero elemento organizador, mientras que en la formación de docentes de secundaria el peso recae en las disciplinas, relegándose la formación pedagógica a un segundo lugar, tanto en importancia como en distribución temporal.” (Murillo, 2006, pág. 29).

El informe Tuning para América Latina sobre este punto sostiene que:

En términos de estructura curricular, la mayoría de los países de América Latina posee un currículo con tres ejes: uno, constituido por disciplinas de fundamentos de la educación, como psicología de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, antropología de la educación y política de la educación. Otro de los ejes está constituido por las disciplinas del campo pedagógico y disciplinario: tal es el caso de las didácticas, currículo, teorías pedagógicas, gestión y coordinación pedagógica, así como disciplinas específicas. El tercer eje está constituido por prácticas supervisadas, que se integran al currículo con una carga horaria específica para la

práctica profesional, denominada también pasantía, estadía o estagio. (Beneitone, 2007, pág. 133)

Como vemos lo pedagógico es el eje en la formación del docente de inicial y primaria mientras el predominio de las disciplinas científicas lo es para el docente de secundaria.

La formación por competencias se viene convirtiendo también en una opción que trate de superar esta contradicción entre lo pedagógico y lo disciplinar. En esta línea lo que se viene impulsando en América Latina no difiere mucho de lo que se viene impulsando en la Unión Europea, incluso el Proyecto Tuning también se desarrolla acá, como un esfuerzo de colaboración entre universidades europeas y latinoamericanas, “el proyecto Tuning – América Latina se inicia a finales de 2004 y, entre las primeras tareas, se encuentra la definición de cuáles serían las competencias genéricas para América Latina.” (Beneitone, 2007)

En relación a las competencias genéricas dónde venimos centrando nuestra investigación, cabe señalar que son equivalentes a las presentadas en el Proyecto Tuning Europa pero redactadas con expresiones diferentes.

Según los resultados encontrados por el Proyecto Tuning en América Latina las competencias genéricas de mayor realización son: conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, capacidad de trabajar en equipo y compromiso ético. Como se observa estas competencias predominantemente son de carácter profesional (Beneitone, 2007, pág. 135).

A manera de cierre podemos decir que existe una preocupación por las características que debe tener en la estructura curricular el componente disciplinar y el componente profesional. De igual manera observamos una fuerte tendencia a incorporar el aprendizaje basado en competencias, teniendo como referente al Proyecto Tuning tanto para el Espacio Europeo como para América Latina.

En esta línea de enfoque por competencias se encuentra una fuerte tendencia por desarrollar la competencia del trabajo en equipo, el cual forma parte de las denominadas competencias genéricas del Proyecto Tuning.

Pero no sólo es el Proyecto Tuning que la tiene como una competencia de mayor realización, sino también los nuevos paradigmas pedagógicos

El nuevo paradigma pedagógico promueve entre otros el trabajo grupal en el aula o el trabajo en equipo como estrategia para propiciar los aprendizajes significativos, esto hace que nos planteamos algunas interrogantes para reflexionar y problematizar ¿se desarrolla adecuadamente el trabajo grupal? Si una de las competencias genéricas a desarrollar en las carreras de educación es el trabajo en equipo ¿se viene formando adecuadamente esta competencia? ¿responde a una propuesta sistémica del Proceso de Enseñanza Aprendizaje? Igualmente incorporamos una de las preguntas de reflexión que se plantea el informe Tuning para América Latina ¿Qué características de desempeño docente presenta un educador o educadora en Latinoamérica y qué relación tienen éstas con las competencias genéricas?

Esta realidad problemática internacional ¿se manifiesta de la misma manera a nivel nacional?

Contexto Nacional

A nivel nacional la formación docente se ubica dentro de la Educación Superior Universitaria y la Educación Superior No Universitaria. La primera se desarrolla en las Facultades de Educación mientras que la segunda en los Institutos de Educación Superior Pública (antes Institutos Superior Pedagógico). La duración de los estudios en ambos es de 05 años, laboralmente el Título que otorgan tanto los Institutos como las universidades son equivalentes. La diferencia es que los egresados de los Institutos no acceden al grado de bachiller, lo que les limita el poder cursar un posgrado, para lo cual tienen que cursar estudios complementarios en las universidades para obtener el bachillerato. Esta experiencia es parecida a realidades de otros países latinoamericanos. “En algunos casos, existen...los denominados «ciclos de licenciaturas», creados con el objetivo...de permitir a los egresados de instituciones no universitarias alcanzar una titulación de grado universitario, lo que les habilita para continuar estudios de postgrado, como especializaciones, maestrías y doctorados” (Beneitone, 2007, pág. 131).

La Educación Superior No Universitaria depende del Ministerio de Educación, desde allí se define el currículo que va a regir la formación docente de los alumnos que ingresen a los institutos, mientras que las Universidades a través de sus

Facultades de Educación tienen autonomía académica para plantear el modelo curricular más apropiado para su realidad.

En relación a los IESP la propuesta curricular planteada entre otras cosas “debe asegurar una adecuada distribución del tiempo y del espacio en el aula, de tal modo que se posibilite una reflexión prolongada, una comunicación eficiente entre todos, un trabajo de grupo eficaz.” (Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente-Unidad de Formación Docente, 2003, pág. 5)

En esta propuesta curricular se apuesta por un trabajo didáctico que mediante metodologías activas incorpore el trabajo grupal asegurando el aprendizaje de los futuros docentes.

A pesar del gran uso de los trabajos grupales e incluso este aparecer como una de las competencias que debe haber desarrollado el futuro docente, no encontramos en ninguna de las sub-áreas del currículo, principalmente la Sub área Educación (la que está encargada de la formación profesional pedagógica), una formación que le permita enseñar a trabajar en equipos o en grupos, parece que se da por hecho el dominio teórico-práctico del trabajo grupal por parte del docente-formador y este estaría presente en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado en las diversas Facultades de Educación existentes en el Perú, la formación pedagógica estructura sus cursos en Formación General, Formación Básica y Formación de especialidad, aquí la formación básica desarrolla las competencias de la docencia, mientras la de especialidad desarrolla las competencias propias de las disciplinas base de las materias que serán enseñadas, aquí también se encuentra la didáctica específica.

En la didáctica específica se desarrollan las herramientas que le permitan conducir el proceso enseñanza aprendizaje de las materias específicas propias de la especialidad donde se forman, por ejemplo Didáctica de la CC.SS, Didáctica de las CC.NN etc. Sin embargo aquí no necesariamente se desarrollan habilidades ligadas al aprendizaje grupal.

Concluyendo a nivel de los centros de formación ya sea de la educación superior universitaria y la educación superior no universitaria no existe un proceso

formativo particular para desarrollar las capacidades del trabajo en equipo, si bien es cierto se realizan diversos trabajos grupales como parte del proceso formativo, estos no necesariamente responden a un enfoque o propuesta teórica-práctica quedando más a la espontaneidad del docente.

1.3. MANIFESTACIONES Y CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE (PCAD) DE LA FACHSE-UNPRG .

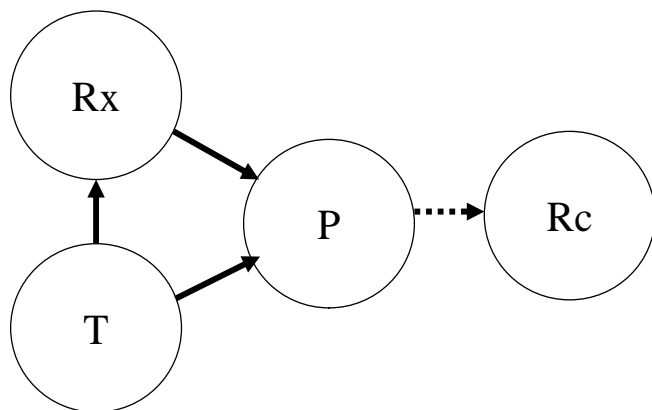
En el proceso de enseñanza aprendizaje del Programa de Complementación Académica Docente de la sede de Trujillo, ***se observa*** en los alumnos un deficiente desarrollo de capacidades de trabajo en equipo, ***que se evidencia*** en un inadecuado proceso de conformación de grupos, falta de claridad en los roles de los integrantes, ausencia de claridad en cómo abordar el problema a tratar, la forma grupal de ejecutar los pasos y los acuerdos para llegar a la solución o al resultado esperado. ***Esto debido*** a la ausencia al uso de estrategias didácticas no pertinentes con al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. ***De seguir*** en esta misma línea ocasionaría que el alumno no logre el desarrollo de un adecuado trabajo en equipo. ***Por tal razón*** si se interviene didácticamente elaborando una propuesta alternativa se contribuye a al desarrollo del trabajo en equipo como competencia transversal.

1.4. METODOLOGÍA

1.4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo corresponde a una investigación descriptivo – propositiva. Es descriptiva porque se da a conocer un fenómeno de estudio, en este caso describir la problemática que presentan los alumnos en cuanto a la competencia de trabajo en equipo; así mismo es propositiva porque al haber conocido la realidad anterior se hace una propuesta basadas en el enfoque constructivista y el aprendizaje cooperativo, para mejorar la competencia trabajo en equipo.

1.4.2. DISEÑO GRÁFICO



Leyenda

Rx: Diagnóstico de la realidad

T: Estudios teóricos

P: Propuesta pedagógica

Rc: Realidad cambiada

Se utilizaron para el diagnóstico 41 estudiantes del PCAD-FACHSE

1.4.3. DISEÑO ANALÍTICO.

PRIMERA ETAPA: ETAPA FACTO PERCEPTIBLE DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó un estudio tendencial del problema para ver su comportamiento en diversos contextos, precisando la evolución del problema en el tiempo y espacio, para lo cual se utilizó el método histórico.

De igual manera se recurrió al método empírico: para el diagnóstico del problema través de la observación registrándose en una lista de cotejo

De la misma manera para establecer y precisar las tendencias del problema y su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje y para los diferentes documentos utilizados para el diagnóstico del problema se recurrió al análisis.

SEGUNDA ETAPA: ETAPA DE LA ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

En esta etapa se realizó los estudios de campo y teóricos para construir la teoría base de igual manera se buscó las contradicciones para argumentar y plantear la solución al problema investigado.

TERCERA ETAPA DE RESULTADOS

Se ejecutó el diagnóstico del desarrollo la Competencia Trabajo en Equipo probándose que el nivel de desarrollo en los estudiantes del Programa de Complementación Académica PCAD, se encontraba por debajo de lo esperado. Se hizo uso del método de medición, con ayuda de una Ficha de Observación, que era administrada por los investigadores en el momento de la observación.

CUARTA ETAPA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA

Esta etapa permitió construir la propuesta de un Programa, con apoyo de los métodos de modelación, dialéctico y sistémico, con el propósito de establecer las relaciones y regularidades de los procesos y actividades.

1.4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población muestral está constituida por 41 estudiantes de la estudiantes del Programa de Complementación Académica Docente de la Oficina de Extensión de Trujillo de la FACHSE-UNPRG- 2015.

1.4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La recolección de datos se realizó con el uso de una Ficha de Observación para el diagnóstico, elaborada por los autores, con una valoración de Si-NO y validada con el uso de la estadística, y a través de la aplicación de Excel. La Ficha de observación se aplicó en una primera instancia a un grupo piloto, el cual tuvo que reajustarse en un ítem por presentar correlación inversa. Afinado el instrumento, se realizaron las observaciones a los estudiantes en el periodo comprendido en el desarrollo de las jornadas presenciales del PCAD durante el 2015.

Después de efectuado el diagnóstico, se procedió a desarrollar la propuesta.

1.4.6. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Para el procesamiento de datos se contó EXCEL tanto de la observación.

CAPÍTULO II

II. BASES TEÓRICAS

Las bases teóricas se desarrollan teóricamente las variables de la investigación, en la primera parte se desarrolla el soporte teórico de la propuesta, en la segunda se aborda los aspectos teóricos conceptuales de la competencia trabajo en equipo.

2.1. TEORÍAS PEDAGÓGICAS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA.

Pedagógicamente la propuesta se sustenta en el constructivismo y dentro de este enfoque asumimos la denominada Teoría Crítica de la Enseñanza y la Pedagogía Dialógica

2.1.1. Teoría Crítica de la Enseñanza

La Teoría Crítica tiene su origen Escuela de Frankfurt, asume una concepción dialéctica de la realidad, metodológicamente la autorreflexión crítica es asumida como eje fundamental, lo que fomenta un análisis crítico de los procesos y métodos presentes en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Esto necesario en la formación de un docente

Esta teoría promueve a un alumno activo y que posee estructuras cognitivas que el docente debe aprovechar, o crearle las condiciones al estudiante para su desarrollo, por lo que se plantea estimular el desarrollo de las capacidades para procesar información, manejando los estímulos del ambiente al organizarlos en función de sus objetivos. (Hernandez, 1995)

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje se ocupa de desarrollar los procesos mentales y no sólo se preocupa en la obtención del conocimiento, esto a la postre permitirán que el alumno desarrolle un pensamiento de nivel superior donde está presente la capacidad para comprender, asimilar y valorar críticamente la sociedad, a partir de sus propios criterios, juicios y razonamientos. Hernández(1995:78) “partir de esta concepción, expresa la necesidad de concebir el proceso de enseñanza como un proceso móvil, de búsqueda de la verdad, donde es el propio sujeto quien tiene que desentrañar las características esenciales del conocimiento en su proceso de devenir, en un momento histórico concreto”

En este Proceso de Enseñanza Aprendizaje, la interacción a desarrollar permite que los alumnos tengan libertad para expresar sus ideas y defender sus puntos de vista, teniendo como base la reflexión individual y grupal. . En esta teoría el aprendizaje grupal juega un papel importante

Aquí el maestro es un mediador del proceso de aprendizaje, procura recuperar al docente como un intelectual que cultive una producción teórica que le permita tener una lectura distinta de la realidad.

Las propuestas curriculares y pedagógicas, “no parten de nada establecido, se presenta como una propuesta en construcción no acabada, que se va estructurando en el propio proceso de su desarrollo. Rige el principio de que todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto.” (Hernandez, 1995, pág. 80).

Esta teoría promueve el desarrollo del vínculo de cooperación el cual didácticamente se plasma en el denominado aprendizaje cooperativo.

2.1.2. Pedagogía Dialógica

Según esta teoría planteadas por Paulo Freire, se asume el diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. A pesar de que esta teoría se desarrolla desde la experiencia de la educación popular y no desde la escuela formal y tampoco desde la educación superior, su aplicación adaptada es válida.

Las relaciones comunicativas entre los participantes del proceso docente son claves según esta teoría.

La dialogicidad de la educación que propone no se refiere sólo a los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que se inicia cuando el profesor empieza a pensar en aquellos contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos. Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su saber propio... Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de la "investigación temática". (Ojalvo, 2000, pág. 30)

Esta forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje incorpora el dialogo en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como las relaciones horizontales entre todos los participantes. De igual forma propicia que el docente replantee su rol.

Igualmente fomenta una educación problematizadora crítica, transformadora de la realidad, a partir de la praxis, de la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo, para lograr un ciudadano realmente crítico y transformador. (Ojalvo, 2000)

2.2. TEORÍA PSICOLÓGICA CONSTRUCTIVISTA QUE SUSTENTA LA PROPUESTA.

2.2.1. Teoría Histórico Cultural

Una de las premisas de esta teoría es que el aprendizaje individual tiene un origen social. Es decir el aprendizaje es un producto social, el ser humano se construye en relación con la sociedad. (García, 2003)

En ese sentido si el ser humano aprende en un proceso de interacción entre el sujeto y su medio socio cultural, entonces el estudiante aprende al interactuar con su alrededor, con sus compañeros y profesores; además que este proceso se logra gracias al lenguaje que el ser humano ha adquirido al vivir en sociedad. (Ministerio de Educación, 2006). Esto permita afirmar que las propuestas didácticas deberían propiciar y asegurar la interacción y la cooperación entre los alumnos. En esta línea diversas investigaciones han comprobado que esto facilita el aprendizaje.

Flores (2000) considera “la interacción social como desarrollo, donde en un grupo cada integrante contribuye al funcionamiento del grupo como un todo, compartiendo responsabilidades en los trastornos y cambios de equilibrios puedan suceder” los estudiantes la interactuar con sus demás compañeros de grupo y compartir los trabajos logran un mejor aprendizaje.

Esta premisa desarrollada por la psicología sociocultural nos permite fundamentar una interacción cooperativa.

Otra de las **premisas** de la teoría socio cultural se refiere a la Ley de Doble Formación (inter aprendizaje e intra aprendizaje) esta sostiene: el aprendizaje se desarrolla en un primer momento en el plano social, cultural (Inter aprendizaje), y luego el ser humano la interioriza (Intra aprendizaje). Esta ley “reafirma” que toda función aparece en el plano social y luego en el psicológico, es decir inicialmente se

produce a nivel interpsíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. (Chavez, 2001, pág. 60). Esta premisa creemos es aplicable a diversas etapas del desarrollo humano.

Una tercera premisa que nos interesa en nuestro trabajo es el de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. Se refiere a las acciones que en un primer momento sólo es posible de desarrollar en interacción con otras personas y luego lo podrá hacer en forma autónoma. Según Vygotsky es la distancia existente entre el nivel real que tiene un individuo, o su capacidad para resolver por sí solo un problema, y su nivel de desarrollo potencial, o su capacidad para resolver el mismo problema con la ayuda de otra persona. Citado por (Velásquez, 2013)

Encontramos dos niveles de desarrollo: el nivel de Desarrollo Real (el nivel actual de desarrollo) y la zona de desarrollo próximo, “la que se encuentra en proceso de formación, es el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar.” (Chavez, 2001, pág. 62)

Para poder desarrollar la ZDP Moll, (1993, pág. 20) señala tres características a considerar:

1. Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.
2. Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.
3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo es el desempeño de manera independiente.

Esta explicación se desarrolla para el aprendizaje del niño, Vigotsky no hace una clasificación del aprendizaje por etapas del desarrollo humano por lo que nos permite asumir estos planteamientos en esta investigación.

De esta premisa se puede decir que la interacción social es básica en la zona de desarrollo próximo, ya que el ser humano en cooperación, interacción con otros logrará inicialmente un aprendizaje más productivo. Pero también aquí se hace visible la “necesidad del otro” con quien se va a interactuar y además quien va a desarrollar la cooperación. Esto hace que surja una categoría necesaria en esta teoría psicológica, la mediación. “Vygotsky toma de Hegel el concepto de mediación y lo introduce en la literatura psicológica como un componente medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea, y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo, en el marco conceptual de la zona de desarrollo potencial” (Ferreiro, 2007, pág. 5).

Ferreiro (2007) sigue desarrollando la idea y explicando a Vygotsky, el científico soviético explica que el significado de la realidad está dado por las percepciones que tenemos de ellas y para lo cual otros han mediado entre nosotros y la realidad. De igual manera este mismo autor sostiene que el psicólogo Reuven Feuerstein retoma la concepción vygotskiana de sujeto mediador y de proceso de mediación y la incorpora como elemento sustantivo de su teoría: La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado. El mediador es la persona que al relacionarse con otro o con otras: favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas deficientes. El maestro, el compañero de clases etc puede ser un mediador.

Ferreiro en su trabajo “Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo” reproduce los requisitos que debe cumplir el maestro mediador

- La reciprocidad, es decir, una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- La intencionalidad, o sea, tener muy claro qué quieren lograr y cómo ha de lograrse; tanto el maestro mediador, como el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.
- El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.

- La trascendencia, que equivale a ir más allá del *aquí* y el *ahora*, y crear un nuevo sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores.
 - El sentimiento de capacidad o autoestima, o lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.
- (Ferreiro, 2007, pág. 6)

2.3. TEORÍA DIDÁCTICA QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA

2.3.1. La Didáctica como Ciencia Social

La Didáctica es asumida como una ciencia social (Alvarez de Sayas, 1999) teniendo como objeto de estudio el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje desarrolla las funciones instructiva, educativa y desarrolladora.

Esta teoría promueve el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales.

Las leyes didácticas propuestas por Álvarez de Sayas están referidas a una relación externa (Escuela- Sociedad) y a una relación interna entre los componentes del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

La segunda Ley se refiere a la relación interna entre los componentes dando pie a dos triadas, una de ellas es: objetivo-contenido-método. Aquí lograr la competencia de trabajo en equipo se convierte en el objetivo, los contenidos estarán compuestos por las capacidades que se desprenden de dicha competencia, mientras que el método girará en torno a la propuesta del aprendizaje cooperativo

2.3.2. El Aprendizaje Cooperativo

A. Aspectos Conceptuales

El aprendizaje cooperativo se sostiene en la cooperación, la cual es definida como trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En el aprendizaje cooperativo, los integrantes procuran obtener resultados que sean beneficiosos

para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999)

Otras definiciones sostienen que es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008)

También es visto como un enfoque de enseñanza donde el aprendizaje cooperativo se basa en que cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también el de sus compañeros. El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los miembros del grupo donde la motivación está tanto en el logro del aprendizaje individual así como el aprendizaje de los demás. (Vera, 2009)

Velásquez(2013, pág. 42) también recoge las siguientes definiciones:

El aprendizaje cooperativo podría definirse, por tanto, como “una variedad de aprendizaje activo que estructura a los estudiantes en grupos, con roles definidos para cada estudiante, y una tarea que el grupo debe llevar a cabo” (Keiser, 2000:35).

Fathman y Kessler (1993) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo estructurado meticulosamente con el fin de que todos los estudiantes interactúen para intercambiar información, de modo que, finalmente, puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Aunque menos frecuentemente, algunos autores identifican el aprendizaje cooperativo no tanto con un conjunto de métodos didácticos, sino con el resultado que se deriva de ellos, es decir, con “un cambio de comportamiento o conocimiento en un sujeto como consecuencia de la interacción con otros en una tarea educativa que

requiere aunar esfuerzos” (León, Gonzalo, Felipe, Gómez y Latas, 2005:14).

A partir de las diversas definiciones dadas, podemos señalar ciertos rasgos: Se basa en la cooperación, busca no sólo el aprendizaje personal sino también el aprendizaje del otro, es una forma activa de aprendizaje, busca no sólo objetivos académicos sino también de habilidades sociales, comunicativas.

Para profundizar los aspectos conceptuales sobre aprendizaje cooperativo, asumimos casi en forma literal lo desarrollado por Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., (1999) que son los teóricos representativos de esta propuesta. Ellos consideran la existencia de grupos de aprendizaje cooperativo, así como elementos esenciales, ambos aspectos los desarrollamos a continuación.

B. Tipos de Grupos de Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo.-

Estos grupos pueden funcionar ya sea por una hora o varias semanas de clase. Se respeta la esencia de trabajar juntos para lograr los objetivos comunes, garantizando el aprendizaje de cada uno y de sus compañeros.

Cuando se constituyen este tipo de grupos, el docente debe: (a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo

Su duración es de corto tiempo (hasta una hora de clases). Se utiliza para el desarrollo de una actividad de enseñanza directa, con el propósito de motivar, desarrollar un clima escolar adecuado, para encuadres y cierres de clase.

Generalmente desarrolla charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral.

Los grupos de base cooperativos.-

Su funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Este tipo de grupo propicia el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas que motiva al logro de las tareas, al cumplimiento de normas académicas, a un buen desarrollo cognitivo, social y emocional

C. Elementos del Aprendizaje Cooperativo

Está compuesto por cinco elementos esenciales

- **La interdependencia positiva.**- Primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo. Aquí el maestro debe plantear la tarea y los propósitos grupales en forma clara, los cuales servirán de guía a los alumnos. Esto permite que los integrantes del grupo sepan que los esfuerzos individuales apuntan a un beneficio grupal. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo.
- **La responsabilidad individual y grupal.** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

El grupo con los objetivos claros es capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual es posible cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión.

Los grupos de aprendizaje cooperativo buscan fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

- **Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.** Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.
- **Enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.** El aprendizaje cooperativo no sólo busca el desarrollo y cumplimiento de la tarea, sino también que trabajen en equipo es decir aprender las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo).
 Esto hace que se aprenda a dirigir, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El Proceso de Enseñanza Aprendizaje debe garantizar el aprendizaje de las habilidades del trabajo en equipo con la misma responsabilidad y exigencia del desarrollo de la tarea.
- **La evaluación grupal.** Debe permitir analizar el logro de las metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.
 Se evalúa no sólo la tarea sino el trabajo en equipo.
 En nuestra investigación se busca desarrollar el aprendizaje del trabajo en equipo, obviamente sin dejar de lado la tarea.

D. Características:

Las características del aprendizaje cooperativo evidencian la necesidad de fortalecer el grupo a través no sólo del aprendizaje de la tarea sino también de saber y trabajar en equipo, Santos, (2014) desarrolla las siguientes características.

- *Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social*

El desarrollo de la tarea apunta no sólo a cumplir con la presentación de la misma, sino que tiene el propósito de aprender algo como grupo, por tal razón el reconocimiento debe ser grupal. Generalmente el reforzamiento social suele ser la calificación.

- *Heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos.*

El tener grupos en su composición heterogénea facilita la aparición del conflicto sociocognitivo a partir de la interacción entre los integrantes del grupo.

La importancia de la heterogeneidad en la composición de los grupos radica fundamentalmente en que posibilita las condiciones necesarias para que pueda aparecer entre los participantes de una actividad educativa un conflicto sociocognitivo, al ser integrantes heterogéneos el sistema de respuestas va a ser variado, el alumno “descubre la existencia de respuestas distintas a las suyas” que pueden poner en cuestionamiento lo que el “sabe”. De igual manera facilitará el desarrollo del conflicto en la medida que los “otros” contribuyen junto a lo de uno, a lograr generar un nuevo aprendizaje superando el conflicto cognitivo

- *Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito*

El éxito del grupo depende de la responsabilidad individual que tiene cada integrante del grupo. Por lo tanto en las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo se asegura la interdependencia, ya sea mediante la puntuación individual que en su conjunto dará la puntuación grupal, o la especialización en las tareas lo que convierte en especialista único al miembro del grupo, lo que permite que el uno dependa del otro para llegar a obtener la información

especializada, para luego propiciar el aprendizaje grupal. En ese sentido todos tienen la igualdad de oportunidades para contribuir con el grupo

- Importancia de la *aparición y del manejo adecuado de los conflictos sociocognitivos* que surgen en el transcurso de la actividad conjunta.

Este tipo de trabajo grupal fomenta que los miembros del grupo desarrollen habilidades interpersonales y grupales para el manejo de los conflictos sociocognitivos, lo que impulsa el desarrollo de las siguientes características: *cooperación* (los estudiantes se apoyan para aprender a trabajar en equipo y no sólo para desarrollar la tareas), *responsabilidad*, (existe una responsabilidad individual en el cumplimiento de los roles y tareas que le tocan al interior del trabajo en grupo, pero igual existe una responsabilidad de garantizar el trabajo de sus compañeros), *comunicación* (intercambian información, materiales y preocuparse de que todos la comprendan, analizando y reflexionando sobre las conclusiones y procurando una mayor calidad en sus razonamientos y resultados), *Trabajo en equipo* (resuelven juntos los problemas, desarrollando habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos), *Autoevaluación* (el equipo evalúa si lo actuado fue adecuado o no, evalúan también el establecimiento de metas, evaluar logros y fracasos)

E. Técnicas de aprendizaje Cooperativo

El trabajo desarrollado por Miguel Santos titulado “El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria” (Santos, 2014), presenta en forma resumida y pertinente las principales técnicas de aprendizaje cooperativo por lo que para este apartado lo asumimos en forma literal:

- **Técnica Puzzle de Aronson.-**

Desarrollo de la técnica:

Primera fase: preparación

El profesor propone la composición de los grupos puzzle (A, B, C...), ajustándose al criterio de máxima heterogeneidad. Es decir, en cada grupo han de entrar sujetos con niveles de rendimiento diferente, sexo diferente, etc...

En un segundo momento, el profesor selecciona un tema de su materia y lo descompone en tantas partes como el número de miembros de cada grupo puzzle. Por ejemplo, si hay cinco grupos puzzle, descompondrá el tema en cinco partes.

El profesor se ocupa de que exista material suficiente en el aula para que los alumnos puedan trabajar las diferentes partes del tema.

Segunda fase: constitución de grupos puzzle y explicación del modo de trabajo.

El profesor ofrece un listado en el que aparecen los componentes de cada grupo puzzle (Grupo puzzle A: nombres de los alumnos/as; Grupo puzzle B: nombre de los alumnos/as, etc...). Se reúnen cada grupo puzzle, por separado, en un lugar específico del aula.

El profesor les presenta el tema dividido en partes (tantas partes como miembros hay en cada equipo o grupo puzzle: si hay seis sujetos, el tema se divide en seis partes, si hay cuatro sujetos el tema se divide en cuatro partes, etc...).

Expone brevemente el trabajo a realizar por cada grupo y el material disponible.

Tercera fase: constitución de grupos de expertos

Reunidos los grupos puzzle, sus miembros deciden consensuadamente (no es el profesor quién lo decide) qué sujeto va a realizar qué parte del tema. De manera que cada uno estará ocupado en realizar una parte del tema y será responsable de aprenderla correctamente.

Se deshacen los grupos puzzle (A, B, C,...) y se constituyen los grupos de expertos (1,2,3,...). Cada grupo de experto estará formado por un miembro de cada grupo puzzle.

Cuarta fase: trabajo cooperativo I

Cada grupo de expertos diseña un plan de trabajo para completar su parte del tema, en la que todos y cada uno de los miembros se implican. Este trabajo se realiza en el aula, bajo la supervisión del profesor.

Finalizado el trabajo, elaboran un pequeño documento reflejando los resultados de su trabajo, que se fotocopiará para que todos los miembros del grupo de expertos lo posean.

Se deshacen los grupos de expertos.

Quinta fase: trabajo cooperativo II

Se constituyen de nuevo los grupos originarios o grupos puzzle (A, B, C...). Entonces cada "experto" relata al resto de compañeros la parte de información que le ha correspondido y comprueba que es debidamente entendida (ayudándose de ejemplos, gráficos, mapas, preguntas,... previamente preparados).

Por último los alumnos al finalizar las sesiones de trabajo, deben poseer cada uno de ellos la unidad didáctica completa (reflejo tanto de su propio esfuerzo como del resto de sus compañeros) en su libreta de trabajo.

Sexta fase: evaluación

El profesor puntúa el dossier presentado por cada grupo puzzle. Es una puntuación idéntica para cada uno de los miembros de cada grupo puzzle.

Se hace una breve prueba individual de los conocimientos sobre el tema.

La nota final será la puntuación media del 1 y 2.

- **Técnica Juego-Concurso de De Vries.-**

Desarrollo de la técnica:

FASE INICIAL:

Selección, a cargo del profesor de un tema de su materia a trabajar con esta técnica.

Composición de los miembros de cada grupo cooperativo (Grupo A, Grupo B, Grupo C, etc...). Es el profesor quién asigna a cada uno de los sujetos a cada uno de los grupos, buscando la máxima heterogeneidad, sobre todo en cuanto a niveles diferentes de rendimiento en su materia.

Explicación breve del modo de trabajo a los alumnos: El profesor explica el tema seleccionado y dará un tiempo para que los grupos preparen ese material con el objeto de que uno o dos miembros de cada grupo concursen sobre esa parte del tema.

PRIMERA FASE: EXPOSICIÓN DEL TEMA

El profesor explica el tema.

SEGUNDA FASE: PREPARACIÓN A CARGO DE LOS GRUPOS

En clase, cada grupo se prepara y estudia el tema para el primer concurso. La idea es que se ayuden mutuamente, ya que no saben a quién corresponderá concursar representando a su grupo. Cuánto mejor preparados estén todos los miembros de cada grupo más probabilidades tendrán de obtener puntos para su grupo.

TERCERA FASE: CONCURSOS

Si, por ejemplo, en el aula hay 25 alumnos, se realizarán cinco concursos en el que participarán cinco sujetos, uno de cada grupo y con niveles de rendimiento similares (a1, b1, c1, d1, e1).

Para cada concurso, el profesor ha de preparar 15 preguntas, de manera que pueda hacer tres preguntas a cada concursante.

Si realiza cinco concursos, el profesor deberá tener preparadas 75 preguntas cortas del tema seleccionado para trabajar con esta técnica.

CUARTA FASE: EVALUACION

Se suman las puntuaciones obtenidas por cada uno de los miembros participantes de cada grupo, en los distintos concursos. Esta será la puntuación de cada grupo, y de cada sujeto del grupo.

- **Técnica Grupo de Investigación.-**

FASE 1. LA CLASE DETERMINA LOS SUBTEMAS Y SE ORGANIZA EN GRUPOS

Presentación del problema general: amplio, multidimensional, controvertido, que forme parte del currículum, pero que tenga relevancia para los alumnos en su vida fuera de la escuela. Planteado como un problema desafiante digno de investigar.

Variedad de recursos: una semana antes de empezar la investigación se enseña a los alumnos la variedad de recursos y se invita a examinarlos en clase. Debe ofrecerse en todos los formatos posibles, a diferentes niveles de lectura y que primen diferentes estilos de aprendizaje (escrito, audiovisual, maquetas, gráficos, fotos, etc.) Al mirar el material planteamos qué sabemos sobre el tema y qué nos gustaría saber.

Generando preguntas: los alumnos ya están preparados para formular y seleccionar varias cuestiones para indagar. Se puede hacer de diferentes formas:

Individualmente: cada estudiante escribe sus preguntas y el profesor va preguntando a todos sus preguntas y anotándolas en la pizarra.

Grupos de recopilación: en grupos de 4-5 personas, cada alumno formula sus preguntas, un portavoz las anota y las da al profesor oralmente o por escrito.

Individual, parejas, cuartetos: cada alumno piensa sus preguntas, luego las comparte con otro y crea una lista única y después dos parejas se unen y crean una lista de preguntas conjunta.

Determinando los subtemas: Todas las preguntas están disponibles para toda la clase. Ahora se trata de que los alumnos las agrupen por categorías. Estas categorías determinan los subtemas a investigar en cada grupo.

Formación de grupos de interés: cada alumno se une al grupo que más le interesa. Si hay muchos alumnos en un mismo grupo se pueden formar varios grupos de ese tema.

FASE 2. LOS GRUPOS PLANIFICAN SUS INVESTIGACIONES

- Elegir las preguntas a las que les buscarán respuesta
- Determinar los recursos que necesitarán
- Dividir el trabajo y asignar roles dentro del grupo

Cada alumno puede elegir el tipo de actividad que más le guste: entrevistar, leer el material, visionar el material audiovisual, dibujar gráficos o diagramas. El papel del profesor se centra en orientarlos si su objetivo se desvía, o reconducirlos por planes más realistas (se asegura de que los planes de trabajo son posibles y cumplen los objetivos educativos)

Puede sugerir una lectura determinada o elegir el material si hay alumnos con dificultades de aprendizaje (por idioma o n. e. e.)

FASE 3. LOS GRUPOS DESARROLLAN SUS INVESTIGACIONES

- Localizar la información de diversas fuentes
- Organizar y grabar todos los datos
- Informar a los compañeros de grupo de sus descubrimientos
- Discutir y analizar sus descubrimientos
- Determinar si necesitan más información
- Interpretar e integrar sus descubrimientos

Fuentes: libros de texto, experimentos, enciclopedias, Internet, panfletos, revistas, mapas, películas, vídeos, museos, parques, expertos...

El profesor puede pedir a todos los grupos que incluyan algún documento concreto o que visiten todo el mismo lugar o hablen todos con el mismo experto. O que aprendan todos unos datos básicos.

En esta fase se dan muchas actividades simultáneas y en espacios distintos: leyendo en clase o en la biblioteca, en la sala de informática, haciendo un experimento en el laboratorio, viendo un vídeo, entrevistando a alguien, etc. Los alumnos se sienten desinhibidos para hablar y buscar información y muestran más voluntad para expresarse en las discusiones en gran grupo, puesto que están metidos de lleno en la investigación.

A medida que analizan nuevos materiales y la contrastan con los demás, pueden generarse nuevas preguntas o reformulando las iniciales, lo que les obligará a buscar nueva información o hacer nuevas investigaciones de campo.

FASE 4. LOS GRUPOS PLANIFICAN SUS EXPOSICIONES

Empiezan a planear cómo enseñarán a sus compañeros de clase la esencia de lo que han aprendido. En esta fase, los grupos deciden qué descubrimientos van a compartir con la clase y cómo los van a presentar: un modelo, una exhibición, una dramatización, un juego de rol, un informe escrito, un show, un concurso...

Todas las exposiciones deben tener en cuenta:

- Enfatizar las ideas principales y las conclusiones de la investigación.
- Asegurarse de que todos los miembros del grupo forman parte activa en la presentación.
- Organizar y observar los límites de tiempo para la duración de la exposición.
- Planificar a la “audiencia” lo más posible, dándoles papeles que representar o haciendo que sean activos durante la presentación.
- Dejar un tiempo para las preguntas.
- Asegurarse de que todo el equipo y los materiales están disponibles.

Cuando el profesor se da cuenta que la mayoría de grupos están acabando sus trabajos, forma un comité con miembros de cada grupo para organizar las presentaciones y asegurarse de que será variada y clara. Se toma nota de peticiones especiales de material y se coordina el calendario de presentaciones.

FASE 5. LOS GRUPOS REALIZAN SUS EXPOSICIONES

Se cierra el calendario de presentaciones y cada grupo expone el aspecto del problema general que mejor conoce y aprende simultáneamente otras dimensiones del problema.

Antes de las presentaciones, se prepara una hoja de evaluación entre todos para rellenarla tras cada exposición: claridad, atractivo, relevancia, etc. Esto hace que los grupos se hagan conscientes de las necesidades de la audiencia y organicen sus presentaciones para un grupo grande.

Para resumir las presentaciones, el profesor debe conducir a la clase en la discusión hacia cómo todos los subtemas combinados aportan luz al problema general que la clase empezó a investigar.

FASE 6. EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS EVALUAN SUS PROYECTOS

Se evalúa tanto el conocimiento adquirido como la experiencia individual y en grupo de investigar. Entre profesor y alumnos crean un test para evaluar el entendimiento de las principales ideas de sus descubrimientos y del nuevo conocimiento adquirido. Cada grupo propone tres preguntas basadas en la idea principal de los resultados de su investigación. Entre todos los grupos más las preguntas que añade el profesor se hace un “examen” que se preparan estudiando los resúmenes y otros materiales que los grupos recomienden.

- **Técnica COOP-COOP**

PRIMERA FASE: DIÁLOGO CENTRADO EN LOS ALUMNOS: El objetivo de la discusión consiste en aumentar la implicación de los alumnos en el aprendizaje, estimulando su curiosidad, sin conducirlos hacia ningún tópico preestablecido. Se trata de llegar a establecer qué aspectos quieren aprender y experimentar acerca del tema a estudiar.

SEGUNDA FASE: SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO:

Se crean grupos heterogéneos en sexo, cultura, rendimiento, de 4-5 miembros y se favorece con dinámicas de grupo la confianza y las habilidades necesarias para empezar la tarea.

TERCERA FASE: SELECCIONAR EL TEMA DE TRABAJO: cada grupo elige el aspecto del tema que le resulta de mayor interés, como resultado de la discusión inicial. Recordar que cada grupo puede cooperar para conseguir los objetivos generales de la clase si elige un tema surgido del diálogo inicial. Si dos grupos eligen el mismo tópico, hay que ayudarlos a dividirlo o seleccionar otro. Esta fase finaliza cuando todos los grupos han elegido su tema y se sienten identificados con él.

CUARTA FASE: DISTRIBUCIÓN DE TAREAS: Una vez dividido el tema en apartados que trabajará cada grupo, dentro de éstos se distribuyen las tareas entre sus miembros. Las tareas pueden solaparse, así que los alumnos deberán compartir información y materiales, pero garantizando la contribución única e individual de cada uno al trabajo conjunto. El profesorado debe garantizar que todos participan de acuerdo con sus posibilidades.

QUINTA FASE: PREPARACIÓN DEL TRABAJO: Se trabaja individualmente, cada cual en la parte del tema de la que se ha responsabilizado. La preparación del trabajo puede implicar tareas de biblioteca, trabajo de campo, experimentos, entrevistas, proyectos artísticos o literarios. Estas actividades tienen gran interés para los alumnos, porque compartirán los resultados con sus compañeros y contribuirán a la exposición de su equipo.

SEXTA FASE: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO INDIVIDUAL: cada alumno presenta su trabajo al resto de compañeros de grupo, de manera formal. Esto significa que todos tienen un tiempo asignado para exponer sus conclusiones ante los demás. Esta presentación debe garantizar que todos los miembros del grupo comprenden y asimilan los distintos aspectos del tema estudiado. Se discute entre ellos como en un panel de expertos. Los alumnos juntan “las piezas del puzzle” de su trabajo para que tengan coherencia para la presentación final del grupo.

SÉPTIMA FASE: PREPARACIÓN DE LA EXPOSICIÓN DE GRUPO: se sintetizan los sub apartados y se elige la forma de exposición: debate, dramatización, mural, demostración, exposición magistral, etc. Se debe animar a utilizar todo tipo de formato y recursos audiovisuales.

OCTAVA FASE: EXPOSICIONES DE GRUPO: cada equipo debe responsabilizarse de la gestión del tiempo, espacios y recursos utilizados durante la exposición de su trabajo. Es conveniente que un miembro de cada grupo se encargue de controlar el tiempo de exposición, pues es lo más difícil de gestionar. Cada equipo debe incluir un cuestionario para comentarios y valoraciones a contestar por el resto de la clase. El profesorado debe también

entrevistar a cada equipo para valorar el proceso de preparación y que todos autoevalúen el proceso y el producto final y sirva de modelo ante la clase.

NOVENA FASE: EVALUACIÓN: se realiza una triple evaluación del trabajo realizado:

- a) El grupo-clase evalúa cada una de las exposiciones de grupo; b) cada grupo evalúa las contribuciones individuales de sus miembros; c) el profesorado evalúa un resumen o presentación individual de cada alumno. Se sigue un formato de evaluación formal para realizarla entre profesorado y alumnado, haciendo referencia a los puntos fuertes y débiles de cada exposición.

2.4. PROGRAMA EDUCATIVO

Es un “Sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura, que forman y publican los profesores encargados de explicarlas” (Real Academia Española - RAE, 2012). En educación incluye el detalle de los **contenidos temáticos**, se explican cuáles son los objetivos de aprendizaje, se menciona la **metodología de enseñanza** y los modos de **evaluación** y se aclara la **bibliografía** que se utilizará durante el curso.

Según (Definición.DE, s.f.) Un **programa educativo** es “un **documento** que permite **organizar y detallar un proceso pedagógico**. El programa brinda orientación al docente respecto a los contenidos que debe impartir, la forma en que tiene que desarrollar su actividad de enseñanza y los objetivos a conseguir”.

De acuerdo (Área de Programas Educativos, 2012), define a Programa Educativo como: “Conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que inciden diversos ámbitos de la educación dirigidas a la consecución de objetivos diseñados institucionalmente y orientados a la introducción de novedades y mejoras en el sistema educativo”.

2.5. COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO

La competencia de trabajo en equipo no se desarrolla en forma espontánea sino que requiere un proceso planificado, pensado, organizado, esto “obliga” al docente a planificar el aprendizaje grupal que va a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje, no es cuestión de “sentar juntos” a un grupo de personas y asignarles una tarea, la cual probablemente sea desarrollada en forma individual.

Al asumir el trabajo un equipo como una competencia a desarrollar es necesario tener claro la concepción de competencia que se asume.

2.5.1. Competencia

Existen diversas concepciones y definiciones sobre competencias, sin embargo en nuestro país existe una fuerte influencia del Proyecto Tuning y últimamente del colombiano Sergio Tobón, por tal razón revisaremos rápidamente estas concepciones que se tomará en nuestra investigación.

En el Informe de Tuning para América Latina titulado “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe Final – Proyecto Tuning –América Latina 2004-2007” se hace una revisión importante del concepto de competencia mostrando las siguientes definiciones:

1... las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.

2...las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

3... abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.

Este mismo informe menciona que la definición que da Tuning Europa es la siguiente:

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). (Beneitone, 2007, págs. 35-36)

Por otro lado Sergio Tobón la define como "... procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad." (Tobón, Aspectos básicos de la formación basada en competencias, 2006, pág. 5)

Tobón, explica cada uno de los componentes presentes en su definición:

1. Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.
2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden desorden reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación.

Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

6. Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social. (Tobón, Aspectos básicos de la formación basada en competencias, 2006, págs. 5-6)

Como se puede leer en las distintas definiciones existentes está presente el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

Según Tobón (2005) la Competencia presenta cinco características: 1) se basan en el contexto, 2) se enfocan a la idoneidad, 3) tienen como eje la actuación, 4) buscan resolver problemas y 5) abordan el desempeño en su integridad.

- En relación al *contexto*, este puede ser: disciplinares, transdisciplinares, interno(mente), socioeconómicos.
- *La idoneidad* en este enfoque incluye además de la relación tiempo-cantidad al contexto, la calidad, empleo de recursos y oportunidad.
- *La actuación* es un proceso integral donde se combina el reto y la motivación para lograr el objetivo, para lo cual es necesario respaldarse en el saber ser, saber conocer, saber hacer considerando la consecuencia de los actos a desarrollar.
- *La Resolución de Problemas*, requiere 1) comprender el problema en diferentes contextos, 2) establecer estrategias de solución, 3) considerar las consecuencias del problema y de las soluciones

que se planteen, 4) aprender del problema para transferir a otros problemas similares.

- *Integralidad del desempeño*, busca que este incorpore toda la acción humana en sus diferentes dimensiones no sólo cognoscitivas sino valorativas, sociales etc.

2.5.2. Clasificación de las competencias

En la clasificación que realiza el Proyecto Tuning esta competencia se encuadrada dentro de las competencias genéricas, aquellas que son comunes a todas las profesiones. Tuning además habla de competencias específicas (propias de una profesión o campo de estudio).

Sergio Tobón, desde el enfoque socio formativo que plantea, clasifica las competencias en: básicas, genéricas y específicas. Las básicas son las actuaciones mínimas que deben poseer los miembros de la sociedad para desenvolverse adecuadamente. Estas se desarrollan en la educación básica. Las genéricas, son transversales, comunes a las diversas personas y a toda profesión y son esenciales para actuar en forma adecuada en una sociedad altamente compleja y cambiante, como la de hoy. Mientras las específicas son propias de cada disciplina y profesión (Tobón, Metodlogía de Gestión Curricular, una perspectiva socioformativa, 2015).

Tanto Tuning como Tobón coinciden en la existencia de competencias genéricas y específicas.

La competencia Trabajo en Equipo, según lo visto, se encuadra en las competencias genéricas, que deben ser transversales a las diversas profesiones. Sin embargo en la formación docente estaría en el límite de lo general y lo específico, por la importancia que tiene el trabajo en equipo en el proceso de enseñanza aprendizaje y donde es responsabilidad del futuro docente “enseñar” a trabajar en equipo.

2.5.3. Trabajo en Equipo

Existen diversas definiciones sobre trabajo en equipo, asumimos la desarrollada por la Universidad de Barcelona la plantea como la capacidad “...de

integrarse en un grupo, interdisciplinario o no, y de colaborar de forma activa en aras a conseguir objetivos comunes...constituye una estrategia orientada a llegar a metas conjuntas en las cuales la efectividad del colectivo deberá superar a la de cada individuo.” (Casanellas, M & Solé, M, pág. 3).

Por lo tanto el “trabajar juntos, reunidos” no “garantiza” que “automáticamente” se trabaje en equipo, sino que requiere el establecimiento y la incorporación por parte de cada uno de los integrantes de los objetivos comunes que el grupo debe alcanzar, para lo cual hay que establecer las funciones, los roles entre los miembros del grupo. De igual manera motivar el desarrollo de habilidades comunicativas, que permitan una relación de interdependencia positiva, llegar a acuerdos comunes respetando la individualidad, para lo cual la confianza, la responsabilidad, el liderazgo se constituyen en valores claves del trabajo.

2.5.4. Categorías del Trabajo en Equipo

En el trabajo de investigación “El aula, un escenario para trabajar en equipo. Caracterización de las Acciones Mediadas donde se favorecen las competencias laborales interpersonales” (Barrios, N & Castillo, M & Fajardo, F & Rojas, J & Nova, A, 2004), elaboran una propuesta de categorías del trabajo en equipo a partir de las propuestas hechas por Business Review y la Secretaria Educación del Distrito y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Estas se desarrollan a continuación y en esencia respetan lo escrito en dicho trabajo, debido a que las asumimos en nuestra investigación.

- El aspecto evaluativo. Se considera tener la capacidad de identificar problemas y oportunidades, evaluar opciones para progresar .Permite gestionar el proceso de consolidación de avance y la iniciación mediante la sensibilización de lo que se quiere lograr.
- Los aspectos metodológicos. Radica en los propósitos y objetivos que se construyen entre los miembros, se basa en los acuerdos y aspectos que el equipo con el fin de plasmar las estrategias, caminos y formas de dar solución a un problema o de producir algún resultado. Resumiendo aquí se configuran los

objetivos, el problema a tratar, la forma de ejecutar los pasos y los acuerdos para llegar a la solución o al resultado esperado.

- Interpersonal. Aquí se relacionan un conjunto de valores que fomentan el arte de escuchar y responder activamente para resolver los conflictos con el aporte de todos los miembros desde el punto de vista constructivo, teniendo como base la responsabilidad mutua compartida, la comunicación efectiva y la crítica constructiva.
- La productividad .Consiste en realizar una labor, un estudio o en producir, ya sea en torno a la solución de un problema o a un proyecto que dé como resultado un elemento, de esta manera por requisito intrínseco de la actividad, se tienen en cuenta dentro de las categorías la productividad, la eficiencia, la eficacia, el mejoramiento continuo del trabajo, la calidad del producto realizado de acuerdo a los objetivos pactados, la concepción de los problemas como retos y el manejo de roles. Exige la creación y producción de la tarea y por ello requiere de la capacidad de una organización para aprender, adaptarse, cambiar y renovarse con el transcurso del tiempo, involucra búsqueda, descubrimiento y solución de problemas. En este aspecto se trata de lograr el aprendizaje colectivo (en equipo), especialmente como coordinar diversos conocimientos, habilidades y destrezas que den muestra de la integración de múltiples corrientes al interior del equipo.
- El liderazgo, se busca un liderazgo compartido que comienzan a pensar, planear y actuar como un todo coherente y organizado. Debe buscar crear vínculos y métodos que fortalecen el proceso de trabajo, para lo cual hay aprender a tratar con otras personas.

Se debe contar con diferentes clases de liderazgo de tal manera que se inspire, se guíe y sobre todo se reconozcan las fortalezas grupales, en las relaciones basadas en la confianza y el respeto para el aporte y sugerencias en la creatividad tanto en diseño de productos, logro de los resultados, como en resolución de problemas y en los retos compartidos.

CAPÍTULO III

III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

3.1. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE DE LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE TRUJILLO DE LA FACHSE-UNPRG- 2015

Descripción

Antes de iniciar el análisis es necesario recordar que la evaluación de la Competencia de Trabajo en Equipo comprendió los componentes: evaluativo, metodológico, interpersonal, liderazgo y productividad. Los cuales según el Proyecto de Investigación se organizaron de la siguiente manera:

Cuadro 6

Dimensión	Indicadores
EVALUATIVO	<ul style="list-style-type: none">• Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar.• El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo.• Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo.• El desempeño propio y colectivo es evaluado.
METODOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none">• El grupo tiene claro el problema a trabajar.• Se definen en común, acuerdos para trabajar en equipo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo. • Los miembros del equipo comprenden los objetivos del trabajo. • La ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo.
INTERPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> . Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos. . Se comprenden las posiciones de los demás. . Se valoran las ideas y aportes de los demás.
LIDERAZGO	<ul style="list-style-type: none"> • Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas. • El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos. • Se asumen las críticas dadas por otros o por el docente. • Existe en el equipo autocrítica constructiva.
PRODUCTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo. • trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados. • Se obtiene buenas calificaciones grupales. • Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.

Como se observa los indicadores convertidos en evidencias del proceso de evaluación de la Competencia Trabajo en Equipo se agrupan en cinco dimensiones: evaluativo, metodológico, interpersonal, liderazgo. La evaluación se produjo a través de la técnica de observación, teniendo como instrumento a la Lista de Cotejo.

Antes de iniciar el análisis es necesario recordar que la ficha de observación se construyó respetando los indicadores y dimensiones planteados en el Proyecto de Investigación.

Cuadro 7
Lista de Cotejo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
1	Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar		
2	El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo		
3	Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo		
4	El desempeño propia y colectivo es evaluado		

5	El grupo tiene claro el problema a trabajar		
6	Se definen en común, acuerdos para trabajar en equipo		
7	Se distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo		
8	Los miembros del equipo comprenden los objetivos del trabajo		
9	La ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo		
10	Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos		
11	Se comprenden las posiciones de los demás		
12	Se valoran las ideas y aportes de los demás		
13	Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas.		
14	El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos		
15	Se asumen las críticas dadas por otros o por el docente		
16	Existe en el equipo autocritica constructiva		
17	Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo		
18	El trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados		
19	Se obtiene buenas calificaciones grupales		
20	Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.		

Considerando una evaluación por productos, por resultados, se optó considerar como opciones de respuesta sólo dos opciones: SI/NO.

El proceso de observación estuvo comprendido entre los meses de de las jornadas presenciales(durante 06 jornadas. La observación se realizó en el desarrollo del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

La frecuencia de las respuestas son las que se considera en el Cuadro 8 y es el resultado de la mayoría de repetición de comportamientos de los alumnos del PCAD- TRUJILLO.

Cuadro 8

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
1	Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar		X
2	El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo		X
3	Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo		X
4	El desempeño propia y colectivo es evaluado		X
5	El grupo tiene claro el problema a trabajar	X	
6	Se definen en común, acuerdos para trabajar en equipo		X

7	Se distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo		X
8	Los miembros del equipo comprenden los objetivos del trabajo		X
9	La ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo		X
10	Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos		X
11	Se comprenden las posiciones de los demás		X
12	Se valoran las ideas y aportes de los demás	X	
13	Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas.		X
14	El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos		X
15	Se asumen las críticas dadas por otros o por el docente	X	
16	Existe en el equipo autocrítica constructiva		X
17	Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo		X
18	El trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados	X	
19	Se obtiene buenas calificaciones grupales	X	
20	Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.	X	

Fuente: Observación realizada a los alumnos del PCAD durante los meses de marzo-julio 2015

Sobre la base de este consolidado se construyó la Cuadro 9, el que reúne en forma resumida las características porcentuales de la Competencia de Trabajo en Equipo

Cuadro 9

ESCALA			
SI		NO	
F	%	f	%
6	30	14	70

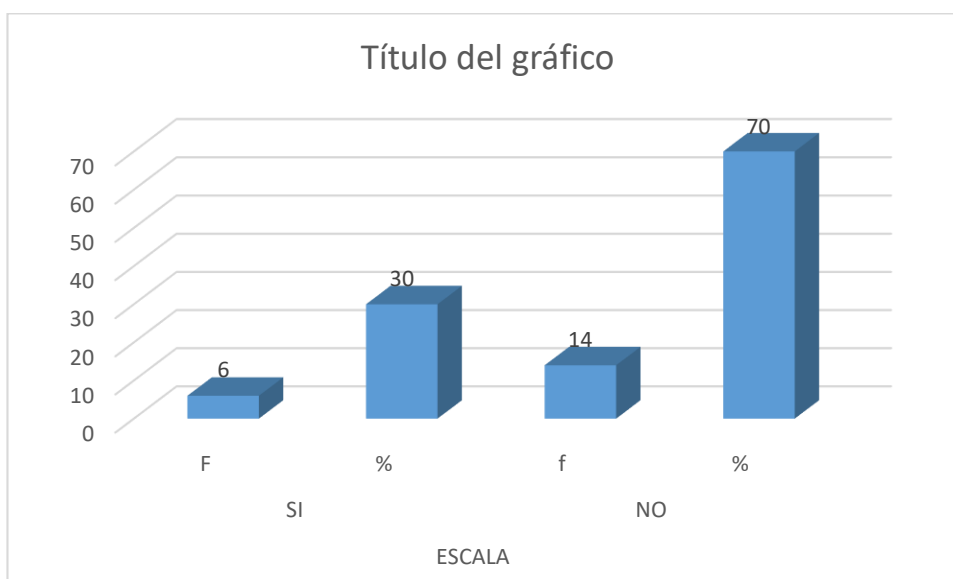
Fuente Cuadro 8

Al observar el Cuadro 9 podemos afirmar que los alumnos del PCAD-Trujillo no han desarrollado en aún las diferentes capacidades de la competencia trabajo en equipo.

De los 20 indicadores planteados para la observación, sólo encontramos seis items que han sido desarrollados por los alumnos y eso está referenciado a elementos mínimos del Trabajo en Equipo. Esto equivale a un 30 %, mientras 14 items que corresponde al 70% no fue desarrollado.

Esto se entiende posiblemente porque los maestros- alumnos en su rol de profesor de aula desarrolla estas características en los Trabajos Grupales que dirige con sus alumnos.

Gráfico 1



Fuente: Cuadro 9

El Gráfico 1 permite observar con mayor claridad las características del desarrollo de la Competencia Trabajo en Equipo. Para lograr mayor claridad en las características de la Competencia investigada, analizaremos dimensión por dimensión para poder encontrar si existen variables, constantes etc. Esto permitirá focalizar los correctivos en forma específica y particular.

3.1.1. Análisis de la Dimensión Evaluativo en los Alumnos del Programa de Complementación Académica Docente 2015

Esta Dimensión ha considerado los siguientes indicadores: a) Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar, b) El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo, c) Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo, d) El Equipo evalúa sus habilidades, fortalezas y debilidades, e) El desempeño propia y colectivo es evaluado.

Cuadro 10
Características de la Dimensión Evaluativa de la Competencia Trabajo en Equipo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
1	Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar		X
2	El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo		X
3	Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo		X
4	El desempeño propia y colectivo es evaluado		X

Fuente: Observación realizada a los alumnos del PCAD durante los meses de marzo-julio 2015.

Sobre la base del Cuadro 10, se organizaron los datos de la siguiente manera.

Cuadro 11

Frecuencia y Porcentaje de las características de la Dimensión Evaluativa de la Competencia Trabajo en Equipo

ESCALA			
SI		NO	
F	%	f	%
0	00	4	100

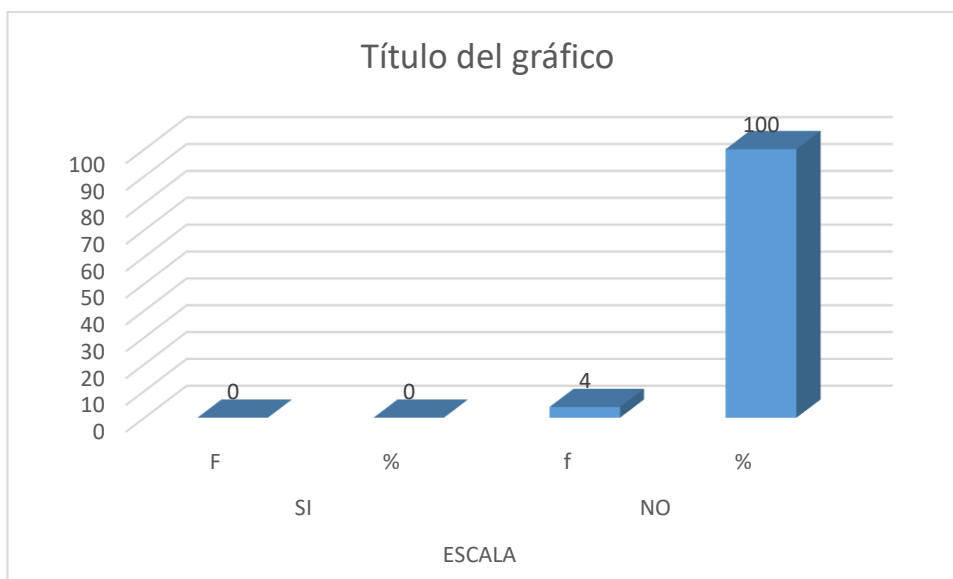
Fuente: Cuadro 10

Aquí observamos que la Dimensión Evaluativa es uno de los componentes descuidados en el Trabajo en Equipo. Cabe recordar que cuando se trabaja en grupo, en equipo, son dos los aspectos a evaluar: el desarrollo de la Tarea y el saber trabajar en equipo.

Generalmente el docente sólo limita el proceso evaluativo al cumplimiento de la tarea, mas no evalúa el proceso del trabajo grupal. Esto se refleja en los resultados obtenidos en nuestra observación, donde los cuatro indicadores que conforman esta dimensión no son trabajadas en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, esto equivale al 100 % de esta dimensión.

El gráfico elaborado refleja contundentemente lo descuidado que se encuentra esta parte del trabajo en equipo.

Gráfico 2



3.1.2. Análisis de la Dimensión Metodológica en los Alumnos del PCAD-Trujillo

Cuadro 12

Características de la Dimensión Metodológica de la Competencia Trabajo en Equipo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
5	El grupo tiene claro el problema a trabajar	X	
6	Se definen en común, acuerdos para trabajar en equipo		X
7	Se distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo		X

8	Los miembros del equipo comprenden los objetivos del trabajo		X
9	La ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo		X

Fuente: Observación realizada a los alumnos del PCAD durante los meses de marzo-julio 2015

En esta dimensión encontramos que de los cinco indicadores que comprende esta Dimensión Metodológica, sólo una característica fue desarrollada, esta corresponde al indicador, el grupo tiene claro el problema a trabajar.

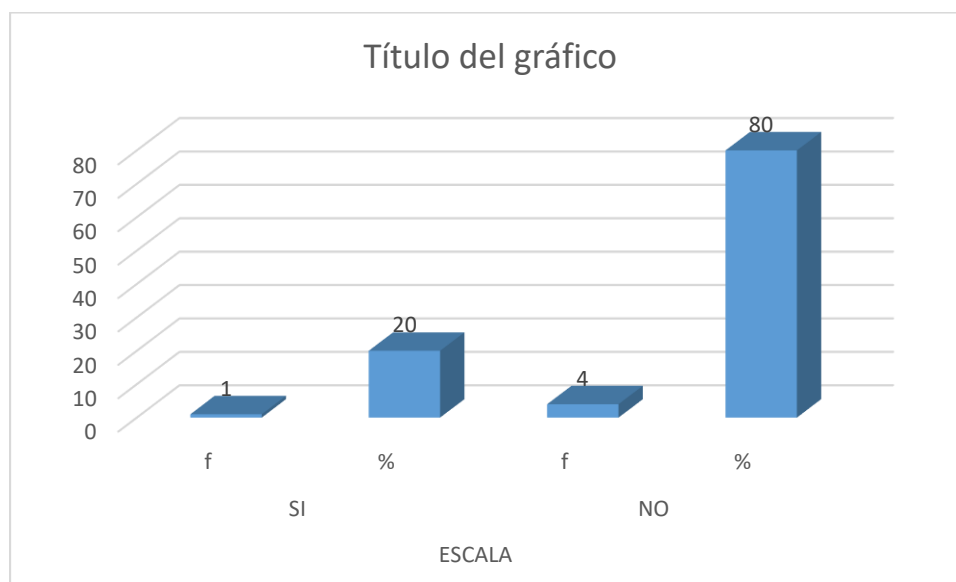
Esto se debe entender en un contexto determinado por el docente, los alumnos tienen claro el problema a trabajar en la medida de lo que docente-formador le indica y aquí encontramos que este sólo explica la tarea a desarrollar, mas no el proceso del trabajo en equipo. Por lo tanto cuando se dice que los integrantes del grupo tienen claro el problema a trabajar se debe considerar esta observación.

Cuadro 13
Frecuencia y Porcentaje de las características de la Dimensión Metodológica de la Competencia Trabajo en Equipo

ESCALA			
SI		NO	
F	%	f	%
1	20	4	80

Para mayor visualización encontramos el gráfico siguiente

Gráfico 3



3.1.3. Análisis de la Dimensión Interpersonal en los Alumnos del PCAD Trujillo

Cuadro 14

Características de la Dimensión Interpersonal de la Competencia Trabajo en Equipo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
10	Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos		X

11	Se comprenden las posiciones de los demás		X
12	Se valoran las ideas y aportes de los demás	X	

Fuente: Observación realizada a los alumnos del PCAD durante los meses de marzo-julio 2015

Esta dimensión comprende tres indicadores, nuevamente encontramos una frecuencia negativa, sólo una característica ha sido desarrollada, el valorar las ideas y aportes de los demás. Esta corresponde al 33.3 % de los indicadores, mientras que el 66.7 % no fue desarrollada por los alumnos.

Esta característica es asumida más bien como un acto inconsciente en la medida que los maestros en sus aulas hacen hincapié al respeto entre los alumnos. Sin embargo esta valoración de ideas muchas veces también demuestra un vacío teórico de los integrantes del grupo y a partir de ese vacío las opiniones de los otros muchas veces son consideradas como adecuadas sin ser “filtradas” académicamente.

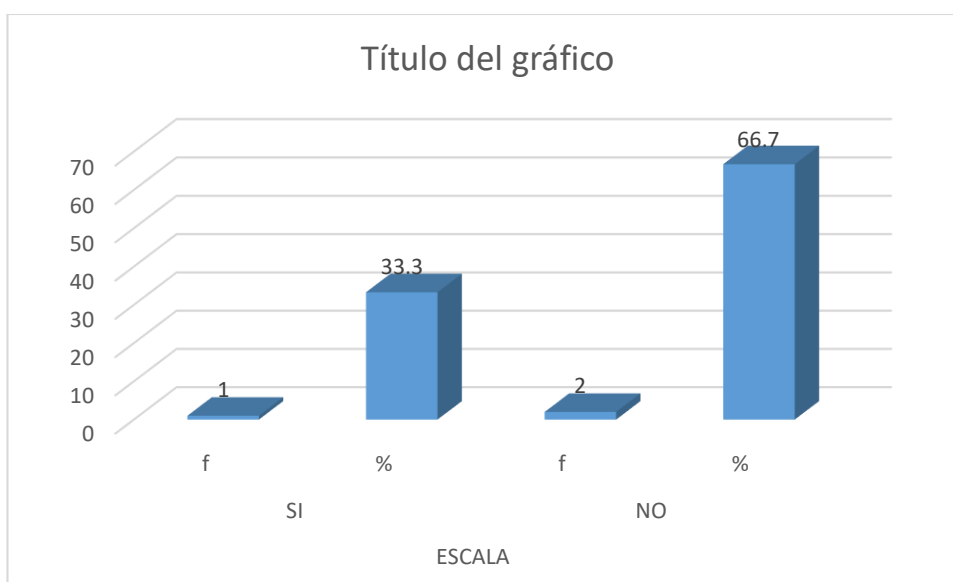
Cuadro 15

Frecuencia y Porcentaje de las características de la Dimensión Interpersonal de la Competencia Trabajo en Equipo

ESCALA			
SI		NO	
F	%	f	%
1	33.3	2	66.7

El siguiente gráfico representa visualmente los resultados de esta dimensión

Gráfico 4



3.1.4. Análisis de la Dimensión Liderazgo en los Alumnos del PCAD Trujillo

Esta dimensión comprende cuatro indicadores: a) Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas, b) El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos, c) Se asumen las críticas dadas por otros o por el docente, d) Existe en el equipo autocrítica constructiva.

Cuadro 16
Características de la Dimensión Liderazgo de la Competencia Trabajo en Equipo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
13	Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas.		X
14	El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos		X
15	Se asumen las criticas dadas por otros o por el docente	X	
16	Existe en el equipo autocrítica constructiva		X

Fuente: Observación realizada a los alumnos del PCAD durante los meses de marzo-julio 2015

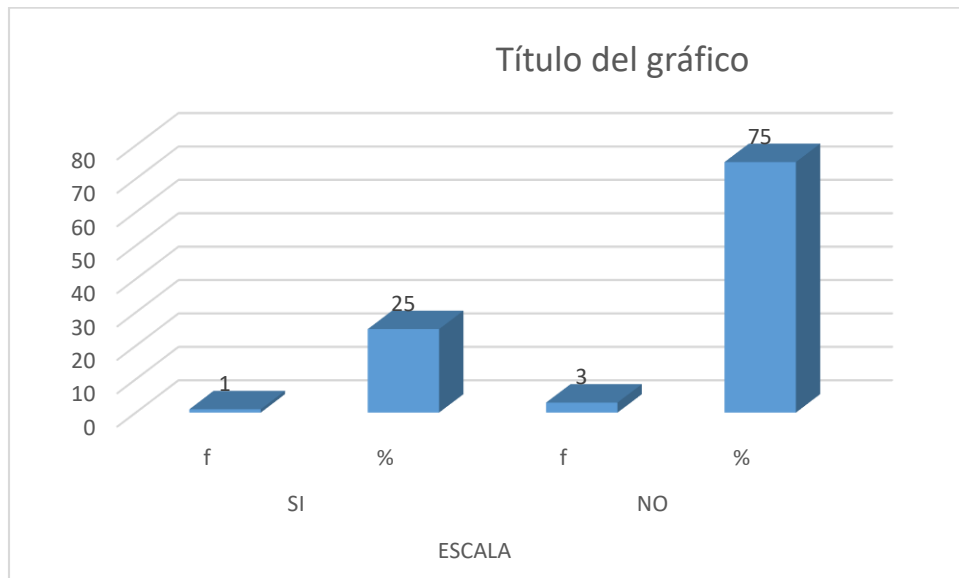
De estas características se encuentra que la referida a: se asumen las críticas dadas por otros o por el docente es aquella que presenta regularidad en el desarrollo de los diversos trabajos en equipo planteados en la formación de los alumnos del PCAD-FACHSE.

Esta equivale al 25% de las características de la dimensión planteada, mientras el 75 % no ha sido desarrollado, tal como se aprecia en el cuadro y el gráfico elaborado.

Cuadro 17
Frecuencia y Porcentaje de las características de la Dimensión Liderazgo de la Competencia Trabajo en Equipo

ESCALA			
SI		NO	
f	%	f	%
1	25	3	75

Gráfico 5



3.1.5. Análisis de la Dimensión Productividad en los Alumnos del PCAD Trujillo

Esta dimensión abarca 04 indicadores: a) Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo, b) El trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados, c) Se obtiene buenas calificaciones grupales, d) Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.

Cuadro 18

Características de la Dimensión Productividad de la Competencia Trabajo en Equipo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
17	Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo		X
18	El trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados	X	
19	Se obtiene buenas calificaciones grupales	X	
20	Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.	X	

Fuente: Observación realizada a los alumnos del PCAD durante los meses de marzo-julio 2015

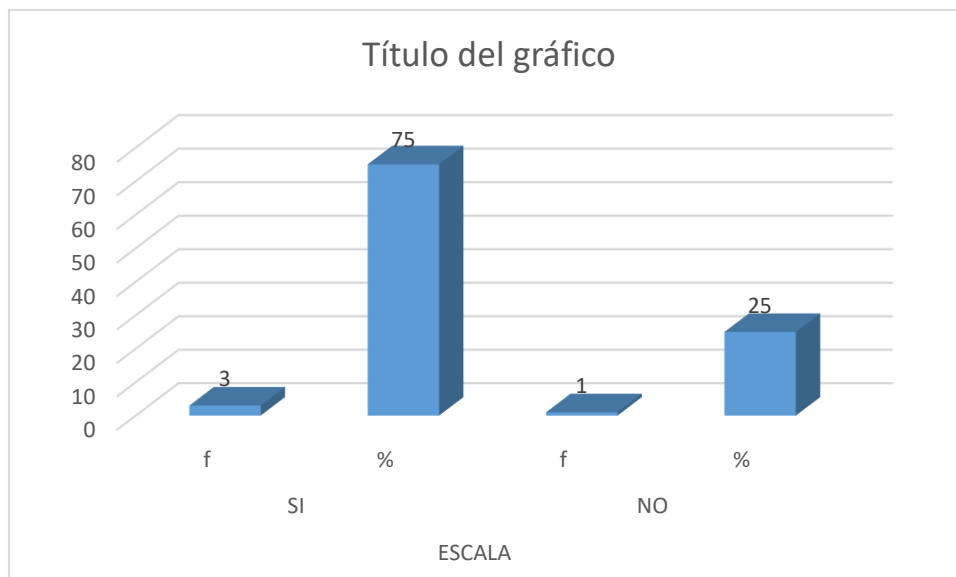
Trasladando a una tabla de frecuencias y porcentajes encontramos que el 75 % (3) de características han sido logradas y el 25 (1) % no lo han sido.

Cuadro 19

Frecuencia y Porcentaje de las características de la Dimensión Productividad de la Competencia Trabajo en Equipo

ESCALA			
SI		NO	
f	%	f	%
3	75	1	25

Gráfico 6



La productividad lograda, nuevamente hay que entenderla en el marco del cumplimiento de la tarea mas no del desarrollo de capacidades de productividad como trabajo en equipo.

Una debilidad observada es que al no existir una exigencia por trabajar como equipo, el esfuerzo del grupo se reduce a cumplir la tarea encomendada por el docente. Aquí se observa que muchas veces el trabajo grupal se sacrifica por el trabajo individual de algún miembro del equipo “que sobresale Academicamente”, lo que origina una dependencia del grupo al individuo con tal de cumplir con el trabajo encomendado, convirtiendo el trabajo grupal en un trabajo individual. Esto para “asegurar” el cumplimiento de la meta(desarrollo de la tarea) y buenas calificaciones.

Lo visto hasta aca en los resultados de las observaciones realizadas nos permite afirmar que los alumnos del PCAD no cuentan con la competencia del Trabajo en Equipo y de igual manera los docentes formadores a pesar de utilizar principalmente el trabajo en grupo en el desarrollo de sus cursos, no se preocupa por desarrollar las capacidades de la competencia Trabajo en Equipo, reduciendo la labor al cumplimiento de la tarea sin existir una orientación para desarrollar esa competencias. Esto se debería a un desconocimiento del proceso de trabajo en equipo lo que limita su desarrollo

3.2. PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE DE LA OFICINA DE EXTENSIÓN DE TRUJILLO DE LA FACHSE-UNPRG- 2015

1.-Datos Informativos

- 1.1.-Universidad : Pedro Ruiz Gallo
1.2.-Programa : Complementación Académica Docente
1.3.-Ubicación : Oficina de Extensión Trujillo
1.4.-Beneficiarios : 41 alumnos del PCAD
1.5.-Duración : 08 jornadas

2.-Objetivos

General

- Dominen una competencia adecuada para el trabajo en equipo en diferentes situaciones de aprendizaje.

Específicos

- Analizar los planteamientos del aprendizaje cooperativo.
- Conocer determinadas técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Aplicar el conocimiento técnico a las actividades de aprendizaje de las diferentes enseñanzas.

3.-Fundamentación Teórica

La propuesta se fundamenta teóricamente en la concepción constructivista y la operativización de esta: el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo tiene otras denominaciones como *aprendizaje entre iguales* o *aprendizaje entre colegas*.

El aprendizaje cooperativo se sustenta en tres principios, el primero es la participación del alumno para garantizar su proceso de aprendizaje. Esto desde dos planos: individual y grupal

De ahí que el aprendizaje cooperativo sea igual a la integración de momentos de trabajo individual (equivalentes a la interactividad necesaria para aprender) y de momentos de trabajo con otros (que se identifican con los procesos de interacciones entre los sujetos que aprenden): Ni todo el tiempo en solitario, ni todo el tiempo en grupo. La concepción del aprendizaje cooperativo pues, exige de ambos momentos que, si los sabemos alternar didácticamente optimizan el esfuerzo individual y también el del trabajo en equipos. (Ferreiro, Aprendizaje cooperativo, 2007, pág. 3)

El segundo principio es la mediación, el docente asume el papel de mediador, “el mediador es la persona que al relacionarse con otro o con otras: favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas deficientes.” (Ferreiro, Aprendizaje cooperativo, 2007, pág. 6)

El tercer principio es la cooperación, el cual se da cuando cada uno de los que integran el equipo percibe que puede lograr el objetivo si, y sólo si, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte.

La interdependencia social positiva garantiza, entre otras cosas, el desarrollo de habilidades sociales que contribuyen al crecimiento emocional y afectivo de los alumnos; base de lo que frecuentemente se conoce como *inteligencia emocional*. Por otra parte, de no establecerse un modo de relación que contribuya al aprendizaje puntual de uno u otro contenido, éstos no incidirán como se puede pretender en el crecimiento personal –primero– y profesional –más tarde– del sujeto que aprende. Además, es imposible la educación en valores en un contexto formativo que no privilegia las relaciones de cooperación entre iguales. (Ferreiro, Aprendizaje cooperativo, 2007, pág. 7)

El trabajo en equipo no sólo busca el desarrollo de las tareas académicas sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales tan necesarias en el desarrollo profesional.

4.-Descripción

Este programa tiene un aspecto teórico y un aspecto práctico. El primero centrado a conocer los planteamientos, principios y técnicas del aprendizaje cooperativo el cual debe desarrollarse como un Módulo Propedéutico al inicio del Programa de Complementación Académica, mientras que la parte operativa concernientes al uso de las técnicas del aprendizaje cooperativo, serán constantes durante todas las jornadas presenciales y a distancia que requiere los dos ciclos académicos del PCAD.

CICLO	BIMESTRE	COMPONENTE PROFESIONAL	C R	EJE TRANSVERSAL	COMPONENTE LABORAL	COMPONENTE INVESTIGATIVO (INTEGRACIÓN)	CR			
I	I	APRENDIZAJE COOPERATIVO (PROPEDEUTICO)	0	A P R E N D I Z A J E C O O P E R A T I V O. TÉCNICAS	P R A C T I C A - L A B O R A L					
		PEDAGOGÍA-DIDACTICA	05							
		GESTIÓN EDUCATIVA	05				—			
II	II	TEORÍA, DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	05					INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	05	
		III	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS			05			TALLER DE INESTIGACIÓN EDUCATIVA I	05
			IV			EVALUACIÓN PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	05			TALLER DE INESTIGACIÓN EDUCATIVA II
SUB. TOTAL				25		SUB. TOTAL		15		
		T O T A L G E N E R A L 40 CREDITOS								

Implica que los trabajos grupales planteados por los docentes formadores del PCAD durante todo el desarrollo del curso serán desarrollados bajo la lógica del aprendizaje cooperativo lo que garantizará en la práctica el aprendizaje de los

planteamientos del aprendizaje cooperativo, garantizando el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

4.-Contenido

CAPACIDADES	CAMPO TEMÁTICO	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Comprensión • Conocer • Aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Cooperativo Planteamientos Principios Características Ventajas • Técnicas del aprendizaje Cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación • Responsabilidad • Respeto

5.-Sistema metodológico

El Programa tiene dos partes:

A.-Módulo Propedéutico:

Según el Portal de Wikipedia, la **propedéutica** (del griego πρό [*pro*], que significa ‘antes’, y παιδευτικός [*paideutikós*], ‘referente a la enseñanza’, donde παιδός [*paidós*] significa ‘niño’) es el conjunto de saberes necesarios para preparar el estudio de una materia, ciencia o disciplina.

Es la etapa previa a la metodología (conocimiento de los procedimientos y técnicas necesarios para investigar en un área científica).

Involucra también los conceptos de preparación y adiestramiento, por tanto, la propedéutica es el estudio previo de los fundamentos o prolegómenos de lo que luego se enseñará con mayor extensión y profundidad, a manera de introducción en una disciplina. Aporta los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, imprescindibles y básicos de una materia, que necesita el alumno para llegar a entenderla durante su estudio profundo y ejercerla después.

En ese sentido asumiendo que el Trabajo en Equipo, es una de las características presentes en el Programa de Complementación Académica Docente PCAD, es

necesario que la FACHSE asuma una posición teórica y práctica de este tipo de trabajo. En tal sentido se plantea que sea el Aprendizaje Cooperativo el eje transversal. Para lo cual antes de iniciar la formación complementaria el alumno debe haber desarrollado los conocimientos necesarios del Aprendizaje Cooperativo, para lo cual se plantea la necesidad de incorporar un Módulo Propedéutico: Aprendizaje Cooperativo.

Modalidad del Módulo: Combinará la parte virtual con la parte presencial, la primera permitirá desarrollar un acercamiento teórico mientras que la parte presencial servirá para profundizar y encuadrar el aspecto teórico sobre situaciones laborales y académicas en forma concreta.

B.-Eje Transversal

La segunda parte es la concreción de las técnicas del aprendizaje cooperativo como la parte práctica del aprendizaje cooperativo y se desarrolla a lo largo de todas las jornadas programadas por el PCAD tanto presenciales como a distancia.

6.-Recurso Didáctico

- El recurso didáctico principal son lecturas seleccionadas sobre el aprendizaje cooperativo.
- Audiovisuales.

7.-Evaluación

El Sistema de evaluación respetará los planteamientos del aprendizaje cooperativo, combinando lo individual con lo grupal. Evaluando la Tarea y el desarrollo del Trabajo en Equipo.

8.- Programación de Sesiones

Nº	MODALIDAD	NOMBRES DE LAS SESIONES	MESES								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Módulo Propedéutico											
1	Virtual	El Aprendizaje Cooperativo. Principios, Características, Ventajas	X								
2	Virtual	Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje cooperativo: Estructura de las actividades (competitivas, individualizadas y cooperativas). Conflicto Cognitivo y Cooperación	X								
3	Virtual	Aprendizaje y Cooperación	X								
4	Virtual	Técnicas de Aprendizaje Cooperativas	X								
5	Presencial	El Aprendizaje Cooperativo. Principios, Características, Ventajas		X							
		(Coincide con la Primera Jornada)									
EJE TRANSVERSAL											
1	Presencial-Distancia	Técnica Puzzle de Aronson		X							
2	Presencial-Distancia	Técnica Puzzle de Aronson		X	X						
3	Presencial-Distancia	Técnica Juego-Concurso de De Vries				X					
4	Presencial-Distancia	Técnica Juego-Concurso de De Vries				X	X				
5	Presencial-Distancia	Técnica Grupo de Investigación						X			
6	Presencial-Distancia	Técnica Grupo de Investigación						X	X		
7	Presencial-Distancia	Técnica COOP-COOP								X	
8	Presencial-Distancia	Técnica COOP-COOP								X	

IV. CONCLUSIONES

- 4.1.** Se ha determinado que el nivel de desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo es deficiente.
- 4.2.** Al revisar se consiguió diseñar un Programa basada en las Teorías Críticas de la Enseñanza, el Constructivismo y el Aprendizaje Cooperativo para contribuir a la formación de la competencia Trabajo en Equipo en los alumnos del Programa de Complementación Académica de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG, Oficina de extensión de Trujillo.
- 4.3.** Al revisar el marco teórico de la investigación, se ha podido contribuir en las teorías educativas, psicológicas y didácticas que den sustento a la investigación.
- 4.4.** Se fundamentó un Programa, en las bases teóricas de la Teoría Crítica de la Enseñanza, el Constructivismo y el Aprendizaje Cooperativo para contribuir a la formación de la competencia Trabajo en Equipo.
- 4.5.-** En general se puede concluir que el Programa Educativo basado en el Constructivismo y el Aprendizaje Cooperativo es una herramienta pedagógica que contribuirá la formación la competencia Trabajo en Equipo en los alumnos del Programa de Complementación Académica de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG, Oficina de extensión de Trujillo.

V. RECOMENDACIONES.

- 5.1. El Programa de Complementación Académica de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG, debe promover el desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo entre sus alumnos.
- 5.2. El Programa de Complementación Académica de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG debería incluir en su programación curricular el Programa **para el desarrollo de la Competencia de Trabajo en Equipo.**
- 5.4. En términos generales, se podría argumentar además que; es posible lograr el desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo a partir de la implementación del Programa **para el desarrollo de la Competencia de Trabajo en Equipo.**

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- **Alvarez de Sayas, C. (1999).** *La Escuela en la Vida. Didáctica* (Tercera ed.). Habana: Pueblo y Educación.
- **Área de Programas Educativos.** (9 de Mayo de 2012). Obtenido de Consejería de Educación Dirección Provincial de Educación Palencia: <http://www.apepalen.cyl.com/principal.php?var2=5>
- **Barrios, N & Castillo, M & Fajardo, F & Rojas, J & Nova, A. (2004).** *El aula , un escenario para trabajar en equipo. Caracterización de las Acciones Mediadas donde se favorecen las competencias laborales interpersonales.* Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- **Beneitone, P. &. (Ed.). (2007).** *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe Final – Proyecto Tuning –América Latina 2004-2007.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- **Casanellas, M & Solé, M. (s.f.).** *La competencia transevrsl de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación.* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- **Chavez, A. (2001).** Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 59-65.
- **Coba, E. (16 de marzo de 2011).** La formación inicial del profesorado en el Espacio. *CEE Participación Educativa*, 31-38.
- **Definición.DE. (s.f.).** Obtenido de Definición de recursos tecnológicos: <http://definicion.de/programa-educativo/>
- **Dirección Nacional de Formación y Capacitacion Docente-Unidad de Formación Docente. (2003).** *Currículo de Formación Docente, Secundaria.* Lima: Ministerio de Educación.
- **Enriquez, P. (2007).** *El docente investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo.* San Luis, Argentina: Ediciones Lae.
- **Ferreiro, R. (2007).** Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*(9). Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- **Ferreiro, R. (2007).** Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimosAprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- **Flores, M. (2000).** *Teorías Cognitivas y Educación.* Lima, Perú: San Marcos.
- **García, E. (2003).** *Vigosky.La Construcción Histórica de las Psique.* México DF: Trillas S.A. .
- **Gonzales, J & Wagenaar, R. (2004).** *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto - Fase 1* (Tercera reimpresión ed.). (J. &. Gonzales, Ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.
- **Hernandez, A. (1995).** Teoría Crítica de la Enseñanza. En C. d. autores, *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (págs. 75-82). Cuba: CEPES- Universidad de la Habana.
- **Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999).** *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.
- **Le Boterf, G. (2001).** *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- **MINEDU. (07 de MARZO de 2015).** *ESCALE*. Recuperado el 08 de Mayo de 2015, de http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=311&forma=U&dpto=14&prov=1401&dist=140105&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- **Ministerio de Educación. (2006).** *Guía para el Desarrollo del Pensamiento a través de la Matemática*. Lima, Perú: Firmart.S.A.C.
- **Municipalidad Provincial de Trujillo. (2010).** *Plan estratégico de desarrollo integral y sostenible de Trujillo*. Trujillo: Municipalidad Provincial de Trujillo.
- **Municipalidad Provincial de Trujillo. (2012).** *Plan de Desarrollo Urbano Metropolitano de Trujillo 2012- 2022*. Trujillo: Municipalidad Provincial de Trujillo.
- **Murillo, J. (Ed.). (2006).** *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- **Ojalvo, V. (2000).** La Educación como proceso de interacción y comunicación. En C. d. Autores, *La Comunicación Pedagógica* (págs. 23-41). Cuba: CEPES.
- **PCAD. (2014).** *Prospecto de admisión -Programa de Complementación Académica Docente*. Lambayeque: FACHSE-UNPRG.
- **PCAD-FACHSE. (2014).** *Prospecto de Admisión del PCAD*. Lambayeque: FACHSE-UNPRG.
- **Real Academia Española - RAE. (2012).** Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=programa>
- **Rodriguez, A. (2007).** Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. *Humanismo y Trabajo Social*, 06, 139-153.
- **Santos, M. (2014).** *El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Obtenido de http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180395_act_32.pdf.
- **Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008).** *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- **Tobón, S. (2006).** *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- **Tobón, S. (2015).** *Metodología de Gestión Curricular, una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- **Velásquez, C. (2013).** *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- **Vera, M. (2009).** *Aprendizaje Cooperativo*. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-49. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DE L%20MAR_VERA_1.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Lista de Cotejo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
1	Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar		

2	El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo		
3	Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo		
4	El desempeño propia y colectivo es evaluado		
5	El grupo tiene claro el problema a trabajar		
6	Se definen en común, acuerdos para trabajar en equipo		
7	Se distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo		
8	Los miembros del equipo comprenden los objetivos del trabajo		
9	La ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo		
10	Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos		
11	Se comprenden las posiciones de los demás		
12	Se valoran las ideas y aportes de los demás		
13	Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas.		
14	El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos		
15	Se asumen las críticas dadas por otros o por el docente		
16	Existe en el equipo autocrítica constructiva		
17	Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo		
18	El trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados		
19	Se obtiene buenas calificaciones grupales		
20	Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.		