

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATEGICA**



**TESIS**

**Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015.**

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA.**

**PRESENTADA POR:**

**AUTORA:** Eufracia Hermelinda Peña Vera

**ASESOR:** Dr. Manuel Antonio Bances Acosta

Lambayeque - Perú - 2017

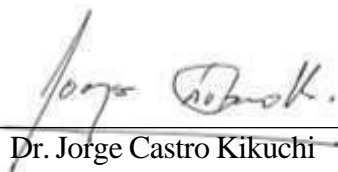
**Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015.**

PRESENTADO POR:



---

Eufracia Hermelinda Peña Vera  
Investigadora



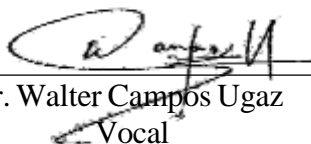
---

Dr. Jorge Castro Kikuchi  
Presidente



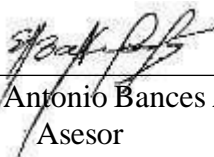
---

Dra. Yvonne Sebastiani Elias  
Secretaria



---

Dr. Walter Campos Ugaz  
Vocal



---

Dr. Manuel Antonio Bances Acosta  
Asesor



# ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Nº 000161



Siendo las 14:30 horas del día 27 de marzo del año dos mil Diecisiete, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 517-2017-UP-FAHSE de fecha 03-04-17 conformado por:

- Dr. Jorge Castro Kikuchi PRESIDENTE(A)
- Dra. Tronco Sebastián Elías SECRETARIO(A)
- Dr. Walter Campos Ugaz VOCAL
- ASESOR(A)



con la finalidad de evaluar la tesis titulada Estrategias de Trabajo en Equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Largo Distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015.

presentado por (el)(la)(los)(las) tesista(s) Eufracia Hermelinda Peña Vera

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 802-2017-UP-D-FAHSE-16 de marzo de 2017

de fecha 16 de marzo de 2017

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico y después de la sustentación, los señores miembros del jurado formularon las observaciones y preguntas correspondientes, las mismas que fueron absueltas por (el) (la) (los)(las) sustentante(s), quien(es) obtuvo (obtuvieron) 78 puntos que equivale al calificativo de Buena

En consecuencia (el) (la) (los)(las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica

Siendo las 15:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

Jorge Castro  
PRESIDENTE

J. Sebastián E.  
SECRETARIO

Walter Campos  
VOCAL

ASESOR

Observaciones: \_\_\_\_\_

En el Acta de Sustentación de Tesis N° 000161, se evidencia el proceso de sustentación de tesis. La misma que ha sido refrendada por el jurado conformado por el presidente, secretario y vocal, mas no se registra la firma del asesor, cuya labor efectiva es durante el proceso de elaboración de tesis y su presencia en el acto de sustentación de la tesis es voluntaria. Por tanto, su ausencia no invalida el acto de sustentación.

El/la sustentante cumple con los requisitos para la emisión de su grado académico correspondiente.

Lambayeque, 14 de enero de 2026.



A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Gloria Puicon Cruzalegui".

DRA. GLORIA BETZABET PUICON CRUZALEGUI  
Directora UP-FACHSE

## CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

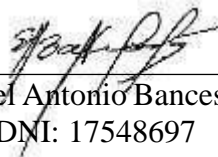
Yo, **Manuel Bances Acosta**; usuario revisor del documento titulado: **Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015.**

Cuyo autor es, **Eufracia Hermelinda Peña Vera** Identificada con documento de identidad **30766084**; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 8 %, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque 27 octubre de 2025



Dr. Manuel Antonio Bances Acosta

DNI: 17548697

Asesor

Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

[hdl.handle.net](http://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

6%

2

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

3

[repositorio.unprg.edu.pe](http://repositorio.unprg.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

4

[1library.co](http://1library.co)

Fuente de Internet

<1%

5

Submitted to Universidad Autónoma de Nuevo León

Trabajo del estudiante

<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo

  
Dr. Manuel Bancés Acosta

Asesor

DNI 17548697




## Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Eufracia Hermelinda Peña Vera  
Título del ejercicio: Quick Submit  
Título de la entrega: Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimizac...  
Nombre del archivo: Trabajo\_Investigaci\_n-F.docx  
Tamaño del archivo: 3.07M  
Total páginas: 75  
Total de palabras: 16,497  
Total de caracteres: 97,861  
Fecha de entrega: 27-oct-2025 08:30a. m. (UTC-0500)  
Identificador de la entrega: 2794356437

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y  
EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN



TESIS  
Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima  
institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas  
Provincia de Arequipa 2015.

PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA.

PRESENTADA POR:

AUTORA: Eufracia Hermelinda Peña Vera  
ASESOR: Dr. Manuel Bancés Acosta

Lambayeque - Perú - 2024

  
Dr. Manuel Bancés Acosta  
Asesor

DNI 17548697

## **DEDICATORIA**

A Dios por haberme dado la capacidad y fortaleza necesaria para desarrollarme profesionalmente.

A mis padres por su gran constancia y perseverancia diaria en querer lograr en mí una persona de bien.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios, a mi esposo, mis hijos y a las personas que me brindaron su apoyo hacia mi persona para lograr los sueños deseados como profesional.

# ÍNDICE

DEDICATORIA .....	4
AGRADECIMIENTOS .....	5
ÍNDICE.....	6
ÍNDICE DE TABLAS .....	8
ÍNDICE DE FIGURAS .....	8
RESUMEN .....	9
ABSTRACT .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
DISEÑO TEÓRICO.....	13
1.1. ANTECEDENTES.....	13
1.2. BASES TEORICAS.....	16
1.2.1. Teoría del clima organizacional de Likert .....	16
1.2.2. Teoría del trabajo en equipo de Z De Ouchi.....	17
1.2.3. Teoría de las Relaciones Humanas.....	19
1.2.4. Teoría de la Inteligencia Emocional (Daniel Goleman).....	21
1.2.5. Teoría del Desarrollo Organizacional y Trabajo en Equipo.....	23
1.3. BASES CONCEPTUALES.....	27
1.3.1. Clima institucional.....	27
1.3.1.1. Características.....	28
1.3.1.2. Elementos.....	29
1.3.1.3. Tipologías de clima institucional.....	29
1.3.1.4. Dimensiones del clima institucional.....	30
1.3.1.5. Factores que inciden en el clima institucional .....	31
2.3.1. Relaciones interpersonales en la organización.....	32
2.3.1.1. Factores físicos del clima.....	33
2.3.1.2. Factores psicológicos: satisfacción laboral .....	34
2.3.2. La motivación humana .....	35
2.3.2.1. Comunicación.....	36
2.3.2.2. Liderazgo.....	36
2.3.2.3. Organización informal .....	37
2.3.2.4. Dinámica de grupos .....	37
2.3.2.5. Los Experimentos de Hawthorne .....	38
2.3.3. Las relaciones humanas y la escuela .....	38
DISEÑO METODOLÓGICO .....	40
2.1. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO.....	40
2.2. DISEÑO METODOLÓGICO Y SECUENCIA OPERATIVA.....	41
2.1.1. Ámbito, unidad de análisis y muestra.....	41
2.1.2. Procedimiento sintético.....	41
RESULTADOS .....	42
3.1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS.....	42
3.1.1. Resultados de la prueba de evaluación aplicada a (docentes- directivos).....	42
3.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	61

3.3. LA INTERVENCIÓN..... 62  
CONCLUSIONES .....123  
RECOMENDACIONES .....125  
BIBLIOGRAFÍA .....126  
ANEXOS .....127

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relaciones Interpersonales.....	42
Tabla 3. Condiciones laborales.....	45
Tabla 4. Nivel De Conflictividad.....	48
Tabla 5. Capacidades Pedagógicas.....	51
Tabla 6. Emocionalidad.....	54
Tabla 7. Responsabilidad.....	57
Tabla 8. Proactividad.....	59

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relaciones Interpersonales.....	43
Figura 2. Condiciones laborales.....	46
Figura 3. Nivel De Conflictividad.....	49
Figura 4. Capacidades Pedagógicas.....	52
Figura 5. Emocionalidad.....	55
Figura 6. Responsabilidad.....	58
Figura 7. Proactividad.....	60

## RESUMEN

En la I.E. N° 41051 (anexo Layo, distrito de Chachas, Arequipa) se identificó una brecha crítica en trabajo en equipo, con impactos directos en la comunicación, el clima institucional y las relaciones interpersonales. Bajo el paraguas de la gestión aplicada a la educación, el estudio se orientó a analizar la organización del trabajo docente a la luz de marcos teóricos de gestión y teorías educativas, considerando además condicionantes contextuales (limitaciones socioeconómicas y culturales del entorno). Se constató, asimismo, escasa actualización y capacitación en tendencias pedagógicas y tecnológicas, y una cultura de logro individual que desincentiva el crédito colectivo, dificultando el cumplimiento de metas institucionales y la consolidación de un clima colaborativo. Metodológicamente, se ejecutó un diagnóstico mixto (técnicas cualitativas y cuantitativas) del trabajo en equipo y del clima institucional. Los resultados evidencian déficits operativos en coordinación, corresponsabilidad y prácticas de colaboración. A partir de estos hallazgos se diseñó una propuesta de gestión contextualizada con componentes de comunicación interna, liderazgo pedagógico, protocolos de coordinación, mediación de conflictos y desarrollo profesional, la cual fue validada por el colectivo docente de la institución.

En síntesis, se demuestra que el fortalecimiento del trabajo en equipo, soportado por herramientas de gestión educativa y desarrollo organizacional, es el vehículo clave para optimizar el clima institucional y elevar la eficacia del servicio educativo en contextos de alta vulnerabilidad.

**Palabras clave:** trabajo en equipo, relaciones interpersonales, clima institucional, gestión educativa, desarrollo organizacional.

## ABSTRACT

At I.E. No. 41051 (Layo annex, Chachas district, Arequipa), a critical gap in teamwork was identified, with direct impacts on communication, institutional climate, and interpersonal relations. Under the umbrella of management applied to education, the study focused on analyzing how teaching work is organized in light of management frameworks and educational theories, while also considering contextual constraints (the community's socioeconomic and cultural limitations). The findings likewise showed limited updating and training in pedagogical and technological trends, and a culture of individual achievement that discourages collective credit, hindering the attainment of institutional goals and the consolidation of a collaborative climate.

Methodologically, a mixed diagnostic (qualitative and quantitative techniques) was carried out on teamwork and the institutional climate. The results reveal operational deficits in coordination, shared responsibility, and collaborative practices. Based on these findings, a context-sensitive management proposal was designed, comprising internal communication, instructional leadership, coordination protocols, conflict mediation, and professional development, which was validated by the school's teaching staff.

In sum, the study shows that strengthening teamwork supported by educational management tools and organizational development is the key vehicle for optimizing the institutional climate and improving the effectiveness of educational services in high-vulnerability contexts.

**Keywords:** teamwork, interpersonal relations, institutional climate, educational management, organizational development.

## INTRODUCCIÓN

La tesis titulada “Estrategias de trabajo en equipo para la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N.º 41051 Layo, distrito de Chachas, provincia de Arequipa (2015)” parte de una premisa clave: el trabajo en equipo dejó de ser un elemento periférico para convertirse en una palanca estratégica del desempeño escolar. Desde la década de 1980 hasta hoy, la evidencia ha mostrado que la calidad de las relaciones interpersonales y la cooperación profesional inciden directamente en la eficacia de los centros educativos. Cada docente llega al trabajo con creencias y expectativas sobre su rol, sus capacidades y el rumbo de la institución; dichas representaciones, al interactuar con el estilo de liderazgo, la cultura organizacional y las dinámicas del equipo, terminan configurando el clima institucional.

En ese marco, el profesorado ocupa un lugar protagónico. Si bien la educación de los estudiantes se ve influida por la familia, el Estado y los medios, las actitudes, motivaciones y comportamientos de los docentes impactan su desempeño, su vínculo con colegas, directivos y familias, y, en última milla, la experiencia de aprendizaje del alumnado. La satisfacción laboral docente y la calidad del clima no son intangibles abstractos: condicionan la organización del centro, la coordinación pedagógica y los resultados. De allí la necesidad de gestionar el clima y de profesionalizar el trabajo colaborativo como estándar operativo, no como iniciativa aislada.

Esta investigación se orienta a diagnosticar el estado del trabajo en equipo y del clima institucional en la I.E. N.º 41051 y a diseñar una propuesta de intervención contextualizada para su mejora. Se asume un enfoque que articula marcos de gestión educativa, desarrollo organizacional y liderazgo pedagógico, con el objetivo de traducir principios teóricos en prácticas verificables (protocolos de comunicación, roles y normas de equipo, mecanismos de mediación, comunidades de práctica y desarrollo profesional).

El documento se organiza en tres capítulos. El Capítulo I (Marco teórico) presenta los fundamentos conceptuales sobre clima institucional, trabajo en equipo, liderazgo y gestión del cambio, así como los principales aportes de la literatura que respaldan la intervención propuesta. El Capítulo II (Marco operativo) expone los objetivos e hipótesis, el diseño metodológico, la muestra y los procedimientos de recolección y análisis de datos, junto con los resultados cuantitativos y cualitativos del diagnóstico. El Capítulo III (Propuesta de intervención) detalla el programa

aplicado: objetivos, componentes, secuencia de implementación, recursos, indicadores de seguimiento y criterios de evaluación.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, sugerencias y la bibliografía ordenada alfabéticamente, además de anexos que contienen instrumentos, planificaciones, evidencias documentales y registros fotográficos que acreditan la ejecución de la investigación. El propósito último es aportar una hoja de ruta operativa que permita a la institución transitar desde la voluntad de colaborar hacia una cultura de trabajo en equipo institucionalizada, capaz de sostener un clima saludable y de alto desempeño.

# DISEÑO TEÓRICO

## 1.1. ANTECEDENTES

### 1. Panorama internacional

La escolaridad ofrece, en todas las áreas, ventanas para construir conceptos y destrezas que habilitan una interacción competente con el entorno. En ese marco, la matemática se reconoce como un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento: su estudio convoca procesos cognitivos de análisis, inferencia y resolución de problemas. Sin embargo, la tradición didáctica dominante ha priorizado la transmisión de contenidos por encima del desarrollo de procesos de pensamiento, con efectos previsibles: estudiantes centrados en “productos” y respuestas, escasa problematización, y débil articulación del saber matemático con otras disciplinas y con la vida cotidiana.

Cuando la enseñanza se enfoca solo en información y algoritmos, el aula tiende a promover actuaciones pasivas: se resuelven ejercicios rutinarios, se memorizan definiciones y procedimientos, y el razonamiento se vuelve accesorio. La literatura advierte que esta deriva didáctica desconecta los números y las representaciones simbólicas del contexto del estudiante y convierte las estrategias de razonamiento en secuencias mecánicas. Frente a ello, distintos organismos y autores han planteado un viraje: formar en metodologías propias de la actividad matemática (p. ej., simbolizar, interpretar, definir, axiomatizar) y habilitar habilidades transversales comprensión verbal, fluidez, habilidad numérica, visualización, memoria operativa y razonamiento como base para aprender a resolver problemas auténticos (UNESCO, 1995; ver también discusiones de Barderas, 2000).

Un punto clave es que aprender no se reduce a lo cognitivo estricto. Los procesos intuitivos y afectivos también intervienen en el desempeño creativo y en la toma de decisiones al resolver problemas. En consecuencia, la didáctica eficaz articula estrategias cognitivas y metacognitivas con experiencias significativas: el estudiante explora, formula conjeturas, contrasta ideas con pares y usa conscientemente sus conocimientos previos para avanzar en la solución de situaciones nuevas.

La evidencia internacional converge en un nudo crítico: dificultades persistentes en resolución de problemas que demandan dominio conceptual y operacional, así como flexibilidad para elegir y justificar estrategias. Este déficit justifica propuestas pedagógicas que desarrollen estrategias de solución y fortalezcan competencias de pensamiento de orden superior.

## **2. Evidencia en América Latina**

En la región, la educación matemática ha buscado consolidar su identidad como campo de estudio, en un contexto de alta cobertura pero con brechas de eficiencia (repetición, abandono) y desempeños bajos en evaluaciones regionales e internacionales (LLECE, 1998; ver también OEI, 1994). Persisten modelos de formación docente tradicionales que se replican en el aula, limitando el uso de metodologías activas y afectando la calidad del aprendizaje.

Desde un enfoque cognitivo, aprender implica procesar información y construir significados (Ausubel; Piaget), lo que exige situar al estudiante en el centro de experiencias que demanden comprensión profunda, lenguaje preciso y métodos de resolución. No obstante, el problema regional más señalado es la Panorama internacional

La escolaridad ofrece, en todas las áreas, ventanas para construir conceptos y destrezas que habilitan una interacción competente con el entorno. En ese marco, la matemática se reconoce como un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento: su estudio convoca procesos cognitivos de análisis, inferencia y resolución de problemas. Sin embargo, la tradición didáctica dominante ha priorizado la transmisión de contenidos por encima del desarrollo de procesos de pensamiento, con efectos previsibles: estudiantes centrados en “productos” y respuestas, escasa problematización, y débil articulación del saber matemático con otras disciplinas y con la vida cotidiana.

Cuando la enseñanza se enfoca solo en información y algoritmos, el aula tiende a promover actuaciones pasivas: se resuelven ejercicios rutinarios, se memorizan definiciones y procedimientos, y el razonamiento se vuelve accesorio. La literatura advierte que esta deriva didáctica desconecta los números y las representaciones simbólicas del contexto del estudiante y convierte las estrategias de razonamiento en secuencias mecánicas. Frente a ello, distintos organismos y autores han planteado un viraje: formar en metodologías propias de la actividad matemática (p. ej., simbolizar, interpretar, definir, axiomatizar) y habilitar habilidades transversales —comprensión verbal, fluidez, habilidad numérica, visualización, memoria

operativa y razonamiento— como base para aprender a resolver problemas auténticos (UNESCO, 1995; ver también discusiones de Barderas, 2000).

Un punto clave es que aprender no se reduce a lo cognitivo estricto. Los procesos intuitivos y afectivos también intervienen en el desempeño creativo y en la toma de decisiones al resolver problemas. En consecuencia, la didáctica eficaz articula estrategias cognitivas y metacognitivas con experiencias significativas: el estudiante explora, formula conjeturas, contrasta ideas con pares y usa conscientemente sus conocimientos previos para avanzar en la solución de situaciones nuevas.

La evidencia internacional converge en un nudo crítico: dificultades persistentes en resolución de problemas que demandan dominio conceptual y operacional, así como flexibilidad para elegir y justificar estrategias. Este déficit justifica propuestas pedagógicas que desarrollen estrategias de solución y fortalezcan competencias de pensamiento de orden superior.

## **2. Evidencia en América Latina**

En la región, la educación matemática ha buscado consolidar su identidad como campo de estudio, en un contexto de alta cobertura pero con brechas de eficiencia (repetición, abandono) y desempeños bajos en evaluaciones regionales e internacionales (LLECE, 1998; ver también OEI, 1994). Persisten modelos de formación docente tradicionales que se replican en el aula, limitando el uso de metodologías activas y afectando la calidad del aprendizaje.

Desde un enfoque cognitivo, aprender implica procesar información y construir significados (Ausubel; Piaget), lo que exige situar al estudiante en el centro de experiencias que demanden comprensión profunda, lenguaje preciso y métodos de resolución. No obstante, el problema regional más señalado es la incomprensibilidad social de la matemática: conceptos poco comunicables, aprendizajes frágiles y escasa claridad sobre lo realmente aprendido.

Se constata, además, que muchos problemas en textos escolares funcionan como ejercitación mecánica: se subordinan a contenidos y algoritmos, más que a la didáctica de la resolución de problemas (Campistrous & Rizo, 1999). El resultado es previsible: menor transferencia, razonamiento poco flexible y baja capacidad para argumentar soluciones.

## **3. Evidencia en el Perú**

En el caso peruano, múltiples diagnósticos reportan enseñanza rutinaria de la matemática centrada en exposición, copia y repetición con escasa incorporación de métodos y estrategias activas. Las evaluaciones internacionales (p. ej., PISA) y nacionales muestran niveles bajos en resolución de problemas: dificultades para traducir situaciones a lenguaje matemático, seleccionar estrategias pertinentes, obtener resultados y justificarlos con argumentos válidos.

A ello se suma la falta de alineación entre lo que prescriben los documentos curriculares y las necesidades reales de los estudiantes, así como lagunas en el desarrollo de habilidades básicas para resolver ejercicios y problemas. La práctica frecuente de clases exclusivamente expositivas desatiende la estructura del pensamiento de los alumnos y la propia estructura disciplinar de la matemática; por ende, no habilita la creatividad ni la diversidad de procedimientos. En evaluación, se tienden a exigir únicos métodos de solución, reforzando la memorización por encima de la comprensión.

Este ecosistema dificulta también la promoción de actitudes, motivaciones y valores asociados al trabajo académico riguroso cooperación, perseverancia, autorregulación, pese a que el objetivo declarado del área es desarrollar razonamiento lógico y creatividad. Entre las causas recurrentes aparecen: desconocimiento de métodos de resolución, hegemonía de enfoques tradicionales, prácticas repetitivas, y problemas de atención y concentración. Las consecuencias: desmotivación, bajo rendimiento, aprendizaje reproductivo y escasa capacidad de argumentación.

## **1.2. BASES TEORICAS**

### **1.2.1. Teoría del clima organizacional de Likert**

El clima organizacional, desde una perspectiva psicológico-organizacional, refiere al conjunto de percepciones compartidas por los miembros respecto del ambiente humano y físico donde se desarrolla el trabajo, así como a los patrones de interacción que configuran la convivencia cotidiana; tales percepciones impactan en la satisfacción, la motivación y, en última milla, en la productividad (Alves, 2000). En la teoría de Likert, el comportamiento de los subordinados se explica por la conducta directiva y por las condiciones estructurales tal como son percibidas; es decir, la respuesta del personal está mediada por la interpretación que hace de los estilos de

liderazgo, los sistemas de comunicación e incentivos, y la calidad de las relaciones internas (Álvarez, 1992; Likert, 1961, 1967). A partir de evidencia empírica generada por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Michigan, Likert tipificó cuatro sistemas administrativos que se traducen en climas diferenciados: Sistema 1 (autoritario explotador), con mínima confianza y decisiones centralizadas; Sistema 2 (autoritario benevolente), que combina control con recompensas y castigos; Sistema 3 (consultivo), con delegación acotada, comunicación bidireccional y administración por objetivos; y Sistema 4 (participación en grupo), basado en alta confianza, toma de decisiones integrada, comunicación multidireccional y equipos como unidad básica (Likert, 1967; Likert & Likert, 1976). Los estudios comparados mostraron que los departamentos con mayor productividad eran conducidos por supervisores que delegaban autoridad, ejercían una supervisión flexible y demostraban interés genuino por el bienestar del personal, en contraposición a estilos centrados exclusivamente en la tarea y el control, asociados a menor moral y satisfacción (Likert, 1961, 1967). Conceptualmente, la arquitectura causal de la propuesta distingue variables causales (decisiones de liderazgo, políticas, estructura e incentivos), variables intermedias (clima percibido, motivación, cohesión, confianza, calidad de la comunicación y del trabajo en equipo) y variables finales (productividad, calidad, ausentismo, rotación), postulando que la gestión moldea el clima y este, a su vez, el desempeño (Likert, 1967). Trasladada al ámbito escolar, la teoría sugiere que culturas de liderazgo pedagógico participativo, delegación efectiva, comunicación abierta y reconocimiento justo tienden a producir climas abiertos y colaborativos (análogos al Sistema 4), con mayor cohesión y satisfacción docente, condiciones que retroalimentan la calidad del servicio educativo y habilitan procesos de mejora continua (Álvarez, 1992; Likert, 1967; Likert & Likert, 1976).

### **1.2.2. Teoría del trabajo en equipo de Z De Ouchi**

La Teoría Z de Ouchi se asume como un marco de gestión del trabajo en equipo que integra desempeño, cohesión social y aprendizaje organizacional de largo plazo. En síntesis, Ouchi (1981) plantea que las organizaciones con altos niveles de confianza, relaciones humanas estrechas y compromisos estables (empleo duradero, evaluación y promoción pausadas, controles más implícitos que coercitivos, decisiones por consenso y responsabilidad colectiva) tienden a generar climas de trabajo más colaborativos y resilientes, capaces de sostener la

calidad y la innovación. La productividad, por tanto, es inseparable de la organización social del trabajo: no depende solo de reglas y procesos, sino de cómo se construyen pertenencia, sentido y reciprocidad en los equipos.

Desde esta perspectiva, el trabajo en equipo implica metas compartidas, disfrute del quehacer profesional y satisfacción por la tarea cumplida; pero Ouchi advierte que llevar estos rasgos al extremo puede derivar en paternalismo y presión social indebida (p. ej., estigmas frente al desempleo en contextos de empleo vitalicio). El punto de equilibrio consiste en aprovechar lo mejor de cada persona sin anular su autonomía, institucionalizando la formación continua “de arriba abajo”, desde la alta dirección hasta el personal operativo, y desterrando la falsedad organizacional mediante prácticas consistentes de participación, reconocimiento y aprendizaje (Ouchi, 1981).

En comunicación, la Teoría Z privilegia canales múltiples y bidireccionales formales e informales; ascendentes y descendentes; verbales y escritos orientados a dos fines: elevar la aceptación de normas y alinear al personal con los objetivos organizacionales. Esta arquitectura comunicativa es el soporte operativo del consenso: permite que la información circule con oportunidad, que las discrepancias se procesen sin fricción y que el equipo tome decisiones con justicia procedimental. En clave comparada, Ouchi contrasta tres arquetipos culturales: el Tipo A (estilo estadounidense) con empleo de corto plazo, promoción rápida, carreras especializadas, controles explícitos y decisiones individuales; el Tipo J (estilo japonés) con empleo de por vida, promoción lenta, carreras generalistas, controles implícitos, decisiones y responsabilidades colectivas; y el Tipo Z, que hibrida ambos: empleo largo (no necesariamente vitalicio), promoción pausada, especialización moderada, controles implícitos con mediciones formales, decisiones por consenso y una mirada integral de la persona (Ouchi, 1981). Esta hibridación busca combinar disciplina con confianza, precisión con solidaridad, y resultados con bienestar.

Aunque la tabla clásica X–Y proviene de McGregor, su contrapunto es útil para entender el trasfondo antropológico de la Teoría Z: pasar de supuestos de control–desconfianza (personas pasivas que evitan el trabajo y la responsabilidad) a supuestos de autodirección y creatividad (personas que se esfuerzan, buscan sentido y pueden automotivarse) favorece climas de participación y equipos de alto desempeño (McGregor, 1960). Bajo esta lógica, las lecciones

operativas de Ouchi se sintetizan en: cultivar la confianza como norma, atender a las sutilezas de las relaciones humanas, promover vínculos sociales densos dentro de la organización y sostener decisiones estratégicas con participación real. En la práctica, ello se traduce en guías de acción concretas: clarificar la filosofía de dirección y socializarla; desarrollar habilidades relacionales en los mandos; evaluar el sistema y sus resultados, no solo a individuos; involucrar a los trabajadores en la mejora; estabilizar el empleo; ralentizar la evaluación–promoción para priorizar el aprendizaje; ensanchar carreras (rotaciones que amplían horizontes); preparar a jefaturas para gestionar participación; ubicar espacios precisos de co-decisión; y permitir el desarrollo de relaciones integrales que reconozcan a la persona más allá del rol (Ouchi, 1981).

Para el sector educativo y, en particular, para colectivos docentes, la Teoría Z ofrece un playbook de gestión del equipo: consolidar comunidades de práctica, decidir por consenso informado en asuntos pedagógicos clave, establecer controles implícitos (normas profesionales, rúbricas compartidas, revisión entre pares) acompañados de mediciones formales transparentes, y sostener trayectorias laborales con formación continua y rotaciones funcionales que amplíen competencias. Al hacerlo, la institución no solo gana en calidad y consistencia del servicio, sino que instala un clima de colaboración, confianza y propósito, minimizando la rotación, abriendo espacios de innovación y elevando la satisfacción laboral. El énfasis, en suma, está en construir equipos que aprenden, deciden y rinden juntos, con reglas claras y vínculos confiables, evitando tanto la rigidez del tipo A como la sobreprotección del tipo J, y quedándose con la ventaja adaptativa del tipo Z.

### **1.2.3. Teoría de las Relaciones Humanas**

Originada en los estudios de Hawthorne emerge como respuesta a las limitaciones de la escuela clásica y propone reorientar la gestión hacia el factor humano: la productividad no depende solo del diseño técnico del trabajo, sino de la moral, la cohesión social y la calidad del liderazgo (Mayo, 1933; Roethlisberger & Dickson, 1939). En términos de alcance, este enfoque se sustenta en dos pilares complementarios: (1) la relación entre moral, liderazgo y productividad, bajo la hipótesis de que un buen liderazgo eleva la moral y, por esa vía, incrementa el esfuerzo y la producción; y (2) el modelo de relaciones de grupo, que sitúa el cambio en la estructura social de la organización clima, normas, influencia y participación más que en las prácticas

aisladas de un dirigente (Fernández, 2004). En esta lógica, el trabajador deja de concebirse como “hombre económico” para pasar a ser hombre social: su conducta está condicionada por pertenencias grupales, expectativas compartidas y reglas informales que pueden potenciar o bloquear el rendimiento. De allí que mejorar el ambiente (relaciones, reconocimiento, comunicación, participación) y atender variables como salario, interés por la tarea, cultura y estructura sea condición necesaria aunque no suficiente para sostener la productividad (Mayo, 1933; Lewin, 1947).

Los principios operativos derivados de Hawthorne delinear el corazón de la teoría. Primero, la integración y el comportamiento social: la producción depende de la inserción grupal; el individuo no actúa aislado, sino bajo normas y estándares definidos socialmente. Segundo, las recompensas y sanciones sociales: quien produce por encima o por debajo de la norma del grupo puede sufrir pérdida de estatus y afecto, lo que evidencia el poder regulador de lo informal. Tercero, los grupos informales: constituyen la “organización humana” que coexiste (a veces en tensión) con la estructura formal y que crea valores, creencias y expectativas propias. Cuarto, el contenido del cargo: la hiperespecialización no garantiza eficiencia; la rotación y el enriquecimiento de tareas mitigan monotonía y fatiga. Quinto, los aspectos emocionales: la cooperación, el sentido de pertenencia y las relaciones primarias son claves para prevenir conflicto y sostener el compromiso. Sexto, el estilo de supervisión: se requieren jefaturas democráticas y persuasivas, capaces de comunicar, comprender y tratar con dignidad a las personas, coherente con la premisa del ser social (Mayo, 1933; Roethlisberger & Dickson, 1939; Fernández, 2004).

En términos de fundamentos y causas de surgimiento, la teoría se nutre de: (a) la necesidad histórica de humanizar y democratizar la administración frente a prácticas de explotación; (b) el avance de las ciencias humanas (psicología y sociología) como lentes para comprender la organización; (c) la influencia de la filosofía pragmatista (Dewey) y la psicología dinámica y de campo (Lewin), que ponen el foco en la experiencia, la interacción y el cambio; y (d) los hallazgos del experimento de Hawthorne que revelaron el peso de lo social y lo simbólico en el desempeño (Bunge, 1975; Dewey, 1929/1984; Lewin, 1947; Roethlisberger & Dickson, 1939).

Los aportes del enfoque humanista son decisivos para la teoría y práctica administrativa: (1) posiciona al ser humano como eje de la organización; (2) redefine a la empresa como sistema social, donde lo informal co-determina resultados; (3) desplaza el problema de la productividad desde la ingeniería del puesto hacia las relaciones de grupo; y (4) inaugura el estudio sistemático de motivación, liderazgo, comunicación y grupos informales, abriendo el camino a desarrollos posteriores en clima organizacional, cultura y comportamiento ciudadano en el trabajo (Fernández, 2004; Roethlisberger & Dickson, 1939).

Las implicancias para instituciones educativas son directas. El enfoque instala un vocabulario y unas prácticas de gestión centradas en motivación, comunicación, liderazgo pedagógico, organización informal y dinámica de grupos: implica formar equipos (no solo “grupos”), con metas compartidas, normas de colaboración, espacios de convivencia que generen inclusión y pertenencia, y dispositivos de comunicación bidireccional que legitimen la voz docente. La jefatura debe operar como líder facilitador: escuchar, reconocer, modular expectativas y crear condiciones para la participación y el aprendizaje colectivo. Cuando lo social se gobierna con inteligencia alineando lo formal con lo informal, el clima institucional mejora, disminuye la resistencia al cambio y se incrementa la calidad del servicio educativo.

#### **1.2.4. Teoría de la Inteligencia Emocional (Daniel Goleman)**

La inteligencia emocional (**IE**) se entiende como la capacidad para identificar con precisión las propias emociones y las de los demás, regular los estados afectivos de modo funcional, movilizar la motivación hacia las metas y gestionar las relaciones con eficacia. Aunque el concepto fue formulado académicamente por Salovey y Mayer (1990), su impacto en la gestión educativa y organizacional se consolidó con Goleman (1995, 1998/1999), quien operativiza la IE en cinco aptitudes que integran procesos intrapersonales e interpersonales: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

#### **Fundamentos y aportes que sustentan el modelo**

- **Competencias y desempeño superior.** La evidencia de McClelland (1973/2003) demuestra que las competencias conductuales (observables y entrenables) predicen mejor

el rendimiento que medidas tradicionales como el CI. Goleman toma esta lógica para perfilar competencias emocionales asociadas al desempeño docente y directivo.

- **Inteligencias múltiples.** Gardner (1983) diferencia las inteligencias intrapersonal (autoconciencia) e interpersonal (comprender a otros), cimienta conceptual de los dos grandes bloques de la IE.
- **Base neurofisiológica.** LeDoux (1996) muestra la primacía emocional (atajos amigdalares) que puede anteceder al procesamiento deliberado del neocórtex; de allí la importancia de la autorregulación para alinear emoción y razón en contextos de presión.

### **Estructura de la IE (cinco aptitudes y sus competencias)**

- **Autoconocimiento.** Reconocer estados emocionales, disparadores y sesgos; incluye conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza. Impacta en la toma de decisiones, la ética profesional y la coherencia.
- **Autorregulación.** Modular impulsos y estados de ánimo; comprende **autodominio**, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación. Reduce respuestas reactivas y mejora el manejo de conflictos.
- **Motivación.** Orientar la energía hacia metas con logro, compromiso, iniciativa y optimismo. Sostiene el esfuerzo, especialmente en escenarios de cambio curricular o de alta carga administrativa.
- **Empatía.** Captar emociones, perspectivas y necesidades del otro; considera desarrollo de personas, orientación al servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia organizacional.
- **Habilidades sociales.** Influir sin coerción, comunicar con claridad, gestionar conflictos, liderar, catalizar cambios, establecer vínculos y colaborar en equipo.

### **Principios operativos (cómo funciona en la práctica)**

La IE se despliega como un ciclo funcional: recepción (atención/emociones percibidas) → **retención** (memoria de trabajo emocional) → **análisis** (valoración y significado) → **emisión** (conducta/expresión) → **control** (autorregulación). Este ciclo explica por qué **entrenar** la IE mejora la precisión perceptiva, la calidad del juicio y la eficacia relacional.

## Valor agregado para instituciones educativas

- **Clima institucional.** Directivos y docentes con alta IE generan confianza, seguridad psicológica y normas profesionales que reducen fricción y aumentan cooperación.
- **Trabajo en equipo.** La IE habilita co-planificación con acuerdos claros, feedback no defensivo, y aprendizaje entre pares (observación de aula, lecciones aprendidas).
- **Gestión del cambio.** La combinación de autorregulación (manejo del estrés) y optimismo realista sostiene la implementación de mejoras (p. ej., nuevas metodologías, evaluación formativa).
- **Convivencia y bienestar.** La empatía disminuye escaladas de conflicto y mejora la relación escuela–familia–comunidad.

## Lineamientos de intervención (quick wins y despliegue)

1. **Autoconciencia guiada.** Microprácticas de “*stop–name–reframe*” (parar—nombrar—reencuadrar) al inicio de reuniones; diarios reflexivos breves (5’).
2. **Autorregulación en caliente.** Protocolos de desescalamiento (respiración 4–6, timeout breve, reformulación del objetivo de la reunión).
3. **Feedback entre pares.** Estructuras de retroalimentación no evaluativas (SBI: *Situation–Behavior–Impact*), con acuerdos de conducta y tiempos.
4. **Empatía operativa.** Role-play de entrevistas con familias/estudiantes; escucha activa y verificación de comprensión.
5. **Habilidades sociales del equipo.** Reuniones con agenda SMART, roles rotativos (facilitador, relator, *timekeeper*), decisiones por criterios y minutas con responsables y plazos.
6. **Motivación y logro.** Tableros visibles de metas del equipo (Kanban), reconocimiento público de buenas prácticas y “*learning walks*” documentados.

### 1.2.5. Teoría del Desarrollo Organizacional y Trabajo en Equipo

El Desarrollo Organizacional (DO) tiene como finalidad reorientar actitudes, conductas y estructuras para que la organización funcione como un sistema integral capaz de adaptarse con

agilidad a un entorno de cambio permanente. El foco no es un ajuste puntual, sino un proceso de mejora continua que alinea personas, procesos y cultura para elevar la efectividad institucional.

## **Trabajo en equipo**

En clave operativa, el trabajo en equipo implica distribuir el trabajo de manera equitativa y promover intercambios constructivos entre los integrantes para alcanzar objetivos compartidos y resultados que beneficien tanto al colectivo como a cada miembro, generando interdependencia positiva (Brunet, 1999). En términos prácticos, hablamos de un conjunto de estrategias y procedimientos que un grupo emplea para cumplir metas; dicho grupo reúne competencias complementarias, comparte responsabilidad mutua y se organiza bajo la conducción de un coordinador que facilita la coordinación sin sustituir la agencia del equipo.

## **Rasgos del trabajo en equipo**

- a) Equidad funcional. Predomina un balance de roles y una integración armónica de tareas entre personas con funciones distintas.
- b) Mutualidad ajustable. El nivel de conexión comunicativa y reparto de responsabilidades varía según la competencia entre equipos, la asignación de roles y el tipo de recompensas (intrínsecas o extrínsecas).
- c) Interdependencia positiva. Los resultados dependen de la coordinación y del compromiso compartido por la meta.
- d) Interacción promotora en presencia. El contacto cara a cara facilita la presión social positiva, la retroalimentación inmediata y la recuperación del esfuerzo cuando decae.
- e) Habilidades interpersonales avanzadas. Se requiere un piso de habilidades sociales (diálogo, tolerancia, empatía, honestidad, sentido de justicia), comunicación clara, apoyo recíproco y resolución constructiva de conflictos (Brown, 2004).
- f) Procesamiento conjunto. El equipo dedica tiempo a la metarreflexión: revisa procesos y productos para verificar avance hacia las metas y la calidad de los vínculos.

## **Condiciones habilitantes del trabajo en equipo**

### **Cohesión.**

- *Social*: atracción interpersonal que favorece pertenencia.
- *Orientada a la tarea*: combinación eficaz de habilidades para rendir al máximo.

**Roles y normas acordados.** Los equipos definen y legitiman internamente sus roles y reglas, aumentando apropiación y compromiso.

**Comunicación efectiva.** Escucha activa, intercambio de información pertinente y análisis de barreras y facilitadores del flujo comunicativo.

**Objetivos compartidos.** Metas discutidas y consensuadas que articulan aspiraciones individuales con el propósito común.

**Interdependencia real.** Responsabilidad compartida por la ejecución y el resultado: “nadie llega si no llegamos todos”.

### **Perfil esperado de los miembros del equipo**

Quienes integren el equipo deberían: (1) relacionarse satisfactoriamente con los demás; (2) sostener lealtad consigo y con el grupo; (3) ejercer autocritica y crítica constructiva; (4) mostrar responsabilidad por los objetivos; y (5) evidenciar autodeterminación, optimismo, iniciativa y tenacidad.

### **Estrategias que potencian el trabajo en equipo**

- **Transparencia informativa.** Poner a disposición toda la información relevante, verificada y útil para la tarea.
- **Clima de trabajo cuidado.** Ambientes cómodos y recursos básicos, junto con habilidades de comunicación (atención, respeto, comprensión intersubjetiva) que aceleren el avance individual y colectivo.
- **Gestión del tiempo.** Plazos claros y hitos intermedios para monitorear avances y corregir desvíos.

### **Obstáculos frecuentes**

- **Metas difusas.** La falta de claridad desarticula la cohesión y degrada el rendimiento.

- Escaso patrocinio directivo. El trabajo en equipo exige que la alta dirección modele prácticas colaborativas y desactive esquemas verticalistas.
- Liderazgo ineficaz. En etapas iniciales se requiere un liderazgo con carácter para encauzar conflictos, trazar metas y formar al equipo; a medida que madura, conviene migrar hacia un estilo más participativo.
- Individualismo competitivo. La lógica del “sálvese quien pueda” bloquea la cooperación; el servicio al otro y el beneficio colectivo deben primar.
- Brecha tecnológica. El trabajo en equipos modernos exige herramientas digitales: *groupware*, audiovisuales (tele/videoconferencia) y trabajo en red para sostener coordinación y trazabilidad.

### **Ventajas del trabajo en equipo**

- Integra diversidad de perspectivas y estilos de acción.
- Capitaliza discrepancias para producir soluciones creativas.
- Alinea esfuerzos hacia un objetivo común.
- Fortalece habilidades sociales y relaciones de confianza.
- Mejora el clima laboral y la comunicación.
- Promueve decisiones por consenso cuando es pertinente.
- Incrementa tolerancia y confianza entre miembros.
- Eleva la calidad de resultados, reparte la carga y mejora la organización.

### **Gerencia estratégica (aplicada a educación)**

La gerencia estratégica es un proceso dinámico y participativo que desarrolla la capacidad institucional para definir rumbo (misión–visión), analizar el entorno interno y externo, anticipar desafíos y oportunidades, decidir cursos de acción, ejecutarlos y evaluarlos sistemáticamente para retroalimentar la planificación (Brunet, 1999; Drucker, 1994; Gonçalves, 2000). No hay recetas infalibles: existen fases y métodos que deben adaptarse a cada contexto.

### **Fases esenciales**

- 1) Misión y visión; 2) Objetivos y metas; 3) Supuestos del entorno; 4) Opciones estratégicas y decisiones; 5) Ejecución; 6) Evaluación y aprendizaje para replanificar.

Este proceso exige un esfuerzo sistemático y disciplinado: especifica objetivos y estrategias, asigna responsabilidades, analiza fortalezas y debilidades internas y condiciones del entorno, y despliega acciones orientadas al largo plazo. Para Drucker (1994), la gerencia estratégica supone decisiones continuas con conciencia del futuro, organización de los esfuerzos para ejecutarlas y contraste sistemático entre lo esperado y lo logrado.

En educación, gerenciar estratégicamente es imaginar el futuro deseado y construir, desde el presente, los puentes para alcanzarlo, aceptando márgenes de incertidumbre y cambios cotidianos. Ello demanda flexibilidad intelectual para responder con realismo a situaciones cambiantes.

### **Tres componentes clave en educación**

- Participación real de actores en el diseño de proyectos (no solo simbólica).
- Creatividad e inventiva, sostén de los proyectos y de la visión compartida.
- Acción y organización, para convertir aspiraciones en resultados verificables.

La gerencia estratégica moviliza a la institución y orienta la programación anual; reclama liderazgo y compromiso directivo; es un proceso permanente, no un evento único; y requiere desagregar objetivos estratégicos en metas medibles, articuladas con la programación operativa y el presupuesto.

### **Beneficios centrales (con énfasis en educación)**

- Propósito claro y metas realistas en un horizonte temporal definido.
- Optimización del sistema organizacional.
- Uso eficaz de recursos públicos orientados a prioridades.
- Base objetiva para medir progreso y rendir cuentas.
- Conexión entre todo el personal mediante información compartida y sentido de pertenencia.
- Impulso a equipos de trabajo alineados con la visión y tareas comunes.

## **1.3. BASES CONCEPTUALES**

### **1.3.1. Clima institucional**

El clima institucional puede entenderse como el conjunto de rasgos del entorno de trabajo que emergen de cómo se gestionan las relaciones y procesos internos. En el ámbito escolar, su configuración depende de variables psicosociales clave autoestima profesional, empatía, manejo de conflictos, negociación, construcción de consensos y toma de decisiones que se activan en la vida cotidiana de la organización educativa (Chuquimango Cortes, Irigoin Sanchez, Muñoz Saldana, & Ríos Saldana, 2009).

#### 1.3.1.1. Características

Con base en las orientaciones institucionales (IPAE, 2004), el clima en una IE se reconoce por los siguientes vectores de desempeño organizacional:

- **Identidad y alineamiento:** grado de identificación del personal con la institución y sus objetivos.
- **Trabajo en equipo:** primacía de las **tareas colaborativas** sobre el desempeño individual.
- **Racionalidad en la decisión:** decisiones que anticipan efectos sobre los distintos estamentos de la comunidad educativa.
- **Coordinación estructural:** articulación eficaz entre unidades y procesos para ejecutar la misión.
- **Gobernanza normativa:** nivel de control y función reguladora de las normas sobre el desempeño.
- **Innovación y riesgo:** tolerancia institucional al riesgo creativo y al ensayo de soluciones nuevas.
- **Reconocimiento:** criterios y mecanismos transparentes para recompensar logros y buenas prácticas.
- **Gestión del conflicto y foco en resultados:** tratamiento funcional de las discrepancias, priorizando metas institucionales por encima del ritualismo procedimental.
- **Apertura al entorno:** capacidad de respuesta frente a demandas y cambios contextuales.

### 1.3.1.2. Elementos

De acuerdo con Walter y Bernardo (citados en Chuquimango Cortes et al., 2009), el clima se sostiene en cuatro pilares interrelacionados:

1. **Agentes:** actores individuales y colectivos que protagonizan la vida escolar.
2. **Relaciones:** vínculos que pueden expresar acogida, colaboración y autonomía, o bien reserva, competitividad e intolerancia; incluyen las interacciones funcionales derivadas de los roles y responsabilidades.
3. **Comunicación:** canales y flujos que habilitan (o bloquean) la coordinación; su claridad y oportunidad están condicionadas por la calidad de las relaciones.
4. **Cultura:** sistema de normas y referencias compartidas (creencias, expectativas, intereses, hábitos y valores) que orienta —de modo explícito o tácito— el comportamiento organizacional.

### 1.3.1.3. Tipologías de clima institucional

La literatura organiza el clima en dos macroenfoques: autoritario y participativo (Ferreira & Disla, 2012).

#### **A. Climas autoritarios (cerrados, estructura rígida):**

- **Explotador:** baja confianza vertical, decisiones concentradas en la alta dirección, interacción mínima y predominio del temor como modulador del comportamiento.
- **Paternalista:** mayor cercanía y uso combinado de recompensas y castigos; la dirección gestiona controles formales y apela a necesidades sociales del personal, proyectando estabilidad y orden.

#### **B. Climas participativos (abiertos, estructura flexible):**

- **Consultivo:** la dirección confía en el criterio profesional del personal, delega decisiones específicas, promueve la interacción y la administración por objetivos.

- **Participación en grupo:** confianza plena y toma de decisiones integradora; la comunicación fluye en todas las direcciones (vertical y horizontal) y el motor motivacional es la participación. El equipo de trabajo opera como mecanismo central para alcanzar resultados y compartir responsabilidades.

En síntesis, los climas autoritarios (explotador/paternalista) suelen generar contextos cerrados y poco favorables; por el contrario, los climas participativos (consultivo/grupal) promueven entornos abiertos, cooperativos y orientados al logro.

#### **1.3.1.4. Dimensiones del clima institucional**

El clima institucional se operacionaliza a partir de un conjunto de dimensiones organizacionales que revelan cómo se dirige, coordina y evalúa el trabajo cotidiano. En términos funcionales, comprende: (a) los métodos de mando, es decir, la forma en que el liderazgo influye y orienta la conducta del personal; (b) las fuerzas motivacionales, que aluden a los procedimientos formales e informales para satisfacer necesidades y movilizar el esfuerzo; (c) los procesos de comunicación, entendidos como la naturaleza de los flujos y la calidad con que se ejercen en la institución; (d) los procesos de influencia, que reflejan la interacción superior–subordinado para concertar metas y alinear expectativas; (e) la toma de decisiones, donde importan la pertinencia de la información y la distribución real de funciones y responsabilidades; (f) la planeación, expresada en el sistema de fijación de objetivos y directrices; (g) el control, referido al modo en que se ejerce y distribuye entre estamentos; y (h) los objetivos de desempeño y desarrollo, que abarcan la planificación de resultados y la formación continua del personal (Likert, 1967). En ese marco, diagnosticar el clima permite identificar fallas que erosionan la salud organizacional y activar acciones correctivas orientadas a mejorar conductas, interacciones y, por tránsito lógico, la productividad y el bienestar laboral (Brunet, 1999).

Entre los factores incidentes destacan tres vectores críticos. Primero, el liderazgo, cuya capacidad para motivar descansa en vínculos de alta calidad apertura, escucha activa, lectura de los estados emocionales y en el uso inteligente de estilos: un liderazgo participativo consulta y delega sin abdicar decisiones estratégicas; el autocrático centraliza y controla; el

liberal (*laissez-faire*) delega ampliamente y espera autorregulación del equipo (Likert, 1961, 1967). Segundo, la comunicación, condición de posibilidad de la dirección: sin sistemas eficaces (claros, oportunos y bidireccionales), los planes se distorsionan, emergen ambigüedades y se degrada el rendimiento colectivo. Tercero, la toma de decisiones, proceso que exige definir qué información es relevante, modelar alternativas, anticipar escenarios y evaluar resultados bajo incertidumbre; cuando se realiza con criterios técnicos y participación informada, eleva la calidad del clima al fortalecer la confianza, la responsabilidad compartida y el compromiso con las metas. En suma, la gestión de estas dimensiones y factores alineada con principios participativos y orientada a resultados constituye la palanca para transitar hacia climas abiertos, colaborativos y de alto desempeño en instituciones educativas.

#### **1.3.1.5. Factores que inciden en el clima institucional**

El clima institucional se ve fuertemente condicionado por factores sociales que operan en la dinámica cotidiana de la organización. Tres ejes son críticos: liderazgo, comunicación y toma de decisiones.

En primer lugar, el liderazgo cumple una función habilitadora del desempeño colectivo. Un líder efectivo sostiene vínculos de alta calidad apertura, escucha activa y sensibilidad emocional para movilizar a su equipo hacia metas compartidas. En la práctica, conviven tres estilos prototípicos: (a) el participativo, que consulta y recoge insumos de su personal, delega ámbitos operativos sin abdicar la decisión estratégica y alinea expectativas mediante directrices claras; (b) el autocrático, que concentra la decisión, dirige y controla de forma centralizada, logrando rapidez táctica a costa de menor compromiso; y (c) el *laissez-faire* o liberal, que delega amplia autonomía esperando autorregulación y responsabilidad en la ejecución (Likert, 1961, 1967; Robbins & Judge, 2013). La evidencia comparada sugiere que los climas más saludables emergen cuando predomina la participación con confianza y respaldo, sin perder definición de roles ni estándares de desempeño.

En segundo término, la comunicación es el sistema circulatorio de la gestión: define cómo fluye la información, con qué claridad, oportunidad y bidireccionalidad se transmiten mensajes y cómo se procesa la retroalimentación. Sistemas de comunicación débiles generan ambigüedad, errores operativos y caídas en el rendimiento; por el contrario, circuitos formales e informales bien diseñados (canales, tiempos, responsables y soportes) sostienen coordinación, aprendizaje y accountability (Brunet, 1999; Robbins & Judge, 2013).

Finalmente, la toma de decisiones implica seleccionar información relevante, modelar alternativas, anticipar escenarios y valorar resultados bajo incertidumbre. Procesos decisorios técnicamente estructurados con criterios explícitos, análisis de riesgos y participación informada en el nivel pertinente fortalecen la confianza, clarifican responsabilidades y elevan la calidad del clima, al percibirse justicia procedimental y sentido de propósito (Likert, 1967; Mintzberg, 1976).

En suma, cuando la organización articula liderazgo participativo, comunicación efectiva y decisiones bien gobernadas, se generan condiciones psicosociales (confianza, cohesión, motivación) que catalizan un clima abierto y colaborativo, con efectos positivos sobre el compromiso y los resultados institucionales.

### **2.3.1. Relaciones interpersonales en la organización**

Las relaciones interpersonales constituyen el andamiaje social que sostiene la coordinación cotidiana. En toda institución conviven grupos formales (creados por mandato para cumplir funciones y metas) y grupos informales (redes de afinidad que emergen de la experiencia compartida). Los primeros garantizan estructura y responsabilidades; los segundos aportan cohesión, soporte socioemocional y circulación rápida de información tácita. Un clima saludable se observa cuando ambos niveles convergen: las redes informales complementan, y no boicotean, las cadenas formales de decisión (Robbins & Judge, 2013). La calidad de estas relaciones — confianza, reciprocidad, normas de ayuda, apertura al disenso— modula la colaboración docente, la velocidad de aprendizaje entre pares y la gestión del conflicto. Donde predomina la desconfianza, proliferan los costos de coordinación (retrabajos, ambigüedad de rol); donde hay capital social, aumenta la eficiencia relacional y la satisfacción.

### **2.3.1.1. Factores físicos del clima**

#### **Temperatura**

La temperatura opera como condición higiénica crítica: desajustes térmicos elevan la fatiga, reducen la atención sostenida y deterioran la precisión en tareas cognitivas y motrices finas. Por ello, los rangos deben ajustarse a exigencias de la tarea y a la ocupación del espacio; no se trata solo de confort subjetivo, sino de desempeño y seguridad (Hampton, 2001). Protocolos básicos: monitoreo de temperatura por franjas horarias, zonificación térmica según carga calórica de equipos, ventilación cruzada y mantenimiento preventivo.

#### **Ruido**

En entornos de oficina y aulas, el ruido interfiere con la comprensión verbal, la memoria de trabajo y la concentración. Aunque no siempre cause hipoacusia, genera estrés cognitivo y microerrores que degradan la productividad (Sundstrom et al., 1982). Controles recomendados: materiales fonoabsorbentes, zonificación acústica (espacios de concentración vs. colaboración), reglas de convivencia sonora y uso de cabinas o phone booths para llamadas.

#### **Mobiliario (ergonomía)**

El mobiliario debe alinearse con la antropometría y la naturaleza de la tarea: sillas con soporte lumbar y ajuste multipunto, mesas de altura regulable, disposición que permita alcances seguros y minimice torsiones repetitivas. Una ergonomía deficiente incrementa lesiones músculo-esqueléticas, fatiga y ausentismo; una ergonomía bien diseñada sostiene el rendimiento y mejora la percepción de justicia organizacional (Brunet, 1999).

#### **Iluminación**

Tanto el exceso como el déficit de luz disminuyen la agudeza visual efectiva y elevan la tensión ocular. Se requiere un diseño lumínico con niveles (lux) adecuados por tipo de tarea, control de deslumbramiento, mezcla de luz natural y artificial, y mantenimiento de luminarias (Bunge, 1975). Indicadores útiles: uniformidad, índice de reproducción cromática y control de sombras para lectura y escritura fina.

### **Infraestructura y layout**

El espacio físico impacta en flujos de trabajo, tiempos de acceso a recursos y oportunidades de interacción. Layouts saturados y pasillos obstruidos elevan fricción operativa; entornos con circulación clara, puntos de encuentro, áreas silenciosas y de co-creación facilitan colaboración y autonomía. La infraestructura escolar (aulas, salas de docentes, depósitos de materiales) debe sostener la propuesta pedagógica: si se espera co-planificación y trabajo en equipo, se requieren espacios habilitantes y normas de uso compartido.

#### **2.3.1.2. Factores psicológicos: satisfacción laboral**

La satisfacción es una actitud global frente al puesto que integra valoración de tareas, condiciones, reconocimiento, autonomía, feedback y justicia (Robbins & Judge, 2013). Desde una lectura clásico-bifactorial, los motivadores (logro, responsabilidad, significado de la tarea) elevan satisfacción; los factores higiénicos (condiciones físicas, salario, políticas) previenen insatisfacción, pero por sí solos no motivan (Herzberg, 1968). En escuelas, la satisfacción aumenta cuando el docente percibe propósito pedagógico claro, autonomía responsable, retroalimentación útil y reconocimiento profesional; disminuye ante sobrecarga administrativa, ambigüedad de rol y liderazgo inconsistente. La satisfacción robusta se traduce en compromiso, conductas de ciudadanía organizacional y menor rotación, reforzando un clima abierto.

#### **Liderazgo (como factor social crítico)**

El liderazgo es una palanca de primer orden: define expectativas, modela conductas y configura el clima a través de decisiones y símbolos.

- Participativo: consulta, delega ámbitos operativos, mantiene la decisión estratégica y alinea por objetivos; suele asociarse con cohesión y confianza.
- Autocrático: centraliza la decisión, acelera la ejecución, pero erosiona compromiso y aprendizaje entre pares cuando se usa en forma sostenida.
- Liberal (laissez-faire): otorga amplia autonomía esperando autorregulación; útil con equipos expertos, riesgoso con roles difusos (Likert, 1961, 1967).

- En educación, los mejores resultados surgen de liderazgos pedagógicos participativos que combinan claridad de metas, accountability y apoyo socioemocional.

### **Comunicación (sistema circulatorio del clima)**

La comunicación efectiva es bidireccional, oportuna y clara. Requiere arquitectura de canales (reuniones de foco, minutas accionables, plataformas digitales), reglas de escalamiento y cultura de feedback. Donde el flujo informativo se distorsiona, emergen ambigüedad de rol, errores y retrabajos; cuando se gobierna, mejora la coordinación y el sentido de pertenencia (Brunet, 1999).

### **Toma de decisiones (gobernanza de la acción)**

Decidir es seleccionar la acción bajo incertidumbre combinando información relevante, modelado de alternativas, análisis de riesgos y evaluación ex-ante de impactos. Diseños decisorios transparentes y participativos elevan la justicia procedimental; esto fortalece confianza, compromiso y clima (Likert, 1967; Mintzberg, 1976). Herramientas recomendadas: criterios explícitos, matrices de decisión, ventanas de consulta docente y seguimiento a acuerdos con indicadores.

## **2.3.2. La motivación humana**

La motivación es el proceso interno–externo que moviliza la conducta hacia metas: integra estímulos del entorno (refuerzos, condiciones) y procesos mentales (creencias, expectativas, metas, autoeficacia). Su expresión depende del autoconcepto y la autoestima: colectivos con baja valoración personal responden peor a incentivos y requieren intervenciones que fortalezcan identidad profesional y sentido de logro (Fernández, 2004).

### **Mecanismos clave.**

- **Dirección** (qué hacer), intensidad (cuánto esfuerzo) y persistencia (por cuánto tiempo).
- **Regulación intrínseca** (propósito, dominio de la tarea) y extrínseca (recompensas, reconocimiento, condiciones).
- **Mediadores**: claridad de metas, feedback, justicia procedimental, autonomía responsable.

### **Aplicación en escuela.**

- Diseñar metas **específicas y retadoras** por docente/equipo; feedback formativo quincenal.
- Reconocimiento público de **buenas prácticas**; micro–incentivos no monetarios (liberación de horas para innovación, recursos prioritarios).
- Acciones de **autoestima profesional**: comunidades de práctica, vitrina de logros, mentoría entre pares.

**Indicadores.** Compromiso con metas, perseverancia, iniciativa, participación voluntaria en proyectos.

### 2.3.2.1. Comunicación

La comunicación es la columna vertebral de la gestión porque articula la coordinación de tareas, alinea expectativas y viabiliza la resolución de conflictos; por su carácter continuo y multicanal, exige sistemas con canales formales (actas, circulares, plataformas) e informales (conversaciones, mensajería), direcciones descendentes, ascendentes y horizontales con auténtica bidireccionalidad, y estándares de calidad basados en claridad, oportunidad y trazabilidad (quién, qué y cuándo). En la práctica, esto se operacionaliza mediante minutas con responsables y plazos, así como “ventanas de consulta” previas a decisiones sensibles; para gestionar el conflicto se requiere escucha activa, parafraseo, acuerdos escritos y escalamiento por etapas. En síntesis, sin comunicación eficaz — que incluya retroalimentación sistemática para verificar comprensión y cierre de acuerdos— dirigir se vuelve prácticamente inviable. (Gonçalves, 2000).

### 2.3.2.2. Liderazgo

El liderazgo condiciona el clima al modelar confianza, cohesión y motivación, combinando la definición nítida de metas con apoyo socioemocional; tres estilos de referencia explican su impacto: el participativo, que consulta, delega ámbitos operativos y preserva la decisión estratégica, generando compromiso y aprendizaje entre pares; el autocrático, útil para crisis por su centralización y control, pero desgastante si se cronifica por su efecto negativo sobre el compromiso; y el *laissez-faire*, que otorga alta autonomía y exige autorregulación, apropiado para equipos expertos con roles precisos. En el ámbito escolar, el liderazgo pedagógico se concreta en

observación de aula con retroalimentación, co-planificación, desarrollo profesional continuo y reconocimiento justo; los resultados se monitorean con indicadores como confianza percibida, resolución no adversarial de conflictos, logro de metas y rotación de personal. (Brown, 2004).

### **2.3.2.3. Organización informal**

Junto a la arquitectura formal coexisten redes informales afinidades, amistades, liderazgos de opinión que satisfacen necesidades sociales y de reconocimiento y regulan conductas a través de normas tácitas; gestionarlas inteligentemente implica identificar y sumar a los referentes a los procesos de implementación, co-diseñar reglas de convivencia profesional dejando márgenes reales de control al equipo sobre su trabajo, y capacitar a las jefaturas en habilidades de relaciones humanas (escucha, mediación, reconocimiento) para evitar estilos arbitrarios. Ignorar estas redes produce resistencias subterráneas; integrarlas acelera la adopción de cambios. Su seguimiento puede hacerse mediante indicadores como aceptación de acuerdos, rumorología, cohesión por equipos y participación voluntaria en iniciativas. (Brunet, 1999).

### **2.3.2.4. Dinámica de grupos**

La dinámica de grupos estudia las fuerzas que configuran la conducta colectiva roles, normas, estatus, cohesión y conflicto analizando al grupo como totalidad antes que la suma de sus partes; sus procesos críticos incluyen el ciclo formación–normación–desempeño, la claridad de roles formales e informales, la construcción de cohesión y de seguridad psicológica como base para la innovación, y la gestión del conflicto mediante reencuadre, criterios y acuerdos verificables. En la escuela, esto se traduce en comunidades de práctica con metas y productos definidos, revisión entre pares, rotación de roles (facilitador, relator, cronometrador) para distribuir liderazgo y protocolos de discusión basada en evidencias; se monitorea por producción colectiva, asistencia sostenida, cumplimiento de compromisos y clima de deliberación respetuosa. (Brunet, 1999; Lewin, 1947).

### **2.3.2.5. Los Experimentos de Hawthorne**

Los estudios de Hawthorne, realizados en Western Electric (1924–1933), exploraron la relación entre condiciones físicas (iluminación, descansos, jornada) y productividad y hallaron patrones no lineales: la producción aumentaba incluso cuando la iluminación empeoraba y también en grupos de control, sugiriendo la incidencia de factores sociales; posteriores pruebas introduciendo salarios y descansos confirmaron que sentirse observado y valorado, recibir supervisión empática, consolidar orgullo de grupo y cohesión explicaban los incrementos, fenómeno conocido como efecto Hawthorne. En clave educativa, ello implica que la motivación docente mejora con atención profesional visible (observación con retroalimentación, mentoría) más allá de las condiciones materiales; asimismo, la organización informal normas del grupo docente explica conductas y productividad tanto como la estructura formal, por lo que conviene transitar del “hombre económico” al “hombre social”, entendiendo que la pertenencia y las relaciones sostienen el desempeño. Los indicadores prácticos son la participación en iniciativas, la disposición a apoyar a pares, el clima de reconocimiento y las mejoras sostenidas sin cambios materiales mayores. (Fernández, 2004; Mayo, 1933; Roethlisberger & Dickson, 1939; Lewin, 1947).

### **2.3.3. Las relaciones humanas y la escuela**

En el ámbito escolar, las relaciones humanas constituyen el campo aplicado que busca crear y sostener vínculos cordiales entre las personas a partir de reglas compartidas y del reconocimiento de la dignidad y singularidad de cada integrante de la comunidad educativa. En términos analíticos, pueden definirse como el estudio sistemático de la conducta individual en interacción con otras personas e instituciones con el doble propósito de promover la solidaridad y tramitar constructivamente los conflictos que surgen de la convivencia cotidiana, en beneficio del conjunto (Otto Kinsberg, s. f.). Esta perspectiva trasciende el aula: se despliega en los entornos familiar, social y laboral, donde la escuela aprende, modela y consolida prácticas relacionales que luego sus miembros transfieren a otros contextos.

Un curso de relaciones humanas en la escuela debe concebirse como una experiencia intencional de aprendizaje: un dispositivo cuidadosamente diseñado —espacios protegidos, tiempos intensivos, reglas de participación y refuerzo positivo de la expresión emocional— que facilite la toma de conciencia sobre procesos intrapersonales e interpersonales, habilitando el ensayo de conductas cooperativas más eficaces (Fernández, 2004). No obstante, conviene evitar expectativas mágicas: unas pocas sesiones no transformarán de raíz hábitos arraigados en culturas autoritarias ni sustituirán por sí mismas restricciones sociales, económicas o políticas. Su valor radica en disparar cambios si, y solo si, la organización alinea normas, incentivos y apoyos para que lo aprendido se traslade a prácticas diarias: acuerdos de convivencia profesional, retroalimentación entre pares, liderazgo que acompaña y seguimiento de uso real en aula, reuniones y proyectos.

La lógica de impacto es sistémica: modificaciones en el comportamiento de una persona o de un equipo tienden a irradiar hacia otros procesos (por ejemplo, mayor colaboración o mejor manejo del conflicto) y a distintos tiempos y espacios; de igual modo, la falta de transferencia puede derivar en frustración y rechazo, con respuestas defensivas (inhibición, apatía o agresividad) frente a los objetivos del curso (Fernández, 2004). Por ello, el “cliente” relevante de estas intervenciones es la institución educativa tanto como el individuo. La pertinencia, los criterios de éxito y la evaluación deben anclarse en un mandato organizacional claro (mejorar la convivencia, robustecer el trabajo en equipo, reducir conflictos), y en una arquitectura de continuidad que conecte el presente con el futuro institucional: qué valores permanecen, cuáles deben incorporarse y qué capacidades se requieren para gestionar el cambio. En síntesis, relaciones humanas y escuela conforman una agenda estratégica: formar competencias socioemocionales con propósito institucional, asegurar condiciones para la transferencia sostenida y consolidar una cultura profesional verificable donde el trato respetuoso, la comunicación efectiva y la participación de todos pasen de ser declaraciones a convertirse en rutinas de trabajo observables y evaluables (Fernández, 2004; Otto Kinsberg, s. f.).

## DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

El estudio se enmarca en un enfoque crítico–reflexivo y propositivo: parte de un diagnóstico sistemático del clima institucional y, con esa evidencia, diseña un portafolio de estrategias de trabajo en equipo orientado a su optimización. No se busca estimar efectos causales; la finalidad es caracterizar el fenómeno y proponer una intervención técnicamente viable.

**Tipo:** Descriptivo–propositivo, no experimental, de corte transversal. Diseño de investigación El estudio es de tipo correlacional y transeccional. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños correlacionales buscan medir la relación entre dos o más variables sin manipularlas, mientras que el diseño transeccional implica la recolección de datos en un solo momento temporal.

## 2.2. DISEÑO METODOLÓGICO Y SECUENCIA OPERATIVA

La ruta de trabajo se estructura en cuatro hitos encadenados:

**Diagnóstico (D) → Diseño de la Propuesta (P) → Juicio de Expertos (E) → Ajustes (A).**

- **Diagnóstico (D):** Levantamiento de información sobre el clima institucional por dimensiones (colaboración, liderazgo pedagógico, normas/justicia, satisfacción/compromiso, confianza).
- **Diseño (P):** Construcción del portafolio de estrategias de trabajo en equipo (reuniones colaborativas en tiempo fijo, co-planificación/co-enseñanza, comunidades de práctica, tableros Kanban, acuerdos de convivencia profesional, círculos PDCA), articuladas con los hallazgos del diagnóstico.
- **Validación (E):** Juicio de expertos sobre pertinencia, coherencia y aplicabilidad (V de Aiken por ítems).
- **Ajustes (A):** Incorporación de observaciones técnicas y cierre de la versión final de la propuesta.

### 2.1.1. Ámbito, unidad de análisis y muestra

- **Contexto:** I.E. N.º 41051 Layo, distrito de Chachas, provincia de Arequipa (año 2015).
- **Unidad de análisis:** Docentes de la institución educativa.
- **Muestreo: Censal** (participa todo el profesorado disponible en 2015).

### 2.1.2. Procedimiento sintético

- Permisos, consentimiento y pilotaje breve del instrumento.
- Aplicación de la encuesta diagnóstica y análisis descriptivo por dimensiones.
- Diseño del portafolio de estrategias alineado a brechas detectadas.
- Juicio de expertos (cálculo de V de Aiken; consolidado cualitativo).
- Ajustes y documentación final (matriz de implementación, roles, recursos, tiempos, evidencias).

## RESULTADOS

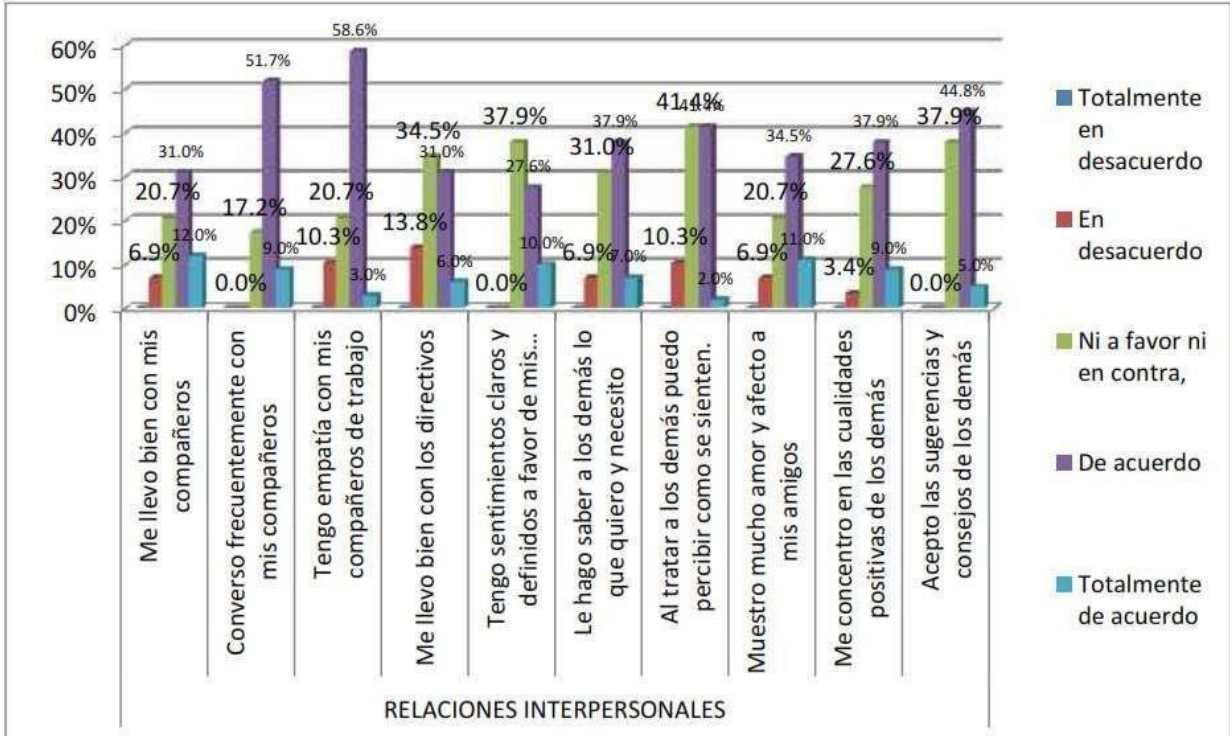
### 3.1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

#### 3.1.1. Resultados de la prueba de evaluación aplicada a (docentes- directivos)

**Tabla 1. Relaciones Interpersonales**

N°	Ítem	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	<b>RELACIONES INTERPERSONALE</b>										
1	Me llevo bien con mis compañeros	0	0	2	6,9	6	20,7	9	31,0	12	41,4
2	Converso frecuentemente con mis compañeros	0	0	0	0,0	5	17,2	15	51,7	9	31,0
3	Tengo empatía con mis compañeros de trabajo	0	0	3	10,3	6	20,7	17	58,6	3	10,3
4	Me llevo bien con los directivos	0	0	4	13,8	10	34,5	9	31,0	6	20,7
5	Tengo sentimientos claros y definidos a favor de mis compañeros	0	0	0	0,0	11	37,9	8	27,6	10	34,5
6	Le hago saber a los demás lo que quiero y necesito	0	0	2	6,9	9	31,0	11	37,9	7	24,1
7	Al tratar a los demás puedo percibir como se sienten.	0	0	3	10,3	12	41,4	12	41,4	2	6,9
8	Muestro mucho amor y afecto a mis amigos	0	0	2	6,9	6	20,7	10	34,5	11	37,9
9	Me concentro en las cualidades positivas de los demás	0	0	1	3,4	8	27,6	11	37,9	9	31,0
10	Acepto las sugerencias y consejos de los demás	0	0	0	0,0	11	37,9	13	44,8	5	17,2

**Figura 1. Relaciones Interpersonales**



**Interpretación**

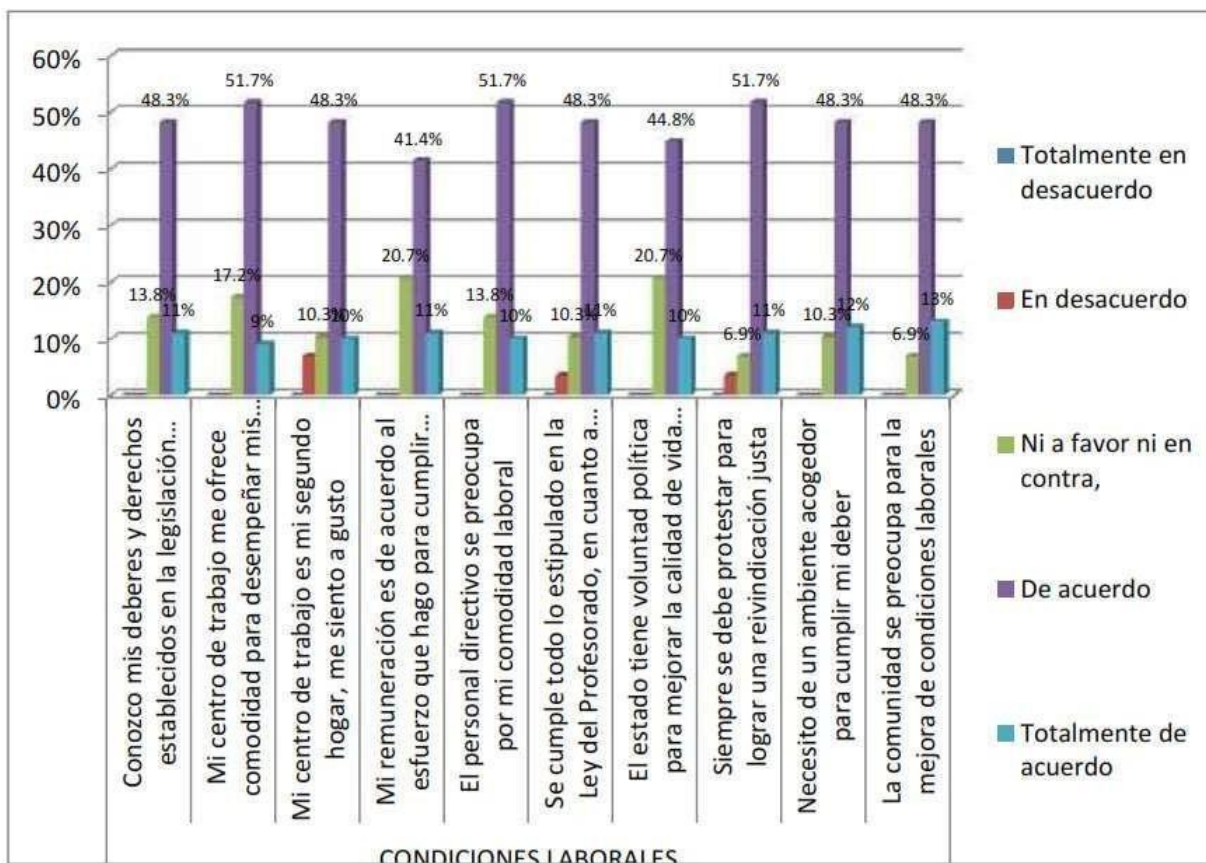
El gráfico de Relaciones interpersonales evidencia un clima mayormente favorable: en todos los ítems predominan las opciones “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, con desacuerdos marginales. Destacan como fortalezas la empatía entre pares, la apertura a sugerencias y la capacidad de percibir el estado emocional de los demás, así como la comunicación asertiva para expresar necesidades; estos patrones sugieren seguridad psicológica suficiente y disponibilidad para el trabajo colaborativo. El único flanco de mejora visible es la relación con los directivos, donde crece la neutralidad y se reduce ligeramente el acuerdo respecto de los demás indicadores, lo que apunta más a distancia o baja visibilidad del liderazgo que a conflicto abierto. Para capitalizar el capital social existente y cerrar esa brecha vertical, conviene institucionalizar rituales de alineamiento y seguimiento: reuniones breves y periódicas entre dirección y equipos con prioridades claras, ventanas de consulta previas a decisiones sensibles y un tablero visible de acuerdos con responsables, plazos y evidencias. En paralelo, la colaboración entre pares puede profesionalizarse con feedback estructurado (p. ej., marco SBI) y mentorías breves de observación y retroalimentación. Finalmente, microcapacitaciones sobre comunicación difícil y pedidos claros

ayudarán a transformar la buena disposición relacional en compromisos verificables. En síntesis, el clima interpersonal es robusto; si se formalizan mecanismos de comunicación vertical y de trazabilidad de acuerdos, la institución puede transitar con rapidez de un buen ambiente a uno de alto desempeño.

**Tabla 2. Condiciones laborales**

N°	Ítem	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	<b>CONDICIONES LABORALES</b>	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	Conozco mis deberes y derechos establecidos en la legislación educativa actual	0	0	0	0,0	4	13,8	14	48,3	11	37,9
12	Mi centro de trabajo me ofrece comodidad para desempeñar mis funciones	0	0	0	0,0	5	17,2	15	51,7	9	31,0
13	Mi centro de trabajo es mi segundo hogar, me siento a gusto	0	0	2	6,9	3	10,3	14	48,3	10	34,5
14	Mi remuneración es de acuerdo al esfuerzo que hago para cumplir mis funciones	0	0	0	0,0	6	20,7	12	41,4	11	37,9
15	El personal directivo se preocupa por mi comodidad laboral	0	0	0	0,0	4	13,8	15	51,7	10	34,5
16	Se cumple todo lo estipulado en la Ley del Profesorado, en cuanto a mis beneficios personales y sociales	0	0	1	3,4	3	10,3	14	48,3	11	37,9
17	El estado tiene voluntad política para mejorar la calidad de vida de los docentes	0	0	0	0,0	6	20,7	13	44,8	10	34,5
18	Siempre se debe protestar para lograr una reivindicación justa	0	0	1	3,4	2	6,9	15	51,7	11	37,9
19	Necesito de un ambiente acogedor para cumplir mi deber	0	0	0	0,0	3	10,3	14	48,3	12	41,4
20	La comunidad se preocupa para la mejora de condiciones laborales	0	0	0	0,0	2	6,9	14	48,3	13	44,8

Figura 2. Condiciones laborales



### Interpretación

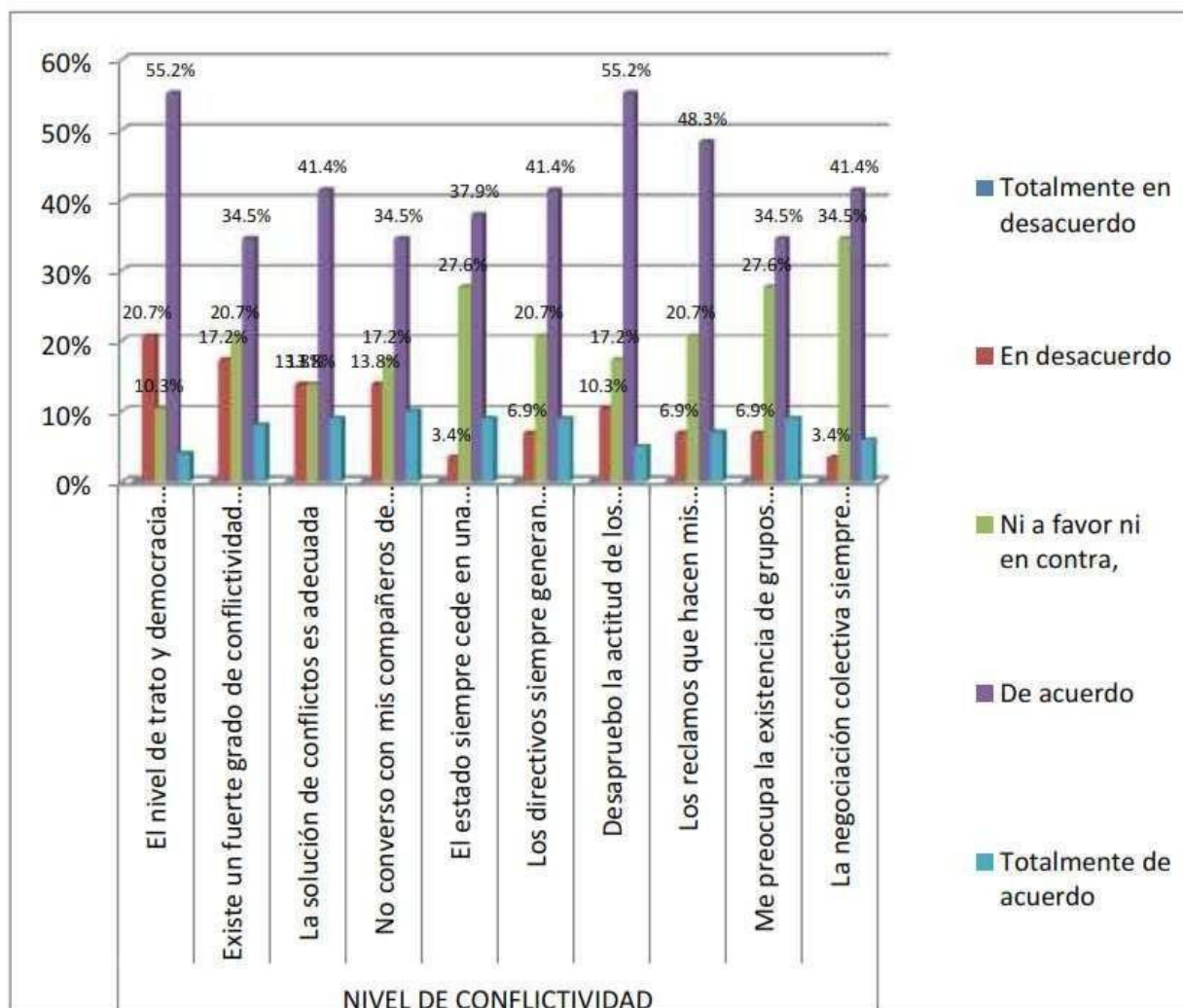
El gráfico de Condiciones laborales muestra una percepción mayoritariamente favorable: en todos los ítems predomina “De acuerdo” ( $\approx 48-52\%$ ) con apoyos de “Totalmente de acuerdo” ( $\approx 10-21\%$ ), y niveles bajos de desacuerdo ( $\approx 0-7\%$ ). Se evidencian fortalezas en conocimiento de deberes y derechos, comodidad del centro para desempeñar funciones y cumplimiento normativo (“se cumple lo estipulado en la Ley del Profesorado”), así como en la creación de un ambiente acogedor para cumplir el deber. Sin embargo, emergen zonas grises con mayor neutralidad: remuneración acorde al esfuerzo y preocupación del personal directivo por la comodidad laboral (con picos de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” cercanos a 20–21%), lo que sugiere satisfacción moderada pero no consolidada. En el plano externo, la percepción sobre la voluntad política del Estado para mejorar la calidad de vida es más tibia, y se valida la idea de que “siempre se debe protestar para lograr una reivindicación justa”, señal de expectativas insatisfechas en variables fuera del control inmediato de la institución. En síntesis, el contexto interno es funcional y

cumplidor; el talón de Aquiles está en remuneración/beneficios y en cuidado ergonómico-ambiental percibido por parte de la dirección. Recomendaciones rápidas: (1) plan de bienestar laboral con medidas de bajo costo (ergonomía básica, microclima de aula, pausas activas); (2) rondas de escucha y quick fixes de infraestructura priorizados con tablero público de avances; (3) protocolos de soporte para materiales/recursos por área con tiempos de respuesta; (4) gestión documental que haga visible el cumplimiento legal y los canales formales para trámites/quejas; y (5) incidencia externa organizada (comités y reportes técnicos) para demandas ante UGEL/GORE vinculadas a remuneraciones o políticas macro, evitando que el descontento externo erosione el buen clima interno.

**Tabla 3. Nivel De Conflictividad**

N°	Ítem	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra,		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	<b>NIVEL DE CONFLICTIVIDAD</b>										
21	El nivel de trato y democracia institucional ha decaído	0	0	6	20,7	3	10,3	16	55,2	4	13,8
22	Existe un fuerte grado de conflictividad en mi trabajo	0	0	5	17,2	6	20,7	10	34,5	8	27,6
23	La solución de conflictos es adecuada	0	0	4	13,8	4	13,8	12	41,4	9	31,0
24	No converso con mis compañeros de otras especialidades	0	0	4	13,8	5	17,2	10	34,5	10	34,5
25	El estado siempre cede en una negociación colectiva	0	0	1	3,4	8	27,6	11	37,9	9	31,0
26	Los directivos siempre generan conflictos con sus administrados	0	0	2	6,9	6	20,7	12	41,4	9	31,0
27	Desapruebo la actitud de los compañeros que hacen reclamos pacíficos	0	0	3	10,3	5	17,2	16	55,2	5	17,2
28	Los reclamos que hacen mis compañeros ante los directivos no son los adecuados	0	0	2	6,9	6	20,7	14	48,3	7	24,1
29	Me preocupa la existencia de grupos políticos en mi trabajo	0	0	2	6,9	8	27,6	10	34,5	9	31,0
30	La negociación colectiva siempre soluciona conflictos	0	0	1	3,4	10	34,5	12	41,4	6	20,7

**Figura 3. Nivel De Conflictividad**



**Interpretación**

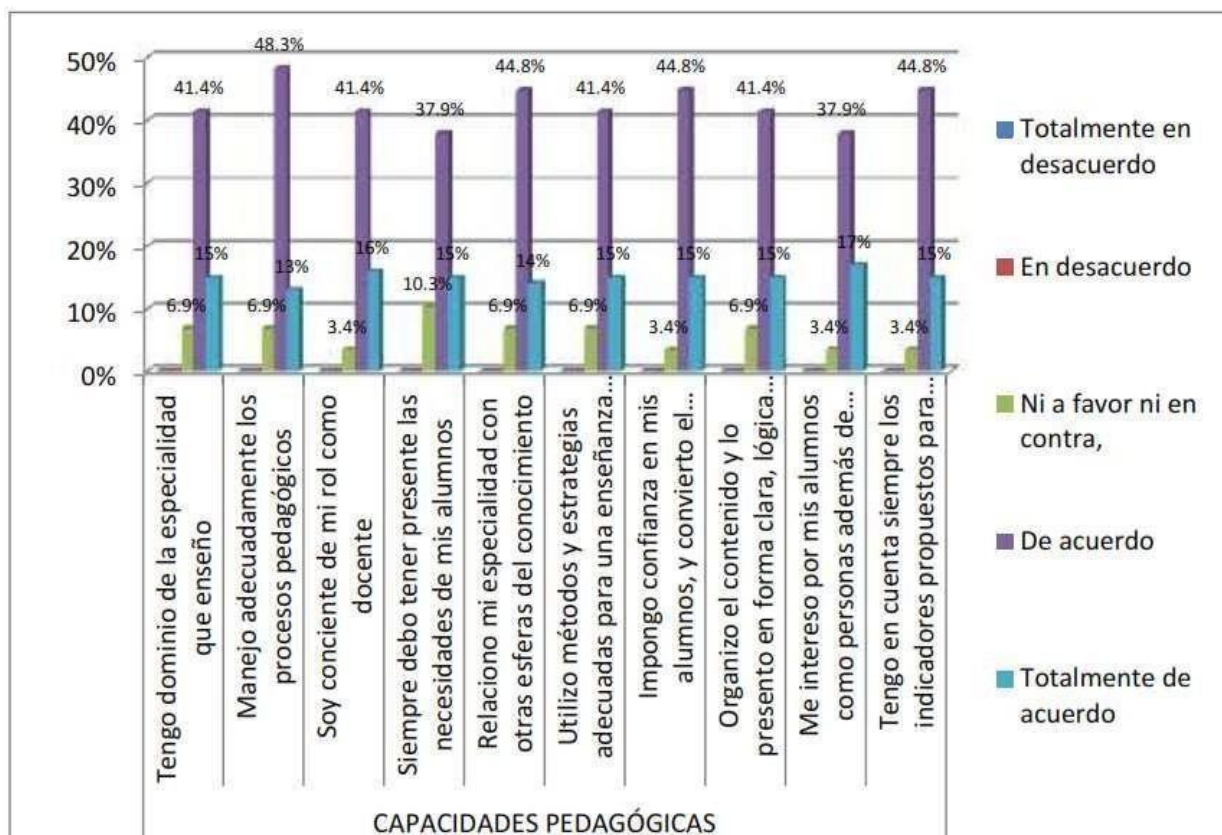
El gráfico de Nivel de conflictividad perfila un escenario mixto: por un lado, se percibe buen trato y prácticas democráticas (≈55% “De acuerdo”), y una gestión de conflictos razonable (≈41% “De acuerdo”), con desacuerdos bajos; por otro, emergen tensiones latentes: una franja relevante valida que “existe un fuerte grado de conflictividad” (≈35% de acuerdo) y aparecen señales de fricción vertical: acuerdo alto en que “los directivos generan conflictos” (≈48%) y desaprobación de actitudes en ciertos actores (≈55%). Asimismo, sube la neutralidad en ítems sensibles (20–28%), indicador de ambivalencia o cautela para pronunciarse, y preocupa la existencia de grupos (≈34–41%), que puede fragmentar la coordinación. Lectura ejecutiva: el clima no está quebrado, pero conviven buenas prácticas formales con puntos de dolor en la relación dirección–docentes y en la

cohesión entre subgrupos. Acción táctica sugerida: (1) protocolo de mediación con etapas y tiempos (acuerdos verificables); (2) mesas de diálogo quincenales con agenda corta (3 prioridades/3 bloqueos/3 acuerdos) y minutas públicas; (3) canal de reclamos con SLA de respuesta y trazabilidad; (4) reglas de juego para desacuerdos (marco SBI y criterios comunes); y (5) mapa de riesgos relacionales para desactivar focos de “grupalización”. Con estas palancas, la institución puede convertir la disposición democrática existente en resolución efectiva de tensiones, bajando la conflictividad percibida sin erosionar el desempeño.

**Tabla 4. Capacidades Pedagógicas**

N°	CAPACIDADES PEDAGÓGICAS	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra,		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Tengo dominio de la especialidad que enseño	0	0	0	0,0	2	6,9	12	41,4	15	51,7
2	Manejo adecuadamente los procesos pedagógicos	0	0	0	0,0	2	6,9	14	48,3	13	44,8
3	Soy conciente de mi rol como docente	0	0	0	0,0	1	3,4	12	41,4	16	55,2
4	Siempre debo tener presente las necesidades de mis alumnos	0	0	0	0,0	3	10,3	11	37,9	15	51,7
5	Relaciono mi especialidad con otras esferas del conocimiento	0	0	0	0,0	2	6,9	13	44,8	14	48,3
6	Utilizo métodos y estrategias adecuadas para una enseñanza efectiva	0	0	0	0,0	2	6,9	12	41,4	15	51,7
7	Impongo confianza en mis alumnos, y convierto el aprendizaje en una labor fascinante	0	0	0	0,0	1	3,4	13	44,8	15	51,7
8	Organizo el contenido y lo presento en forma clara, lógica e imaginativa	0	0	0	0,0	2	6,9	12	41,4	15	51,7
9	Me intereso por mis alumnos como personas además de estudiantes	0	0	0	0,0	1	3,4	11	37,9	17	58,6
10	Tengo en cuenta siempre los indicadores propuestos para evaluar	0	0	0	0,0	1	3,4	13	44,8	15	51,7

**Figura 4. Capacidades Pedagógicas**



### Interpretación

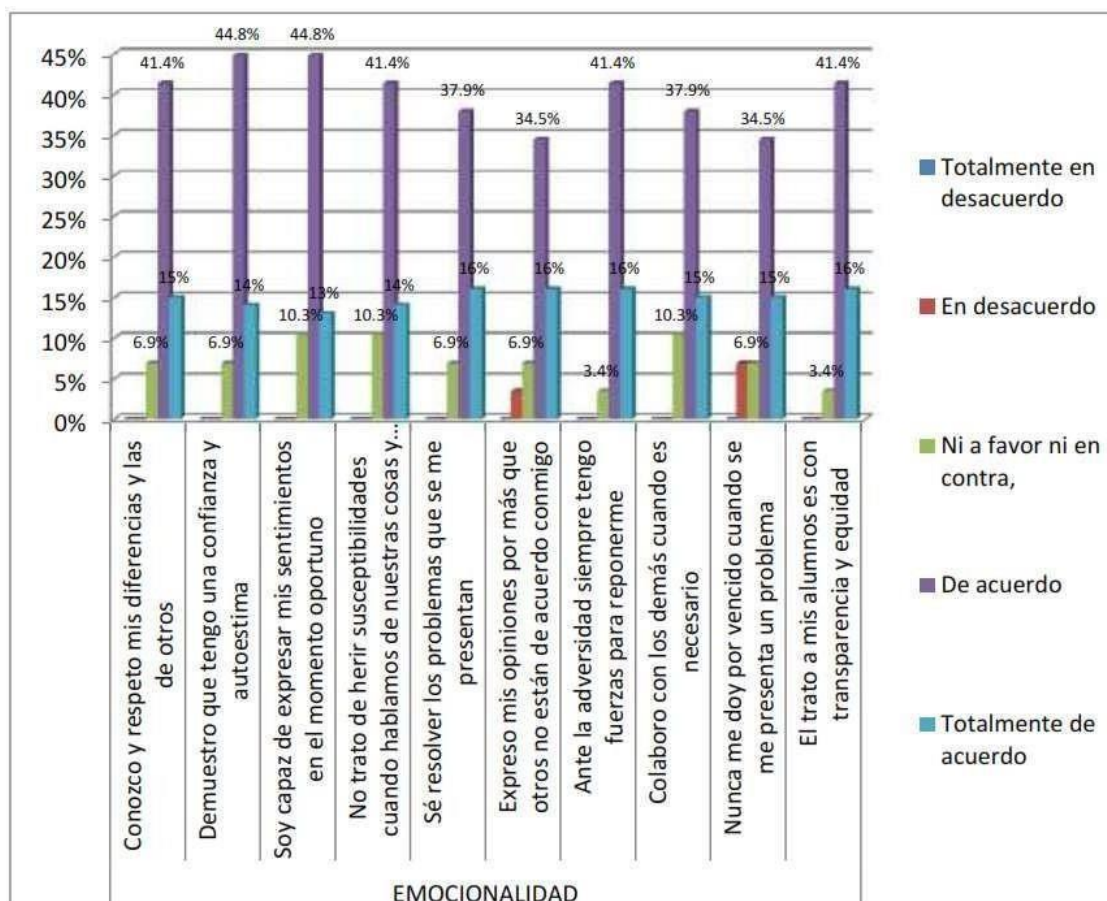
El gráfico de Capacidades pedagógicas muestra un perfil docente sólido: en todos los ítems predominan “De acuerdo” (≈41–45% y picos de 48%) y “Totalmente de acuerdo” (≈15–17%), con neutralidad baja (≈3–7%) y desacuerdo marginal. Se evidencian fortalezas en dominio de la especialidad, manejo de procesos pedagógicos, organización y presentación clara–lógica del contenido, uso de métodos y estrategias adecuadas, y conciencia del rol docente; también aparecen bien valoradas la consideración de los indicadores de evaluación y el interés por los estudiantes como personas, lo que sugiere una práctica centrada en el aprendizaje y con componente socioemocional. Como brechas finas, algunos ítems quedan un paso por debajo del resto (p. ej., “tener siempre presentes las necesidades de los alumnos”, “relacionar la especialidad con otras esferas del conocimiento”): no implican déficit, pero sí margen para mayor personalización e interdisciplinariedad. Lectura ejecutiva: la base didáctica es competente y estable; el salto de calidad pasa por reforzar evaluación formativa (criterios visibles, retroalimentación oportuna),

diseño universal para el aprendizaje (ajustes y opciones de acceso/expresión), y vinculaciones curriculares entre áreas. Acciones tácticas recomendadas: (1) co-planificación con rúbricas comunes por competencia e indicadores de logro; (2) observación entre pares breve con marco SBI y foco en retro de alto impacto; (3) banco de estrategias activas diferenciadas (estaciones, andamiajes, evidencias rápidas) con checklist de accesibilidad; (4) mini-ciclos de evaluación formativa (meta–evidencia–feedback–reenseñanza) y trazabilidad en un tablero de aula; y (5) microtalleres de integración curricular para diseñar proyectos que conecten la especialidad con otras áreas. Con estas palancas, la institución puede convertir un buen nivel profesional en alto desempeño pedagógico sostenible, elevando aún más la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje.

**Tabla 5. Emocionalidad**

N°	EMOCIONALIDAD	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra,		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	Conozco y respeto mis diferencias y las de otros	0	0	0	0,0	2	6,9	12	41,4	15	51,7
12	Demuestro que tengo una confianza y autoestima	0	0	0	0,0	2	6,9	13	44,8	14	48,3
13	Soy capaz de expresar mis sentimientos en el momento oportuno	0	0	0	0,0	3	10,3	13	44,8	13	44,8
14	No trato de herir susceptibilidades cuando hablamos de nuestras cosas y preocupaciones	0	0	0	0,0	3	10,3	12	41,4	14	48,3
15	Sé resolver los problemas que se me presentan	0	0	0	0,0	2	6,9	11	37,9	16	55,2
16	Expreso mis opiniones por más que otros no están de acuerdo conmigo	0	0	1	3,4	2	6,9	10	34,5	16	55,2
17	Ante la adversidad siempre tengo fuerzas para reponerme	0	0	0	0,0	1	3,4	12	41,4	16	55,2
18	Colaboro con los demás cuando es necesario	0	0	0	0,0	3	10,3	11	37,9	15	51,7
19	Nunca me doy por vencido cuando se me presenta un problema	0	0	2	6,9	2	6,9	10	34,5	15	51,7
20	El trato a mis alumnos es con transparencia y equidad	0	0	0	0,0	1	3,4	12	41,4	16	55,2

**Figura 5. Emocionalidad**



### Interpretación

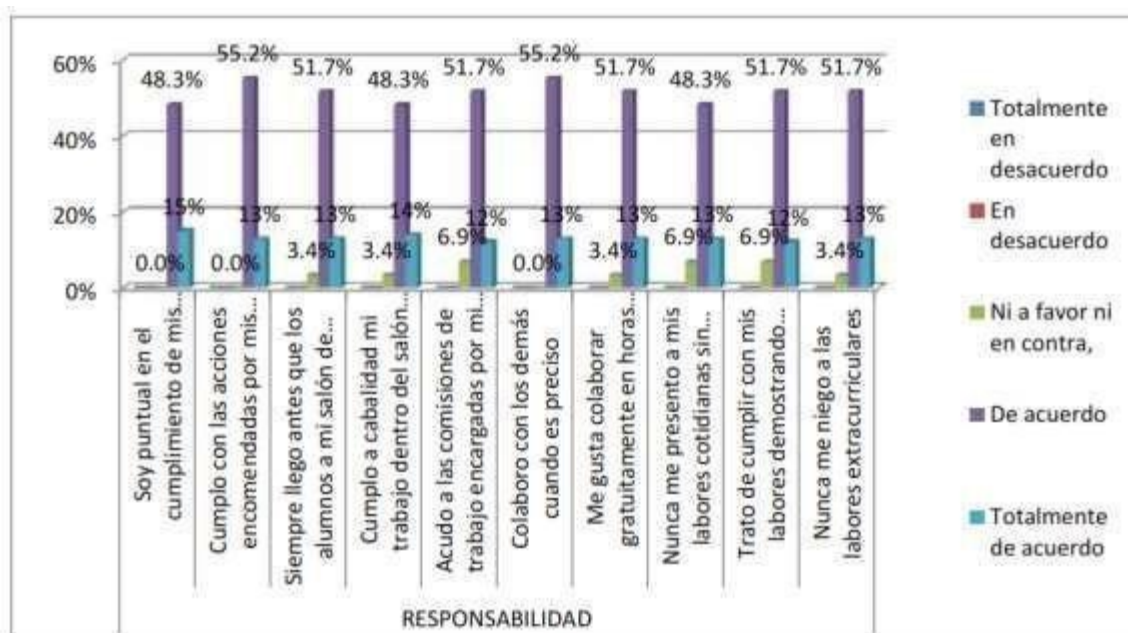
El perfil de Emocionalidad es favorable y consistente: en todos los ítems predominan “De acuerdo” ( $\approx 41\text{--}45\%$ , con picos de  $44.8\%$ ) y “Totalmente de acuerdo” ( $\approx 15\text{--}16\%$ ), mientras que la neutralidad es baja ( $\approx 6\text{--}10\%$ ) y el desacuerdo es marginal ( $\approx 0\text{--}3.4\%$ ). Destacan como fortalezas el autoconocimiento y respeto de diferencias, la confianza básica en los demás, la capacidad para no herir susceptibilidades, la resolución de problemas, la colaboración y un trato transparente y equitativo hacia el estudiante. Las brechas finas aparecen en dos frentes: (a) expresión oportuna de sentimientos y opinión en disenso, donde sube ligeramente la neutralidad, señalando espacios para mejorar asertividad y manejo de desacuerdos; y (b) perseverancia ante la adversidad (“nunca me doy por vencido”) con una mínima franja en desacuerdo, que sugiere trabajar resiliencia. Recomendación táctica: institucionalizar guías breves de comunicación no violenta (acuerdos de lenguaje, paráfrasis, pedidos claros), círculos de diálogo para desacuerdos complejos,

microprácticas de regulación emocional (pausa de 90 segundos/respiración 4-6), y rutinas de resiliencia (metas cortas, retroalimentación de progreso). Con estas palancas, el ya buen capital socioemocional puede traducirse en asertividad sostenida, gestión madura del disenso y mayor bienestar docente.

**Tabla 6. Responsabilidad**

N°	RESPONSABILIDAD	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra,		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21	Soy puntual en el cumplimiento de mis funciones	0	0	0	0,0	0	0,0	14	48,3	15	51,7
22	Cumplo con las acciones encomendadas por mis superiores	0	0	0	0,0	0	0,0	16	55,2	13	44,8
23	Siempre llego antes que los alumnos a mi salón de clases	0	0	0	0,0	1	3,4	15	51,7	13	44,8
24	Cumplo a cabalidad mi trabajo dentro del salón de clases	0	0	0	0,0	1	3,4	14	48,3	14	48,3
25	Acudo a las comisiones de trabajo encargadas por mi institución	0	0	0	0,0	2	6,9	15	51,7	12	41,4
26	Colaboro con los demás cuando es preciso	0	0	0	0,0	0	0,0	16	55,2	13	44,8
27	Me gusta colaborar gratuitamente en horas adicionales con mi institución	0	0	0	0,0	1	3,4	15	51,7	13	44,8
28	Nunca me presento a mis labores cotidianas sin haber preparado mi sesión de aprendizaje	0	0	0	0,0	2	6,9	14	48,3	13	44,8
29	Trato de cumplir con mis labores demostrando eficiencia y eficacia	0	0	0	0,0	2	6,9	15	51,7	12	41,4
30	Nunca me niego a las labores extracurriculares	0	0	0	0,0	1	3,4	15	51,7	13	44,8

**Figura 6. Responsabilidad**



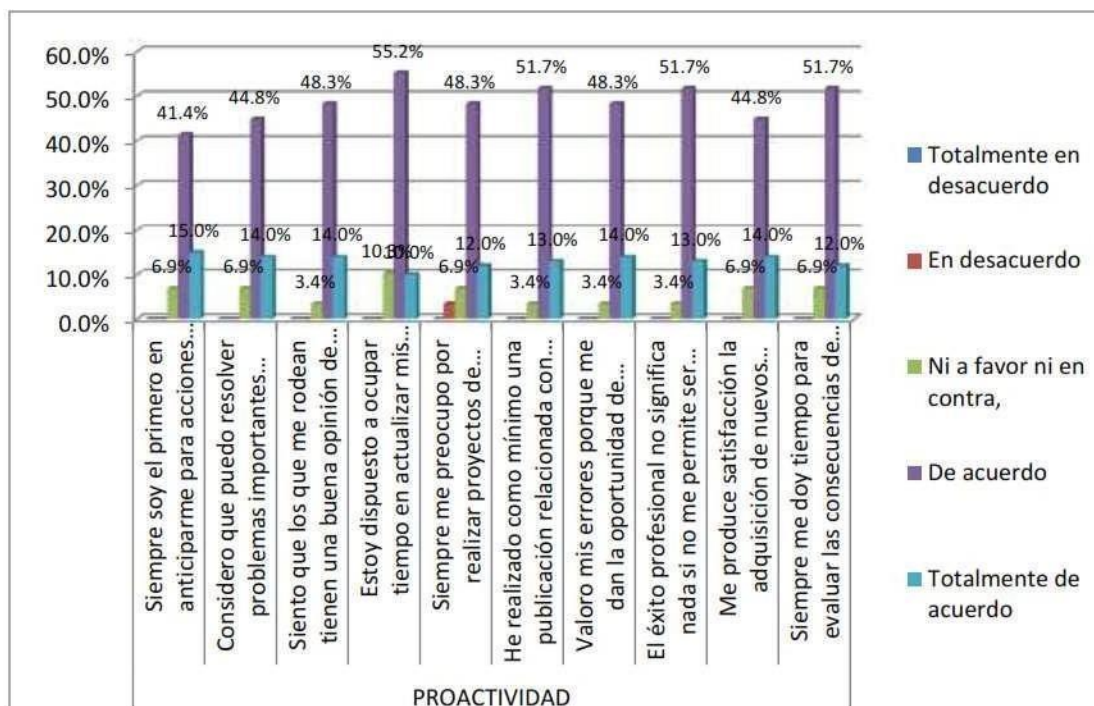
### Interpretación

El indicador Responsabilidad presenta un desempeño alto y homogéneo: en todos los ítems domina “De acuerdo” ( $\approx 48-55\%$ ) con un apoyo adicional de “Totalmente de acuerdo” ( $\approx 13-15\%$ ), neutralidad baja ( $\approx 3-7\%$ ) y desacuerdo prácticamente nulo. Se evidencian fortalezas en puntualidad y cumplimiento de tareas, llegada anticipada al aula, calidad del trabajo dentro del salón, asistencia a comisiones, colaboración con pares y predisposición a apoyar actividades extracurriculares, así como en la permanencia hasta concluir la jornada. La única señal a monitorear es la colaboración gratuita en horas no lectivas, que, si bien es bien valorada, podría derivar en sobrecarga si no se gestiona. Recomendación ejecutiva: formalizar un plan de cargas con matriz RACI, registro de horas adicionales y ventanas de apoyo programadas; instalar un tablero de compromisos (entregable–responsable–plazo–evidencia) y metas operativas simples (puntualidad  $\geq 95\%$ , cumplimiento de comisiones  $\geq 90\%$ , cierre de actividades extracurriculares planificadas  $\geq 85\%$ ); y activar mecanismos de reconocimiento (constancias, microcréditos de formación o compensación horaria). Con estas palancas, la institución consolidará una cultura de responsabilidad sostenible, evitando el desgaste y manteniendo altos estándares de servicio educativo.

**Tabla 7. Proactividad**

N°	PROACTIVIDAD	Valoración									
		Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni a favor ni en contra,		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
31	Siempre soy el primero en anticiparme para acciones pedagógicas	0	0	0	0,0	2	6,9	12	41,4	15	51,7
32	Considero que puedo resolver problemas importantes proyectándome para el futuro	0	0	0	0,0	2	6,9	13	44,8	14	48,3
33	Siento que los que me rodean tienen una buena opinión de mi trabajo en la institución	0	0	0	0,0	1	3,4	14	48,3	14	48,3
34	Estoy dispuesto a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión	0	0	0	0,0	3	10,3	16	55,2	10	34,5
35	Siempre me preocupo por realizar proyectos de innovación para el futuro	0	0	1	3,4	2	6,9	14	48,3	12	41,4
36	He realizado como mínimo una publicación relacionada con mi quehacer docente	0	0	0	0,0	1	3,4	15	51,7	13	44,8
37	Valoro mis errores porque me dan la oportunidad de superarlas	0	0	0	0,0	1	3,4	14	48,3	14	48,3
38	El éxito profesional no significa nada si no me permite ser una mejor persona	0	0	0	0,0	1	3,4	15	51,7	13	44,8
39	Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos	0	0	0	0,0	2	6,9	13	44,8	14	48,3
40	Siempre me doy tiempo para evaluar las consecuencias de mis acciones	0	0	0	0,0	2	6,9	15	51,7	12	41,4

**Figura 7. Proactividad**



### Interpretación

El perfil de Proactividad es alto y estable: en todos los ítems predomina “De acuerdo” (≈45–55%) con apoyos de “Totalmente de acuerdo” (≈12–15%), neutralidad baja (≈3–11%) y desacuerdo marginal. Se observan fortalezas en disposición a asumir responsabilidades, actualización continua, formulación/ejecución de proyectos, evaluación de consecuencias antes de actuar y aprendizaje desde el error, así como satisfacción por la adquisición de nuevos conocimientos. Los “puntos finos” aparecen en dos frentes: (a) anticipación proactiva (“ser el primero en anticiparse”) y reputación percibida por el entorno, donde hay algo más de neutralidad; y (b) producción académica (“al menos una publicación”), el indicador más débil por su menor “totalmente de acuerdo”, lo que sugiere consolidar la cultura de difusión de experiencias. Palancas de mejora: metas SMART trimestrales de iniciativa (1 proyecto corto por ciclo con entregable verificable), bloques protegidos de 90’/semana para innovación docente y sistematización, AAR (after-action review) al cierre de cada proyecto, pareja de mentoría de escritura para convertir prácticas en artículos/ponencias y tablero de visibilidad (proyectos, avances, entregables). Con estas acciones, la institución puede transformar una proactividad “alta” en excelencia sostenida, especialmente en producción de conocimiento aplicado.

### 3.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La evidencia empírica muestra un clima institucional globalmente favorable: predominan acuerdos altos en empatía, apertura a sugerencias, comunicación asertiva, colaboración y trato democrático, con desacuerdos marginales y neutralidades contenidas; este patrón configura seguridad psicológica y base suficiente para el trabajo colaborativo. No obstante, emergen zonas sensibles: una relación dirección–docentes con mayor proporción de respuestas neutras y percepciones de conflictividad asociadas a subgrupos, así como valoraciones más tibias en condiciones externas (remuneración y voluntad política), factores que, si no se encauzan, pueden erosionar la cohesión. En el plano profesional, las capacidades pedagógicas son sólidas (dominio disciplinar, organización clara del contenido, métodos adecuados y atención al estudiante), con márgenes de optimización en personalización e interdisciplina; en lo socioemocional, el colectivo evidencia autoconocimiento, regulación, cooperación y trato transparente, con oportunidad de robustecer asertividad y resiliencia; en responsabilidad, la puntualidad, el cumplimiento y la participación en comisiones y actividades extracurriculares son altas, aunque conviene gestionar la carga para evitar sobreextensión; en proactividad, se observa disposición a actualizarse, emprender proyectos, aprender del error y evaluar consecuencias, siendo la difusión de experiencias (publicaciones/ponencias) el eslabón más débil. En conjunto, los resultados respaldan la hipótesis de que las estrategias de trabajo en equipo contribuyen a optimizar el clima institucional: el capital social disponible permite instalar interdependencia positiva y rutinas de alto desempeño (Brunet, 1999), siempre que se institucionalicen mecanismos de comunicación bidireccional y resolución de tensiones (reuniones breves con minutas y responsables, ventanas de consulta, protocolo de mediación con etapas y trazabilidad), se active liderazgo pedagógico con co-planificación, observación entre pares y evaluación formativa, y se gestione el bienestar mediante matriz de responsabilidades y compensación de horas. A la luz de Likert, el patrón se aproxima a climas consultivos/participativos que requieren dispositivos formales para consolidarse (Likert, 1961/1967); siguiendo a Mayo y Lewin, las normas del grupo informal deben canalizarse para que el disenso sea productivo y no derive en “grupalización” (Mayo, 1933/1949; Lewin, 1947); desde la Inteligencia Emocional, conviene fortalecer autorregulación y asertividad para convertir la buena disposición en acuerdos verificables (Goleman, 1998, 1999); y, en clave Teoría Z, se recomienda avanzar en confianza, consenso y aprendizaje continuo con accountability, evitando paternalismos (Ouchi, 1981). Limitaciones como el autorreporte, el corte transversal y la influencia

de factores exógenos justifican triangulación (observación de aula e indicadores administrativos) y seguimiento longitudinal. En síntesis, la I.E. 41051 Layo dispone de un piso relacional y profesional robusto; el reto no es crear colaboración sino institucionalizarla con reglas, rituales, métricas e incentivos para transformar un buen ambiente en desempeño sostenido de alto nivel.

### **3.3. LA INTERVENCIÓN**

#### **Taller: Diagnóstico y Mejora del Clima Organizacional**

##### **Presentación.**

El taller propone un recorrido integral para comprender, medir y gestionar el clima organizacional como ventaja competitiva. Partimos de un marco conceptual claro normativa, estructura, estilos de dirección, comunicación y relaciones interpersonales y lo traducimos en herramientas de campo: instrumentos de diagnóstico, análisis de resultados y planes de mejora con responsables, plazos e indicadores. La promesa de valor es concreta: convertir percepciones difusas en acuerdos operativos, para impactar desempeño, coordinación y servicio educativo.

##### **Fundamentación metodológica.**

La estrategia didáctica combina exposición guiada, estudio de casos y práctica supervisada bajo el enfoque “aprender–haciendo”. Cada sesión integra: (a) un bloque conceptual breve; (b) un caso real o simulación; (c) una actividad aplicada (diseño de instrumento, análisis de datos, role–play de mediación, etc.); y (d) reflexión con compromisos. Se promueve la participación con rúbricas de intervención, feedback estructurado y materiales de consolidación. La evaluación es formativa y orientada a transferencia: se observa la capacidad de llevar cada herramienta a la realidad de la institución.

##### **Justificación.**

La organización ha definido en su misión y visión la mejora continua y el cuidado del talento. Sin un clima saludable, los procesos se traban, la coordinación se vuelve costosa y la experiencia de estudiantes y familias se deteriora. Invertir en clima reduce fricción, aumenta la eficiencia operativa y eleva la calidad percibida. Además, protege la reputación institucional. Este taller alinea ese imperativo estratégico con una ruta de implementación realista y medible.

### **Objetivo general.**

Desarrollar competencias para diagnosticar, analizar y gestionar el clima organizacional, diseñando e implementando planes de mejora con metas, responsables, plazos e indicadores de seguimiento.

### **Objetivos específicos.**

1. Explicar el impacto del proceso administrativo (planificación, organización, dirección, control) en el clima.
2. Integrar clima y desarrollo organizacional (DO) para conducir cambios planificados.
3. Aplicar técnicas e instrumentos (encuestas, entrevistas, matrices) para medir y evaluar el clima.
4. Vincular clima con desempeño de equipos, productividad y calidad de servicio.
5. Elevar la participación efectiva en grupos de trabajo (roles, normas, acuerdos).
6. Construir un plan de acción de diagnóstico y mejora con trazabilidad y rendición de cuentas.

### **Público objetivo.**

Directivos, jefaturas, coordinadores de área, tutores, personal administrativo y docentes con liderazgo o injerencia en gestión de personas, conducción de equipos, toma de decisiones y mejora continua. También es pertinente para profesionales que deseen adquirir métodos prácticos de análisis y optimización del ambiente laboral.

### **Contenido temático**

#### **Sesión 1. Conceptos base: clima y desarrollo organizacional.**

Se clarifica la diferencia entre cultura (valores y supuestos compartidos) y clima (percepción del ambiente de trabajo). Se aborda cómo la planificación, la organización, la dirección y el control se evidencian en la experiencia diaria del personal (claridad de metas, coordinación, feedback, evaluación). Se discuten funciones del clima (cohesión, motivación, alineamiento) y su correlación con desempeño y mejora continua. Actividad: análisis de un caso breve y construcción de un mapa de factores de clima en la propia institución.

## **Sesión 2. Modelos de administración y clima.**

Se revisan escuelas clásica y científica (estructura, eficiencia) y enfoques humanistas (motivación, relaciones humanas), para comprender sus efectos sobre el clima actual. Se discute la motivación desde una mirada contemporánea (reconocimiento, autonomía, propósito) y se analiza el encaje entre condiciones laborales y expectativas del personal. Actividad: diagnóstico rápido de “puntos de dolor” y “puntos de apoyo” en el equipo propio, con priorización mediante matriz impacto–esfuerzo.

## **Sesión 3. Normativa, estructura y dirección: impactos reales.**

Se traduce la normativa externa (leyes, lineamientos) e interna (reglamentos, protocolos) en prácticas que modelan clima. Se examina el ajuste entre estructura (cargos, flujos) y la tarea (burocracia vs. agilidad), así como los estilos de dirección y su efecto en la seguridad psicológica. Se trabajará la comunicación organizacional (canales, direccionalidad, tiempos de respuesta) y las reglas de juego para relaciones interpersonales sanas. Actividad: diseño de un protocolo de comunicación breve (minutas, responsables, plazos, SLA de respuesta).

## **Sesión 4. Diagnóstico de clima organizacional.**

Se definen objetivos, alcance y ética del diagnóstico. Se comparan técnicas de recolección de datos (encuestas, entrevistas, focus, observación) y se co–diseña un instrumento básico (escala tipo Likert + preguntas abiertas). Se revisan facilitadores y obstáculos típicos (sesgo de deseabilidad, baja tasa de respuesta, interpretación de resultados) y se ensaya una devolución de hallazgos con enfoque constructivo. Actividad: simulación de levantamiento y análisis de una muestra pequeña con visualización y conclusiones accionables.

## **Sesión 5. Manejo de conflictos y negociación.**

Se identifican indicadores tempranos de conflicto y se clasifican divergencias (interpersonales, funcionales, estructurales). Se modela un árbol causal con actores y se ubica la intensidad en una escala conflictual. Se introducen las “3P” del conflicto (personas, problema, proceso) y tácticas de desescalamiento (escucha, parafraseo, criterios, acuerdos verificables). Actividad: role–plays de mediación con guion (SBI: situación–comportamiento–impacto) y cierre con compromisos SMART.

### **Sesión 6. Gestión del cambio, mejora y conducta emprendedora.**

Se identifican brechas entre demandas del entorno y capacidades internas. Se formulan objetivos de mejora, estrategias y actividades priorizadas, y se construyen indicadores de seguimiento (cumplimiento de acuerdos, tiempos de respuesta, satisfacción interna). Se refuerza la conducta emprendedora (iniciativa, aprendizaje del error, iteración PDCA). Actividad: elaboración de un plan de mejora con responsables, plazos, evidencias y tablero de seguimiento.

### **Sesión 7. Conducción de equipos y liderazgo.**

Se precisan conceptos de poder, autoridad y delegación; se revisan estilos de liderazgo y sus combinaciones situacionales. Se abordan supervisión, instrucción y coaching para el desempeño. Se presentan principios de equipos de alto rendimiento (propósito claro, roles definidos, normas explícitas, feedback frecuente). Actividad: diseño de roles y normas del equipo (facilitador, relator, timekeeper) y calendario de reuniones con criterios de calidad.

### **Sesión 8. Desempeño individual en trabajo colaborativo.**

Se analizan sabotadores del rendimiento (ambigüedad de metas, sobrecarga, doble mandato, falta de reconocimiento). Se plantean mecanismos de reversión (alineamiento por objetivos, quick wins, seguimiento y reconocimiento). Se sistematizan lecciones aprendidas para institucionalizar buenas prácticas. Actividad: plan personal de mejora con metas trimestrales y matriz RACI para clarificar responsabilidades.

### **Necesidad de la aplicación de la propuesta**

La institución busca fortalecer la cultura colaborativa para ejecutar tareas con eficiencia y corresponsabilidad, reduciendo conflictos que hoy ralentizan áreas y afectan el ambiente. En logros y reconocimiento, el personal percibe avances, pero requiere un sistema explícito que conecte metas institucionales con objetivos individuales y de equipo. La evidencia es consistente: el reconocimiento oportuno mejora desempeño y clima; hacer sentir al colaborador parte del éxito eleva el estándar del entorno laboral. En consecuencia, el plan de mejoras integra organización del trabajo, reconocimiento, comunicación y protocolos de resolución de conflictos.

## Entregables del taller

1. Diagnóstico preliminar de clima (instrumento, aplicación piloto y lectura).
2. Mapa de factores críticos (normativa, estructura, liderazgo, comunicación, relaciones).
3. Plan de acción con metas, responsables, plazos, evidencias e indicadores.
4. Protocolos mínimos: comunicación (minutas, SLA), mediación (etapas y criterios), reconocimiento (criterios y calendario).
5. Tablero de seguimiento (Kanban de acuerdos y estados: por hacer/en curso/completado).

## Indicadores de éxito sugeridos

- Cumplimiento de acuerdos  $\geq 85\%$  en el trimestre.
- Reducción de retrabajos y mejora de tiempos de respuesta (baseline vs. T+12 semanas).
- Satisfacción interna y cohesión de equipos en +10 p.p. respecto de la línea base.
- Implementación de protocolos en el 100% de áreas priorizadas.
- Asistencia y puntualidad a reuniones clave  $\geq 90\%$ , con minutas publicadas en 48 h.

## Metodología de evaluación del taller

- Entrada–salida (pre/post) de conocimientos aplicados.
- Rúbrica de participación y transferencia (diseño de instrumentos, calidad de planes, pertinencia de indicadores).
- Seguimiento a 8–12 semanas: verificación de implementación y ajustes.

## Cronograma sugerido

- **Duración:** 8 sesiones de 2.5–3 h (total 20–24 h) + acompañamiento ligero (clínicas de 60').
- **Ritmo:** 2 sesiones/semana por 4 semanas o 1 sesión/semana por 8 semanas.
- **Hitos:** sesión 4 (diagnóstico listo), sesión 6 (plan de mejora terminado), sesión 8 (protocolos y tablero operativos).

## Recursos y logística

- Sala con proyector y pizarra, espacios para trabajo en subgrupos.
- Acceso a formularios digitales/hojas de cálculo para recolección y análisis.

- Carpeta digital con plantillas: encuesta base, guías de entrevista, matriz RACI, formato de minutas, tablero Kanban.

### **Reglas de convivencia del taller**

- **Confidencialidad** de casos internos.
- **Respeto de turnos** y escucha activa.
- **Concreción:** hablar en datos, acuerdos y evidencias.
- **Compromiso:** cada sesión cierra con un entregable operativo.

### **Riesgos y mitigaciones**

- **Sobrecarga operativa:** priorizar foco (3 iniciativas), calendarizar y proteger tiempos.
- **Resistencia al cambio:** cocrear reglas y mostrar victorias tempranas.
- **Diagnóstico sin acción:** atar resultados a un tablero público con responsables y fechas.
- **Fricción vertical:** instalar ventanas de consulta antes de decisiones sensibles y protocolo de mediación.

### **Cierre y sostenibilidad**

El taller concluye con la presentación del Plan de Mejora de Clima y sus indicadores. Se propone un ciclo PDCA trimestral para institucionalizar las prácticas, con revisión de avances, bloqueos y aprendizajes. El objetivo final es evolucionar desde iniciativas puntuales a una capacidad instalada de gestión del clima que sostenga desempeño y calidad educativa en el tiempo.

## CONCLUSIONES

- **Primera.** Se evidencia una brecha de alineamiento estratégico: parte del personal no visualiza con claridad cómo su trabajo aporta a los propósitos institucionales, lo que se traduce en pertenencia e implicación moderadas y en un compromiso menos robusto de lo deseable. Esta percepción limita la integración efectiva a la organización y afecta la satisfacción profesional.
- **Segunda.** En Emocionalidad, el colectivo muestra un piso socioemocional favorable: autocontrol (41,8%), autoestima/expresión emocional (44,8%) y transparencia y equidad con el alumnado (41,4%). La tendencia es positiva y constituye capital social para el trabajo colaborativo, con margen de mejora en asertividad y resiliencia.
- **Tercera.** En Responsabilidad, destacan la colaboración con pares (48,3%), el cumplimiento de tareas encomendadas (55,2%) y la disposición a apoyar actividades extracurriculares (51,7%). Se configura una cultura de cumplimiento consistente; no obstante, conviene gestionar cargas para prevenir sobreextensión.
- **Cuarta.** En Proactividad, se observa disposición a la mejora continua: actualización profesional (55,2%) y orientación a metas personales (51,7%). Esta base habilita iniciativas de innovación pedagógica; el reto es sistematizar y transferir aprendizajes (p. ej., productos, ponencias, publicaciones).
- **Quinta.** En Relaciones interpersonales, predomina una pauta cooperativa: empatía entre colegas (58,6%), conversaciones frecuentes (51,7%) y apertura a sugerencias (44,8%). Este patrón sugiere seguridad psicológica y condiciones para el trabajo en equipo; conviene consolidarlo con feedback estructurado y acuerdos de comunicación.
- **Sexta.** En Condiciones laborales, existe conformidad general con el entorno de trabajo, pero emerge la percepción de que el esfuerzo no siempre es reconocido o compensado adecuadamente (51,7%) y la necesidad de ambientes adecuados para el desempeño

(48,3%). Se recomiendan acciones de bienestar interno (ergonomía, microclima, recursos) y gestión externa de demandas (instancias sectoriales) para que el descontento estructural no afecte el clima.

- **Séptima.** En Conflictividad, coexisten indicadores de buen trato y prácticas democráticas (55,2%) con desaprobación de ciertas conductas entre pares (55,2%) y presencia de reclamos, señalando tensiones latentes. Se requiere protocolo de mediación, reglas explícitas para el desacuerdo y trazabilidad de acuerdos para contener la fricción y proteger el desempeño.

## RECOMENDACIONES

- Implementar un plan anual de estudios de desempeño y necesidades formativas (encuestas, observación de aula, revisión de evidencias) para mapear brechas y priorizar acciones. Vincular los hallazgos a un programa de capacitación con metas trimestrales y seguimiento (pre/post, asistencia  $\geq 90\%$ , mejora  $\geq 15$  p.p. en indicadores de dominio didáctico).
- Diseñar una arquitectura de equipos por áreas y proyectos con roles claros (matriz RACI), objetivos compartidos y rituales de coordinación (reuniones quincenales con minutas, responsables y plazos). Medir interdependencia efectiva mediante KPI de colaboración: entregables a tiempo  $\geq 85\%$ , retrabajos ↓, tiempos de respuesta ↓.
- Desarrollar un itinerario formativo para docentes sobre documentos de gestión (PEI, PCI, RI, PAT, MPP, lineamientos de evaluación, seguridad y convivencia), con módulos cortos, casos prácticos y evaluaciones de aplicación. Asegurar certificación interna y repositorio digital de materiales para consulta permanente.
- Establecer un acuerdo institucional que comprometa a todo el personal con la participación en comisiones, proyectos y comunidades de práctica. Habilitar un tablero de compromisos (responsable–plazo–evidencia) y un esquema de reconocimiento (constancias, créditos de formación, menciones) ligado al cumplimiento. Meta: participación efectiva  $\geq 80\%$  y cierre de acuerdos  $\geq 85\%$ .

## BIBLIOGRAFÍA

- Barderas, G. (2000). *Didáctica de la matemática*. McGraw-Hill.
- Brunet, L. (1999). *El clima de trabajo en las organizaciones*. Trillas.
- Brown, A. (2004). *Cultura organizacional*. Pearson.
- Campistrous, L., & Rizo, C. (1999). *La resolución de problemas en la enseñanza de la matemática*. McGraw-Hill.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2015). *Desarrollo y cambio organizacional* (10.<sup>a</sup> ed.). Cengage.
- Delors, J., et al. / UNESCO. (1995). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Drucker, P. (1994). *Gestión para el futuro*. HarperBusiness.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (ed. 10.º aniversario). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Bantam.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Bantam.
- LeDoux, J. (1996). *El cerebro emocional*. Simon & Schuster.
- Lewin, K. (1947). *Fronteras en la dinámica de grupos*. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- Likert, R. (1961). *Nuevos patrones de gestión*. McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *La organización humana: Su dirección y su valor*. McGraw-Hill.
- LLECE/UNESCO. (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. OREALC-UNESCO.
- Mayo, E. (1949). *Los problemas humanos de una civilización industrial* (obra original publicada en 1933). Harvard University Press.
- Ouchi, W. (1981). *Teoría Z: Cómo las empresas estadounidenses pueden afrontar el desafío japonés*. Addison-Wesley.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *La dirección y el trabajador*. Harvard University Press.

# **ANEXOS**

## Anexo 01

### CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE

#### 1. Datos personales:

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Especialidad: \_\_\_\_\_

Años de servicio como docente: \_\_\_\_\_

#### 2. Instrucciones para el llenado del cuestionario

Estimado(a) profesor(a), lea atentamente cada pregunta, valora y elige una de las cinco posibles categorías de respuestas que van del 1 al 5, considerando que:

1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3=Ni a favor ni en contra,

4= De acuerdo,

5= Totalmente de acuerdo

N°	Ítem	Valoración				
		1	2	3	4	5
<b>CAPACIDADES PEDAGÓGICAS</b>						
1.	Tengo dominio de la especialidad que enseño					
2.	Manejo adecuadamente los procesos pedagógicos					
3.	Soy conciente de mi rol como docente					
4.	Siempre debo tener presente las necesidades de mis alumnos					
5.	Relaciono mi especialidad con otras esferas del conocimiento					
6.	Utilizo métodos y estrategias adecuadas para una enseñanza efectiva					
7.	Impongo confianza en mis alumnos, y convierto el aprendizaje en una labor fascinante					
8.	Organizo el contenido y lo presento en forma clara, lógica e imaginativa					
9.	Me intereso por mis alumnos como personas además de estudiantes					
10.	Tengo en cuenta siempre los indicadores propuestos para evaluar					
<b>EMOCIONALIDAD</b>						
11.	Conozco y respeto mis diferencias y las de otros					
12.	Demuestro que tengo una confianza y autoestima					
13.	Soy capaz de expresar mis sentimientos en el momento oportuno					
14.	No trato de herir susceptibilidades cuando hablamos de nuestras cosas y preocupaciones					
15.	Sé resolver los problemas que se me presentan					
16.	Expreso mis opiniones por más que otros no están de acuerdo conmigo					
17.	Ante la adversidad siempre tengo fuerzas para reponerme					
18.	Colaboro con los demás cuando es necesario					
19.	Nunca me doy por vencido cuando se me presenta un problema					
20.	El trato a mis alumnos es con transparencia y equidad					
<b>RESPONSABILIDAD</b>						
21.	Soy puntual en el cumplimiento de mis funciones					
22.	Cumplo con las acciones encomendadas por mis superiores					
23.	Siempre llego antes que los alumnos a mi salón de clases					
24.	Cumplo a cabalidad mi trabajo dentro del salón de clases					
25.	Acudo a las comisiones de trabajo encargadas por mi institución					
26.	Colaboro con los demás cuando es preciso					12

27.	Me gusta colaborar gratuitamente en horas adicionales con mi institución					
28.	Nunca me presento a mis labores cotidianas sin haber preparado mi sesión de aprendizaje					
29.	Trato de cumplir con mis labores demostrando eficiencia y eficacia					
30.	Nunca me niego a las labores extracurriculares					
<b>PROACTIVIDAD</b>						
31.	Siempre soy el primero en anticiparme para acciones pedagógicas					
32.	Considero que puedo resolver problemas importantes proyectándome para el futuro					
33.	Siento que los que me rodean tienen una buena opinión de mi trabajo en la institución					
34.	Estoy dispuesto a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión					
35.	Siempre me preocupo por realizar proyectos de innovación para el futuro					
36.	He realizado como mínimo una publicación relacionada con mi quehacer docente					
37.	Valoro mis errores porque me dan la oportunidad de superarlas					
38.	El éxito profesional no significa nada si no me permite ser una mejor persona					
39.	Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos					
40.	Siempre me doy tiempo para evaluar las consecuencias de mis acciones					

## Anexo 02

CUESTIONARIO 12= En desacuerdo, 3=Ni a favor ni en contra,  
4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo

N°	Ítem	Valoración				
		1	2	3	4	5
<b>RELACIONES INTERPERSONALES</b>						
1	Me llevo bien con mis compañeros					
2	Converso frecuentemente con mis compañeros					
3	Tengo empatía con mis compañeros de trabajo					
4	Me llevo bien con los directivos					
5	Tengo sentimientos claros y definidos a favor de mis compañeros					
6	Le hago saber a los demás lo que quiero y necesito					
7	Al tratar a los demás puedo percibir como se sienten.					
8	Muestro mucho amor y afecto a mis amigos					
9	Me concentro en las cualidades positivas de los demás					
10	Acepto las sugerencias y consejos de los demás					
<b>CONDICIONES LABORALES</b>						
11	Conozco mis deberes y derechos establecidos en la legislación educativa actual					
12	Mi centro de trabajo me ofrece comodidad para desempeñar mis funciones					
13	Mi centro de trabajo es mi segundo hogar, me siento a gusto					
14	Mi remuneración es de acuerdo al esfuerzo que hago para cumplir mis funciones					
15	El personal directivo se preocupa por mi comodidad laboral					
16	Se cumple todo lo estipulado en la Ley del Profesorado, en cuanto a mis beneficios personales y sociales					
17	El estado tiene voluntad política para mejorar la calidad de vida de los docentes					
18	Siempre se debe protestar para lograr una reivindicación justa					
19	Necesito de un ambiente acogedor para cumplir mi deber					
20	La comunidad se preocupa para la mejora de condiciones laborales					
<b>NIVEL DE CONFLICTIVIDAD</b>						
21	El nivel de trato y democracia institucional ha decaído					
22	Existe un fuerte grado de conflictividad en mi trabajo					
23	La solución de conflictos es adecuada					
24	No converso con mis compañeros de otras especialidades					
25	El estado siempre cede en una negociación colectiva					
26	Los directivos siempre generan conflictos con sus administrados					
27	Desapruebo la actitud de los compañeros que hacen reclamos pacíficos					
28	Los reclamos que hacen mis compañeros ante los directivos no son los adecuados					
29	Me preocupa la existencia de grupos políticos en mi trabajo					
30	La negociación colectiva siempre soluciona conflictos					

# Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015

## INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1

[hdl.handle.net](http://hdl.handle.net)

Fuente de Internet

6%

2

[Submitted to Universidad Cesar Vallejo](#)

Trabajo del estudiante

1%

3

[repositorio.unprg.edu.pe](http://repositorio.unprg.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

4

[1library.co](http://1library.co)

Fuente de Internet

<1%

5

[Submitted to Universidad Autónoma de Nuevo León](#)

Trabajo del estudiante

<1%

Excluir citas

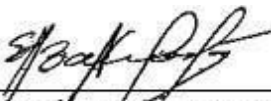
Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo

  
Dr. Manuel Bances Acosta  
Asesor




## Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Eufracia Hermelinda Peña Vera  
Título del ejercicio: Quick Submit  
Título de la entrega: Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimizac...  
Nombre del archivo: Trabajo\_Investigaci\_n-F.docx  
Tamaño del archivo: 3.07M  
Total páginas: 75  
Total de palabras: 16,497  
Total de caracteres: 97,861  
Fecha de entrega: 27-oct-2025 08:30a. m. (UTC-0500)  
Identificador de la entrega: 2794356437

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y  
EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN



TESIS

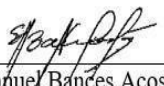
Estrategias de trabajo en equipo para contribuir a la optimización del clima institucional entre docentes de la I.E. N° 41051 Layo distrito de Chachas Provincia de Arequipa 2015.

PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA.

PRESENTADA POR:

AUTORA: Eufracia Hermelinda Peña Vera  
ASESOR: Dr. Manuel Bancés Acosta

Lambayeque - Perú - 2024

  
Dr. Manuel Bancés Acosta  
Asesor