



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO"



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**"ESTRATEGIAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL SOBRE DINÁMICA
DEL TRABAJO DOCENTE PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE
LOS GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO DOCENTE DE LA
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, FACULTAD
DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL "JOSE FAUSTINO
SANCHEZ CARRION" HUACHO, 2017"**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR
Lic. YAKE ROZAS HUALLPARAIME**

**ASESOR:
Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGÓN**

LAMBAYEQUE- PERÚ

2018

TESIS

“ESTRATEGIAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL SOBRE DINÁMICA DEL TRABAJO DOCENTE PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO DOCENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION PRIMARIA, FACULTAD DE EDUCACION, UNIVERSIDAD NACIONAL “JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION” HUACHO, 2017”

PRESENTADA POR:

Lic. Yake Rozas Hualparaime

AUTORA

Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón

ASESOR

PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” DE LAMBAYEQUE PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

APROBADO POR:

Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE DEL JURADO

M.Sc. CARLOS VÁSQUEZ CRISANTO
SECRETARIA DEL JURADO

Dra. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

Dedico este proyecto de tesis primero a Dios porque ha estado conmigo en cada paso que doy, cuidándome y dándome fortaleza para continuar.

A mi esposo Gustavo Santivañez Palacios por ese optimismo que siempre me impulso a seguir adelante y por los días que hizo el papel de padre y madre con mis hijos, gracias a él porque en todo momento fue un apoyo incondicional.

A mis hijas e hijo a quienes amo mucho: Greiscy, Carolina y Fredd por ser mi fuente de motivación e inspiración, por todas las veces que no pudieron tener a una mamá de tiempo completo.

A mis padres, familiares y amigos que tuvieron una palabra de apoyo para mí durante mis estudios.

Gracias a todos.

AGRADECIMIENTO

Primeramente agradezco a Dios que fue mi principal guía y motivador para cada día continuar a pesar de las dificultades y permitirme tener tan buena experiencia dentro de la universidad.

A mi asesor Dr. Dante Guevara Servijon por la orientación y ayuda que me brindo para hacer posible la conclusión de esta tesis.

A los maestros que jamás dijeron “no explico dos veces”, gracias a esos maestros que con amabilidad y claridad traían a nosotros cada temática.

A mi familia por apoyarme en cada decisión y proyecto, No ha sido sencillo el camino hasta ahora pero gracias a sus aportes, a su amor a su inmensa bondad y apoyo, lo complicado de lograr esta meta se ha notado menos.

RESUMEN

Se sabe que la producción bibliográfica de teorías e investigaciones referentes al aprendizaje cooperativo es profusa. Del auge de este modelo educativo en vigencia, potenciado en los últimos años como alternativa a una enseñanza en crisis se ha derivado una prolífica generación de autores que, sobre los beneficios del aprendizaje a través de la cooperación, el trabajo y el aprendizaje en equipo, amplían y aportan su granito de arena para dar forma y dejar constancia de su visión sobre esta metodología a la que, cada vez más, se suman nuevos simpatizantes de todos los estratos que conforman el entorno educativo. La presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre las estrategias de gestión institucional sobre la dinámica del trabajo docente con el desarrollo de los grupos de trabajo cooperativo docente en la Escuela Profesional de Educación primaria, Facultad de Educación, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho. El tipo de investigación es descriptivo- propositivo, correlacional, no experimental. El sustento científico se centra en la teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph y en la teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson. La población es definida, se restringe a los 43 docentes de la Escuela Profesional de Educación primaria de la Facultad de Educación. Se diseñó el cuestionario como instrumento que consta de 24 ítems, sub-divididos en 04 dimensiones, todos ellos con una escala de respuesta tipo Likert.

Palabras clave: Estrategias de gestión institucional, trabajo docente, grupos de trabajo cooperativo, trabajo cooperativo.

A b s t r a c t

The purpose of the research is to determine the relationship between institutional management strategies on the dynamics of teaching work and the development of cooperative teaching groups in the Vocational School of Primary Education, Faculty of Education, National University "José Faustino Sánchez Carrión" of Huacho. The study is supported theoretically in the theory of teamwork by Ken Blanchard and Alan Randolph and in the cooperative learning theory of Jhonson and Jhonson. The work is descriptive, propositive, correlational, non-experimental design. The population is defined, it is restricted to the 43 teachers of the Professional School of Primary Education of the Faculty of Education. The questionnaire was designed as an instrument consisting of 24 items, sub-divided into 04 dimensions, all with a Likert-type response scale.

Key words: Institutional management strategies, teaching work, cooperative work groups, cooperative work.

INTRODUCCIÓN

El trabajo en grupo cooperativo es una estrategia de aprendizaje viable para la gestión pedagógica del trabajo docente en las instituciones educativas porque desarrolla la comunicación y el liderazgo directivo, capaz de motivar la participación de los docentes y promover su empoderamiento de la gestión pedagógica, construye una cultura organizativa compartida y establece un clima organizativo favorable al aprendizaje. Según F. López Noguero, 2007; el trabajo cooperativo es posible en el marco de una gestión educativa estratégica. De acuerdo a María del Mar Antúnez García y Jesús Atienza Santana (2012) manifiestan que, desde el marco educativo, el trabajo y aprendizaje cooperativo no es realmente un modelo innovador, hay constancia del empleo de alguna de sus manifestaciones en el ámbito pedagógico desde hace siglos (Sócrates, Comenio, Lancaster y Bell, Dewey...); no obstante, es a partir de los años 70 cuando parece incrementarse el interés por su utilización en las aulas.

El trabajo en equipo se desarrolla como expresión de la responsabilidad compartida y desde un sentido de comunidad crítica, capaz de integrar las discrepancias en aras de la mejora. De acuerdo a Claudia A. Santizo Rodall (2012) el profesional que se integra en esta organización ha de poseer un perfil técnico y colaborativo, con una formación humanista, capaz de integrarse en equipos colaborativos de trabajo e implicarse en procesos de formación continua. Santizo Rodall (2012) dice que el concepto de grupo trasciende lo convencional, pues es concebido ahora, como un conjunto de individuos que interactúan entre sí, que dependen unos de otros, que buscan cubrir necesidades que no satisfarían individualmente, que son conscientes de su relación interpersonal, que desarrollan un sentimiento de solidaridad, que comparten unos valores, que están limitados a la posibilidad de

comunicarse cara a cara, cuya interrelación genera una estructura (normas, roles, estatus) para lograr un objetivo común.

En esa perspectiva se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera las estrategias de gestión institucional sobre la dinámica del trabajo docente contribuyen a mejorar el desarrollo de los grupos de trabajo cooperativo docente de la Escuela Profesional de Educación primaria, de la Facultad de Educación, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho?

El objeto de estudio considerado fue el proceso de gestión en relación con el desarrollo de los grupos de trabajo cooperativo docente en el nivel superior. Y **el campo de acción** quedo establecido en diseño de estrategias de gestión institucional en la Escuela Profesional de Educación primaria, de la Facultad de Educación, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho

Para la ejecución de la investigación se cumplieron con un conjunto de actividades que fueron revisión de documentos, construcción de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, revisión de los aspectos teóricos, monitoreo de los procesos metodológicos, etc. Los métodos empleados para el recojo de datos figuran la encuesta a los docentes, la revisión de documentos. La investigación es de tipo descriptivo, propositivo, correlacional, diseño no experimental.

Los métodos teóricos utilizados fueron el método inductivo-deductivo. El estudio se encuentra sustentado en la teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph y la teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson..

Los objetivos planteados son: **Objetivo general:** Diseñar estrategias de gestión institucional sobre la dinámica del trabajo docente basadas en la teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph y la

teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson a fin de desarrollar los grupos de trabajo cooperativo docente en la Escuela Profesional de Educación primaria, de la Facultad de Educación, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho

Los **objetivos específicos** son:

- a.- Caracterizar los grupos cooperativos de docentes y plantear los objetivos comunes del grupo cooperativo.
- b.-Plantear los niveles de cooperación para la gestión pedagógica y su dinámica interior de los grupos docentes
- c.-Plantear las estrategias de trabajo cooperativo docente y sus dinámicas para fomentar las relaciones humanas entre los docentes.

La **hipótesis** que defender consiste en: Si se diseñan estrategias de gestión institucional sobre la dinámica del trabajo docente basadas en la teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph y la teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson entonces será posible desarrollar los grupos de trabajo cooperativos entre los docentes de en la Escuela Profesional de Educación primaria, de la Facultad de Educación, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho

El presente informe está organizado en **tres capítulos**: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad provincial y se presentan las principales características del problema de investigación. Además, se presenta un resumen de la metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos utilizados relacionados con el problema de investigación. En el tercer capítulo se presenta la propuesta, sus fundamentos, su modelo teórico y operativo. Finalmente presentamos las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.

La autora

ÍNDICE

PAG.	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
INDICE	
RESUMEN	
ABSTRAC	
INTRODUCCIÓN	

CAPÍTULO I

1.1. UBICACIÓN.....	12
ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	12
CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	13
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	17
MISIÓN.....	19
VISIÓN	20
1.2.- ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA?	20
1.3.- ¿CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE?	25
1.4.-METODOLOGÍA UTILIZADA	29

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.- ESTUDIOS PREVIOS DE LA INVESTIGACIÓN33
---	----------------

2.2. BASE TEÓRICA36
--------------------------	----------------

CAPÍTULO III

RESULTADOS EMPÍRICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES95
---------------------	----------------

RECOMENDACIONES96
------------------------	----------------

BIBLIOGRAFÍA97
---------------------	----------------

ANEXOS101
---------------	-----------------

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y DE LOS GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO Y LA DINÁMICA GRUPAL EN EL NIVEL SUPERIOR

En este primer capítulo se propone una breve descripción de la ciudad de Huacho, en sus aspectos históricos, socioeconómicos, para lo cual se ha tomado como referencias la página web: [www. Turismo Huaraz](http://www.TurismoHuaraz.com) y el INEI. También se describe el problema de investigación. Así mismo, en este capítulo se presenta una descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.

1.1.- Ubicación geográfica.

La Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” (UNJFSC) es una universidad pública ubicada en la ciudad de Huacho al norte de la ciudad de Lima en Perú. Fue fundada en el año 1968, constituyéndose como la primera universidad de la provincia de Huaura y de la región Lima.

1.1.1.- Antecedentes históricos del distrito de Huacho.

Fue el virrey Francisco de Toledo quien dispuso agrupar a los distintos ayllus de indios que se establecieron en la zona en una “reducción”, escogiendo para ello la bahía de “Guacho”. En consecuencia, el 24 de agosto de 1571 se bautizó a esta reducción con el nombre de San Bartolomé de Guachu. Durante el Virreinato del Perú, la ciudad pertenecía a la provincia de Huaura y se estableció como puerto y caleta pesquera. En 1774 el virrey José Antonio de Mendoza otorgó a Huacho la categoría de pueblo (hasta entonces se le consideraba aldea) con lo cual se le permitió construir su Plaza principal Huacho fue, al igual que Huaura, un pueblo que recibió y alojó a los miembros de la expedición libertadora encabezada por don José de San

Martín, participando el 27 de noviembre de 1820 del Grito libertador en el balcón de Huaura. El 12 de febrero de 1821, Huacho es elevado a distrito perteneciente a la Chancay en el departamento de Lima. El Congreso le concedió el título de Fidelísima Villa el 11 de abril de 1828, bajo la presidencia de don José de La Mar. El 23 de enero de 1830, la provincia de Chancay fue unida a la provincia de El Santa señalando como su capital provincial la Villa de Supe. Pocos años después se volverían a separar ambas provincias, quedando Chancay dentro del departamento de Lima y Santa en Ancash. En esos momentos se estableció como capital de la provincia de Chancay la ciudad de Huaura.

Esta capitanía duró 30 años ya que el 23 de enero de 1866 se establece a Huacho como capital de la provincia de Chancay. Aparte del balcón de Huaura también podemos encontrar otros lugares turísticos como la Quinta Cárdenas, de casi 200 años. Esta casa está llena de leyendas urbanas. Siendo actualmente propiedad de la familia Zerillo Paz. El 10 de noviembre de 1874, Huacho fue elevada a la categoría de ciudad.

1.1.2.- Contexto sociocultural del distrito de Huacho.

Huacho es la capital de la provincia de Huaura, se encuentra ubicada en el Departamento de Lima en el Perú, al norte de la capital de la república (Lima) y de la conocida Punta Lachay en la costa del Pacífico – situada en el Kilómetro 148 de la carretera Panamericana norte. Asentado en el fondo de una amplia bahía, es de clima agradable y seco. Huacho es la capital de la Provincia de Huaura, esta provincia está ubicada al norte de la ciudad de Lima; en el km 148. Entre sus playas más conocidas tenemos las de Hornillos, Colorado, El Paraíso, Playa Chica, Punta Salinas, Centinela, Tambo de Mora, y Las Yeseras.

En Huacho como en otras partes del Perú la gastronomía se basa en los ingredientes que se producen en los lugares. El cebiche huachano como el cebiche de pato utiliza un ingrediente especial: la naranja agria

Existe el desayuno huachano, compuesto por la salchicha huachana, tamales, rellenos (de sangre de cerdo), camote frito y aceitunas exprimidas con salsa de cebollas, acompañados -obligatoriamente- por pan francés. Encontraremos también humitas y chapanas

Centros de atracción turística

Playa chica.

Está ubicado a 5 km de la Plaza de Armas de Huacho, y forma parte del circuito de playas: Playa Hornillos-Playa Colorado y Playa chica. Playa de aguas tranquilas, ubicada en la costa nor-central del país, específicamente al sur de la ciudad de Huacho. Su temperatura media anual es de 18-20°C, su calidad de agua es considerablemente buena ya que es una playa tendida en forma de media luna y con una longitud de más de 4 millas, detrás de la cual y paralela a ella se forma una laguna de 7 km de largo conocida como laguna El Paraíso. Cuando las aguas del mar de Playa Chica se desbordan, alimentan a la laguna El Paraíso. En las franjas de arena se puede observar a las aves marinas, las residentes y migratorias del humedal, donde a lo largo de la franja se observa los hoyos hechos por los cangrejos. Considerada como la mejor playa de Huacho debido a la tranquilidad de sus aguas y encontrarse apta para los bañistas, además de su gran grado de limpieza.

Playa el colorado

Playa El Colorado está ubicada cerca al Cerro Colorado donde hay vestigios arqueológicos y base de adobe, y es de allí donde proviene su nombre. Presenta una temperatura media anual de 18-20°C, en temporada de verano

el sol es muy intenso y sus bloques de rocas colindantes le dan un aspecto diferente, además cuenta con un islote de rocas que presenta el mismo nombre que la playa en la central, zona en la cual los pescadores salen a la mar semi-desnudos para cortejarla y así la mar pueda proveer con abundancia en la pesca. A lo largo de su franja de arena se puede observar una gran diversidad de aves que recorren el circuito de playas, Está ubicada entre Playa Hornillo y Playa chica, formando parte del circuito de playas de Huacho.

La laguna encantada

La Laguna La Encantada se encuentra ubicada en el distrito de Santa María de la Provincia de Huaura. Una vez que arribas a la ciudad de Huacho, al ovalo que se encuentra en la Panamericana Norte, doblas a la mano derecha y te internas por un camino afirmado en la campiña huachana, debes seguir las huellas en el camino orientarte con la ayuda de los lugareños hasta que aparezca en medio de unos cultivos, unos cerros de muy baja altura, los cuales ocultan la hermosa Laguna La Encantada. Uno de los atractivos de esta laguna, son los paseos en bote; pero si prefieres puedes caminar por sus orillas o tomar un refrescante baño. Un llamado desde aquí a la Municipalidad de Santa María para que prohíba el abandono de desperdicios en el área de la laguna, pues en sucesivos viajes he podido apreciar que el nivel de contaminación se viene incrementando. Un llamado también a los amigos excursionistas a que colaboren con la limpieza de los desperdicios, que no los abandonen en el lugar.

Mitos

La huequera de la viuda negra.

Cerca del Huequero de la viuda negra se han tejido diversas historias y una de ellas es la ciudad encantada. Hace muchos años, un grupo de trabajadores salió a pescar, como lo hacían todos los días, cuando de pronto se les apareció una mujer muy hermosa, que parecía una sirena. Era tan bella que los

pescadores quedaron encantados al verla, pero de pronto desapareció, dejando con gran susto a estos. Contaron lo sucedido a los pobladores de aquel entonces, pero no le dieron importancia. Pasando los días, cuando los pescadores salían a cumplir su faena desaparecían uno por uno. Esta situación preocupó a la población y el temor se apoderó de ellos. En una oportunidad un humilde trabajador de mar salió a pescar, ya que tenía necesidades apremiantes.

Después de cumplir el duro trabajo y muy cansado, se aprestaba a retornar. La noche se tornaba intensa, cuando de pronto se apareció aquella mujer hermosa y le ofreció cambiar de vida. El hombre se sintió desvanecer, quedando inconsciente y cuando despertó, estaba en un lugar bellissimo, lleno de oro, piedras preciosas, mujeres hermosas. Se sintió confundido, preguntando en donde se encontraba, acto seguido aparecieron en aquel lugar encantado, las personas que habían desaparecido al igual que él quienes le explicaron que se encontraban en el Huequerón de la viuda, ciudad encantada, donde el que entra no puede salir y que allí tendría todo lo que quisiera. El pescador se sintió encantado, olvidándose por completo quienes lo buscaban desesperadamente

Platos típicos

Gastronomía

En Huacho como en otras partes del Perú la gastronomía se basa en los ingredientes que se producen en los lugares. El cebiche huachano como el cebiche de pato utiliza un ingrediente especial: la naranja agria

Existe el desayuno huachano, compuesto por la salchicha huachana, tamales, rellenos (de sangre de cerdo), camote frito y aceitunas exprimidas con salsa de cebollas, acompañados -obligatoriamente- por pan francés. Encontraremos también humitas y chapanas.

1.1.3.- Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, Huacho.

Antecedentes históricos.

La Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, nace originalmente como la Facultad de Acuicultura y Oceanografía, filial de la Universidad Comunal del Centro del Perú con sede en Huancayo, creándose filiales a partir del mes de agosto de 1959 iniciándose su funcionamiento el 4 de abril de 1960 La Universidad Comunal del Centro de Perú, de gestión privada, se nacionaliza el 2 de enero de 1962 por Ley N° 13827 y se convierte en Universidad Nacional del Centro del Perú con sede en Huancayo. La Ley comprende en su Art. 7° a la Facultad de Acuicultura y Oceanografía de Huacho en su condición de filial de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

De 1962 a 1968 la relación de dependencia es nominal y se nota la absoluta desconexión con la Universidad Comunal del Centro del Perú Huancayo, situación reforzada por los dispositivos legales de los presupuestos de funcionamiento de la República de 1967 y 1968, los mismos que daban, implícitamente, autonomía a la Universidad de Huacho. De la transformación en una filial, que funcionaba en la ciudad de Huacho, departamento de Lima, de la Universidad Comunal del Centro del Perú con sede en Huancayo, Departamento de Junín, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada promulga el Decreto 1962 la Facultad de Acuicultura y Oceanografía, toma el nombre de Ingeniería Pesquera.

En este mismo año se crea y entra el funcionamiento la Facultad de Educación, en la especialidad de Secundaria Común y Técnica. En el año de 1963 empieza a funcionar la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales, con un presupuesto propio a pesar de ser filial de la Universidad Comunal del Centro. De 1962 a

1968 la relación de dependencia es nominal y se nota la absoluta desconexión con la Universidad Comunal del Centro del Perú Huancayo, situación reforzada por los dispositivos legales de los presupuestos de funcionamiento de la República de 1967 y 1968, los mismos que daban implícitamente autonomía a la Universidad de Huacho.

De la transformación en una filial, que funcionaba en la ciudad de Huacho, departamento de Lima, de la Universidad Comunal del Centro del Perú con sede en Huancayo, Departamento de Junín, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada promulga el Decreto Ley N° 17358 el 31 de diciembre de 1968; otorgando la partida de nacimiento de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, con retroactividad al 1° de enero de 1967 acogiéndose a la Ley Universitaria N° 13417, La Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” (UNJFSC) es una universidad pública ubicada en la ciudad de Huacho al norte de la ciudad de Lima en Perú. Fue fundada en el año 1968, constituyéndose como la primera universidad de la provincia de Huaura y de la región Lima. En la actualidad, la universidad cuenta con aproximadamente 15.000 estudiantes de pregrado y postgrado agrupados en sus 12 facultades y 33 escuelas profesionales, y especialidades de maestría y doctorado en todas las especialidades

1.1.4 Escuela Profesional de Educación Primaria

La carrera de Educación Primaria trata sobre la formación pedagógica que se encargara de educar a niños mayores de 6 años. En esta carrera se concentra la mayor proporción del esfuerzo educativo y el logro de

competencias y dominio de los saberes en su forma profesional que integran actitudes y capacidades para actuar de manera eficiente en la vida diaria y en el trabajo.

Plana docente:

Nombrados= 38

Contratados= 05

Total 43

Estudiantes:

II ciclo = 24

IV ciclo = 22

VI ciclo = 19

VIII ciclo = 21

X ciclo = 17

Total 103

Misión

La Escuela profesional de educación primaria de la facultad de educación de la Universidad de Huacho, José Faustino Sánchez Carrión, es una especialidad de alto nivel académico e íntimamente vinculada que brinda a la investigación científica, tecnológica, enseñanza-aprendizaje e innovación para el desarrollo nacional regional y local en la enseñanza gracias a los grandes profesionales de la educación egresados de esta casa superior

Visión

Lograr la excelencia académica a través de conocimiento formando profesionales de calidad, contribuyendo al desarrollo de la sociedad de la región, a través de la proyección hacia el futuro.

1.2.- Surgimiento del problema.

Los estudios desarrollados en torno a las concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han estado ligados a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos. A lo largo del tiempo, dichos estudios han sido abordados desde diversos enfoques o paradigmas filosóficos, que van desde el paradigma proceso-producto, basado en una racionalidad técnica y en donde el papel del profesor es el de un técnico que resuelve problemas; hasta enfoques interpretativos, críticos y metodologías cualitativas, que caracterizan al paradigma constructivista social, conocido en sus inicios como pensamiento del profesor y reformulado posteriormente como pensamiento y conocimiento del profesor con relación a los contenidos del pensamiento; subyace, además, un enfoque de racionalidad práctica, ligado al profesional reflexivo.

Desde una perspectiva constructivista, Coll y Miras, (1993) manifiestan, que, las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente. El pensamiento docente según Coll y Miras, (1993). constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes,

suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, podemos identificar que, en las concepciones de los profesores sobre los contenidos, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículo y en las decisiones que toman sobre su práctica subyace una epistemología implícita. Como dice Gimeno, (1989) que en ello se ponen en juego un conjunto de concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen.

En este escenario epistemológico, el concepto de trabajo en equipo se desarrolla como expresión de la responsabilidad compartida y desde un sentido de comunidad crítica, capaz de integrar las discrepancias en aras de la mejora. El profesional que se integra en esta organización ha de poseer un perfil técnico y colaborativo, con una formación humanista, capaz de integrarse en equipos colaborativos de trabajo e implicarse en procesos de formación continua. Por otra parte, el Grupo viene a ser un conjunto de individuos que interactúan entre sí, que dependen unos de otros, que buscan cubrir necesidades que no satisfarían individualmente, que son conscientes de su relación interpersonal, que desarrollan un sentimiento de solidaridad, que comparten unos valores, que están limitados a la posibilidad de comunicarse cara a cara, cuya interrelación genera una estructura (normas, roles, estatus) para lograr un objetivo común.

Expósito y otros (2005:173) “los grupos humanos se dan en forma natural, los individuos no se comportan normalmente de forma aislada,

sino que generalmente actúan asociándose con otros individuos constituyendo grupos. La naturaleza del grupo tiene su origen en la organización misma de la vida como sistema, con sus respectivos niveles. Al integrar un grupo, el grupo, va modelando el ser social de la persona a lo largo de la vida. Primero la familia, luego el grupo escolar y el grupo docente. La persona se integra como tal en todo su ser, y también como ser social.

En la dinámica de la institución educativa como sistema, el clima y la cultura organizativa, lo que percibimos y lo que hacemos como grupo de trabajo, median e intervienen en los procesos de gestión pedagógica estratégica afectando a la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino de los docentes y directivos. La institución educativa se desarrolla como organización que aprende, poco o mucho, a través del trabajo docente en grupo, estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo de una organización que aprende. Si los miembros del grupo no actúan, no quiere decir que no piensen, a lo mejor, asumen la postura de "laissez faire, laissez passer", "dejad hacer, dejad pasar", una actitud neoliberal a la que nos lleva el descuido del sistema organizativo. La manera de trabajar de una institución educativa depende de la manera de pensar de sus miembros. Según Senge y otros (2002:32) las políticas y las reglas no crearon los problemas de las aulas o las escuelas, ni tampoco los van a resolver. Las dificultades que afrontan las escuelas (incluidas las universidades) sufren la influencia de los modelos mentales y el tipo de relaciones que existan en el sistema educativo en todos los ámbitos, desde el maestro y el estudiante hasta las entidades gubernamentales que las supervigilan. Sugiere Senge (2002) "Si se quiere mejorar un sistema educativo, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente"

Desde la perspectiva del comportamiento organizacional, Robbins (1999:240) dice que “un grupo se define como dos o más individuos que interactúan y son interdependientes y que se han juntado para lograr objetivos particulares. Así mismo, Cuenca y Carrillo (1998:9) manifiestan que “los objetivos y metas comunes aportan unidad. El grupo es una unidad social, en la cual se satisfacen necesidades individuales, partiendo de metas comunes, o viceversa”.

Respecto al Concepto de Equipo, dice M. Poblete (2000) que los equipos son, como los grupos, sistemas sociales abiertos, complejos que deben realizar una serie de funciones, interdependientes sobre actividades y proyectos concurrentes en ocasiones y que interrelacionan con otros sistemas del entorno. La comunicación, la confianza, el estímulo mutuo, la consideración hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas. Según M. Poblete (2000), un rol fundamental en los equipos es el de líder, que coordina, informa, anima, toma decisiones en momentos críticos e imprevistos. Hay una comunicación, convencional o en clave, que favorece la relación interpersonal, en función de los objetivos que tratan de lograr con cada actuación. Evalúan los resultados de lo puesto en práctica sobre el terreno, con el fin de rectificar su estrategia, su organización sobre el terreno o su forma de actuar. Son fuertes los intereses y valores culturales por los que hacen las cosas.

Desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1987), se considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. La actividad es un proceso de transformación del medio que se da a través del uso de instrumentos, así mismo planteó que los procesos psíquicos: pensamiento (cognición)

y lenguaje (habla), comienzan con la interacción social, entre mayores y menores rescatando la importancia del contexto cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores) luego explican este conocimiento por medio del habla interna (pensamiento). Con ello queda claro que el aprendizaje supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los niños se introducen al desarrollarse en la vida intelectual de aquellos que les rodean.

Por su lado, David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) asumen que “la cooperación sería el trabajo conjunto de varios individuos que deben alcanzar objetivos comunes. Esto no quiere decir que juntar a varias personas en la misma clase sea un grupo cooperativo, puesto que en una situación cooperativa los participantes, que suelen tener un nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes”. Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), “los objetivos de los individuos están conectados de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo”. David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) dicen “en el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre el alumno, la actividad y el profesor como orientador de la actividad y también como ayuda para el estudiante. Como habíamos dicho en los apartados precedentes, en este tipo de aprendizaje la tarea del profesor es respetar e intentar potenciar la actividad constructiva del alumno, dejando de lado su tradicional rol de experto.

1.3.- Manifestaciones y características del problema

El trabajo cooperativo o en equipo, para los países subdesarrollados constituye hoy en día uno de los grandes problemas que subsisten pese a la transformación del mundo globalizado, que según expresan Monereo y M. Monte (2011) se ha podido percibir que el mundo global competitivo, requiere de docentes con una formación profesional de alta eficacia y competitividad, que acrediten una alta calidad de formación en servicio; sin embargo, dadas las condiciones en que se encuentran los sistemas educativos en la mayoría de países de América Latina y el Caribe, es complicado competir en calidad profesional tal como lo requieren los tiempos actuales.

La realidad de los sistemas educativos Latinoamericanos, hace resaltar la predominancia de un sistema que apuesta por la individualización, por los resultados individualizados y no colectivos, por la competitividad, por la hiper-especialización, entre otros; en desmedro del trabajo en equipo, del trabajo colectivo, de la importancia de trabajar por un fin común. Al respecto, Peter Senge (1990) plantea una interrogante esencial. ¿Es lo mismo el trabajo grupal que el trabajo cooperativo? En términos generales considera que lo primero no asegura lo segundo. Para que la producción grupal sea efectivamente beneficiosa para el aprendizaje, es necesario que la intervención pedagógica considere una serie de variables relevantes a fin de lograr que la sinergia sea posible. Peter Senge (1990) asume que siendo el conocimiento fruto del aprendizaje individual, es necesario que pase de los actores individuales a los grupos y de los grupos a la organización en su conjunto y de esta a relacionamientos inter-organizacionales o redes.

Wilson (1995) en esta misma perspectiva, afirma que para mejorar la gestión institucional es esencial impulsar un sistema organizacional cooperativo, para lo cual, es clave el saber trabajar en grupos docentes cooperativos. Wilson (1995) afirma, que toda organización laboral requiere en gran medida, del trabajo conjunto de un grupo de colaboradores que, al articular esfuerzos de manera eficaz, se transforme en un equipo con grandes posibilidades de realizar con éxito la misión que le ha sido encomendada. Sostiene que el docente por lo general, en el sistema educativo convencional, está acostumbrado a trabajar de manera individual, ya sea elaborando su programa anual de actividades, ya sea poniéndolo en ejecución; es decir, trabaja "en solitario" de la misma manera en que es supervisado y promovido dentro del sistema. a propuesta de trabajo cooperativo, entiende la cooperación como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros

Existen diversas estrategias para la gestión pedagógica del trabajo docente. El trabajo en equipo es una de ellas, pero no resuelve las dificultades del aprendizaje organizativo, especialmente las relacionadas a la cultura y el clima institucional. Peter Senge (1990) afirma que si queremos que la institución educativa sea una comunidad que aprende, podemos aplicar la estrategia de trabajo docente a través de grupos cooperativos, los cuales son capaces de mediar e intervenir en el cambio institucional. Los grupos cooperativos como estrategia para la gestión pedagógica del trabajo docente promueven una comunidad que aprende en forma permanente y la gestión institucional participativa y democrática para el cambio.

Por su parte, Graciela Paula Caldeiro y Mónica del Carmen Vizcarra (2003) dicen que el trabajo de grupos docentes cooperativos permite a los profesores sentirse parte del centro educativo y, por ende, aumenta su iniciativa y sus deseos de colaborar en los proyectos planteados, así como en el trabajo cotidiano, en beneficio de toda la comunidad (alumnos, directivos y docentes). Ambas autoras sostienen que no es un fin sino un medio y, como tal, coadyuva para que la institución se beneficie del aporte conjunto de sus maestros. Graciela Paula Caldeiro y Mónica del Carmen Vizcarra (2003) consideran que el sistema organizacional cooperativo promueve entre los docentes la articulación de tres subsistemas funcionales: los componentes de la gestión institucional y de la gestión pedagógica, los procesos de gestión pedagógica estratégica (planificación, ejecución y evaluación), los procesos de la dinámica grupal (comunicación, liderazgo y toma de decisiones).

Luis Guerrero Ortiz (2014) de otra parte, manifiesta que las instituciones educativas de hoy necesitan abrir sus puertas de par en par y derribar los viejos muros que confinan los aprendizajes y el trabajo a una cápsula cerrada que flota por encima de la historia y no permite la formación de docentes creativos, innovadores y emprendedores, capaces de afrontar, de manera crítica y divergente, los desafíos de hoy y construir rutas originales hacia sus propias metas y hacia objetivos colectivos. Luis Guerrero Ortiz (2014) afirma que en los centros educativos de América Latina necesitamos permitir y alentar el trabajo en equipo, la investigación, la exploración del entorno, el debate de ideas, la solución de problemas en contextos reales, la autoevaluación permanente y la construcción de acuerdos en los distintos niveles de decisión, empezando por la institución educativa. Afirma que el problema más grave de nuestra educación es el carácter del sistema educativo: Atávico, segmentado, excluyente

Patricia Olmos (PUCP, 2012) dice que los problemas relacionados al deterioro de la calidad del servicio educativo en la institución educativa en el Perú, se deben a la falta de comunicación, liderazgo y decisión, para la cooperación de los directivos y docentes en la gestión institucional y de la gestión pedagógica, descuidando la cultura y el clima organizativo, así como los de planificación, ejecución y evaluación, con la consecuente desarticulación de los procesos de gestión pedagógica, los cuales no guardan coherencia con el proyecto educativo institucional ni el proyecto curricular, ni otros documentos de gestión.

Por su parte Lorenzo (1997) manifiesta, que no se entiende o no se desea entender, que la dinámica grupal favorece los procesos a través de los cuales cada uno de los actores renueva sus estructuras mentales y actitudes, para compartir el liderazgo, asumir una cultura colaborativa, dinámica y grupal, fundamentales para construir un sistema organizacional cooperativo. La resistencia al cambio de los docentes, ligada a la cultura individualista competitiva, suele ser superada por las actitudes proactivas y las acciones creativas que se dan dentro del sistema.

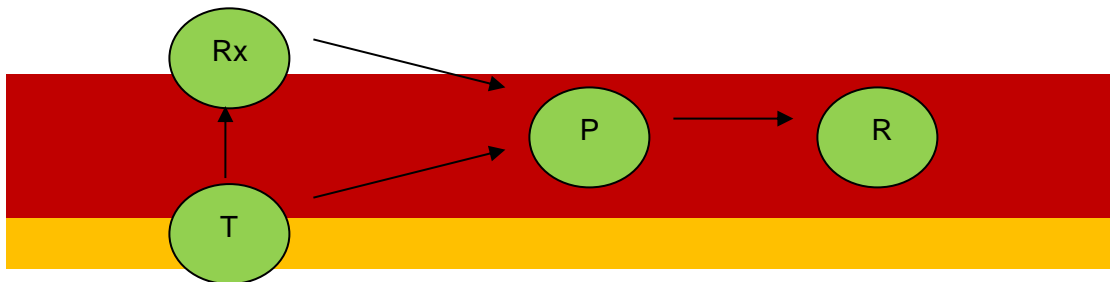
Entre las características que se destacan en los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de la ciudad de Huacho, se tiene que entre los docentes no se promueve la participación ni colaboración de sus integrantes dentro de la institución educativa. Esta desvinculación de no trabajar cooperativamente entre los docentes ha generado como consecuencias la insuficiencia para elaborar proyectos o programas institucionales que permitan en el campo educativo propiciar la práctica de valores y las relaciones interpersonales; así mismo, se percibe, una acentuada fragmentación e

individualización entre los docentes, siendo el egoísmo, la indiferencia, la individualidad, la desmotivación, y la rivalidad lo que más se destaca en las actitudes del profesorado. Existe celo profesional, indiferencia con las actividades realizadas en la institución; y, por parte de la gestión, no hay estímulos ni reconocimientos por la labor docente desempeñada, no se fomenta el trabajo en equipo entre los docentes y ni entre los docentes y el personal jerárquico.

1.4.- Metodología utilizada

Diseño de investigación

La Investigación se enmarca en el nivel de Investigación Básica, de Tipo descriptivo-propositiva. De acuerdo con la metodología de trabajo, la investigación determinará la relación de ambas variables de tipo causal. La investigación como proceso sistemático requiere de una serie de pasos que estén enmarcado dentro de la disciplina científica, por lo que requiere que sea organizada y planificada antes de su aplicación; al respecto Sierra (1991), refiere "en el diseño se trata de planificar el contraste de la hipótesis con la realidad, lo que constituye la esencia misma de la investigación. En tal sentido, el diseño de esta investigación es no experimental, sino propositivo.



Leyenda:

Rx: Estrategias de gestión institucional sobre dinámica del trabajo docente

T: Estudios o modelos teóricos.

P: Trabajo de grupos docentes cooperativos

R: Realidad transformada

Población y muestra

La población y muestra considerada en el presente estudio es de 43 profesores de la Escuela Profesional de Educación primaria, Facultad de Educación, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de la ciudad de Huacho. **(N=n)**

Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para efectuar la investigación se aplicará la técnica de la encuesta, constituida por instrumentos metodológicos que se emplearan en el estudio, diseñados por la investigadora, basándose en conocimiento del fenómeno a fin de poder explicarlo. Según Arias (2002), define: "la encuesta como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un tema en particular".

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos Hernández Fernández y Baptista (2003), señalan que la realización de una investigación implica la aplicación de un instrumento para medir las variables de interés, por consiguiente, éste puede definirse como un recurso que utilizará el investigador para recabar los datos requeridos sobre la realidad del problema existente, mediante la aplicación del mismo a una muestra ya seleccionada.

Descripción del instrumento:

En el caso del presente estudio, los datos se recolectaron a través de un cuestionario de veintinueve (29) ítems para los docentes, sub-divididos en cuatro cuadros estadísticos, los mismos que fueron diseñados por el investigador, con el propósito de obtener la información del fenómeno de estudio. El estudio se efectuó a través de las señaladas técnicas de recolección de datos, las cuales comprenden según Hurtado y Toro (1998) los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuestas a las preguntas de investigación. En atención, a esa denominación es que se elaboran los cuestionarios para obtener la información referente al estudio, el cual es definido por Arias como "la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario auto administrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador"

Métodos y procedimientos para la recolección de datos

A.-Técnica de gabinete:

Esta técnica hace posible aplicar instrumentos para la recolección de Información para dar consistencia a la investigación, utilizando para ello el Fichaje.

Fichas Textuales:

Es la transcripción entre comillas y al pie de la letra, del párrafo de un libro que el investigador considera importante para su trabajo de investigación.

Fichas Bibliografías:

Es la que contiene los datos suficientes para la rápida identificación de los libros consultados.

Fichas de Resumen:

Es la que permite sintetizar los conceptos, estrategias, de una parte, de un libro o su totalidad.

Técnica de Campo:

Se utilizaron documentos debidamente estructurados que servirán para recoger información pertinente y coherente en la solución de las variables

Análisis estadístico de los datos.

Para el procesamiento de los datos se utilizará un plan de análisis estadístico descriptivo, con elaboración de tablas y gráficos de frecuencias absolutas y porcentuales. Se realizará el análisis de frecuencia, cuadros estadísticos, media aritmética.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTUDIAR LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN Y SUS IMPLICANCIAS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

En esta parte se presentan los fundamentos teóricos utilizados en la investigación. La presentación considera los antecedentes bibliográficos, los aportes teóricos relacionados con las estrategias de gestión como la teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph y la teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson.

2.1.-Antecedentes bibliográficos.

Antúnez García, María del Mar; y Atienza Santana, Jesús; 2012; Aprendizaje cooperativo: Una revisión teórica; para obtener el grado de maestro en educación primaria; Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, Conclusiones: Una revisión teórica entraña un exhaustivo ejercicio de lectura, investigación, filtro y análisis sobre un tema en concreto. En nuestro caso, el aprendizaje cooperativo es materia de innumerables estudios y teorías, más de las que podíamos si quiera imaginar al abordar este análisis. Las estrategias de aprendizaje con apoyo común se basan en la implantación de estructuras de cooperación e interacción social para el desarrollo del alumno con efectos positivos en el rendimiento académico de los implicados en las diferentes asignaturas y edades en las que se llevan a cabo. Además, repercuten beneficiosamente en un sinfín de otros aspectos que, de manera directa e indirecta, pasarán a formar parte de la identidad, de la personalidad y de los recursos del día a día de aquellas personas que las integren como metodología de aprendizaje. Tras la experiencia de leer, Analizar e investigar resultados y estudios sobre este modelo educativo, hemos descubierto que las personas implicadas en algún tipo de proyecto de índole cooperativo han reforzado o ampliado conocimiento o habilidades que desconocían poder adquirir.

Santizo Rodall, Claudia A. 2015; Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo; Profesora-investigadora titular del Departamento de Estudios Institucionales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. (UAM). Conclusiones. La política educativa se ha planteado cambiar los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente sustituir los aprendizajes pasivos por aprendizajes activos de los alumnos. Éste es un cambio mayor que demanda una modificación profunda en las prácticas de enseñanza en el aula. Además, el sistema educativo necesita introducir soluciones novedosas al problema del rezago educativo. Una estrategia de cambio educativo cuyo propósito es influir en conductas individuales no considera los beneficios del trabajo conjunto de docentes y directivos. Las escuelas tienen más similitudes con organizaciones del conocimiento que con organizaciones tradicionales de carácter jerárquico; por ello, la creación de conocimiento sobre cómo hacer las cosas requiere crear las condiciones para aprovechar la experiencia acumulada por los docentes. Las escuelas públicas necesitan adecuar sus prácticas de gestión a las características de sus docentes con diferente experiencia, motivación y actitud frente a la docencia y, además, las escuelas deben ajustarse a las condiciones sociales, personales y familiares de sus alumnos. Es decir, las escuelas y los docentes necesitan reflexionar sobre su quehacer cotidiano para introducir nuevas formas de hacer las cosas. Este artículo argumenta que esto se puede lograr a través del trabajo en equipo. Una política educativa que impulse el trabajo en equipo necesita tener conocimiento de las características individuales que definen las actitudes de los docentes. No se trata de hacer una valoración de cada docente, lo cual puede ser inútil, pero sí se pueden ofrecer programas con apoyos que faciliten la conformación de grupos de trabajo cuyas preferencias estén alienadas con los objetivos educativos.

Ríos Polastri, Rebeca Leonor; 2004; “El trabajo cooperativo en las decisiones organizativas en la institución educativa estatal N° 019; San Martín de Porres, Provincia de Lima”; Tesis para optar el grado académico de magister en educación. PUCP, Lima. Los resultados encontrados por la autora describen las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción. Considera que entre las funciones más reconocidas por el equipo de trabajo destacan la función cosmopolita de la directora quien conduce, participa y propicia la intervención directa de los miembros en la conducción y dirección del inter- aprendizaje en los programas de sensibilización. Entre las actitudes de la directora valoradas por el equipo de trabajo docente de le reconoce las siguientes: la disponibilidad para tomar decisiones que benefician a la institución, la autonomía en las acciones y decisiones, la confiabilidad al delegar responsabilidades, el compromiso con la labor educativa y sus competencias en el cargo. Sin embargo, en el ambiente escolar se puede reconocer un relativo conformismo entre los miembros. El grupo acepta con agrado generalmente lo dispuesto, los acuerdos tomados, pero en actitud pasiva. El personal docente, inclusive la directora, se reúnen periódicamente para organizar las actividades educativas. En ellas, algunos de los miembros del equipo, adoptan posturas individuales y no se involucran totalmente en los acuerdos tomados. Esto significa que aún no logran consolidarse como equipo, situación que se logrará con la perseverancia.

Yagas Gonzáles, Francisco Antonio (2012); Plan estratégico para fomentar la cultura organizacional cooperativa en el personal jerárquico y docente de la Institución Educativa Pública “Dos de Mayo” de Pacarisca, distrito de Yanama, provincia de Yungay; región Ancash. Tesis para optar el grado de magister en educación. El presente trabajo nos ofrece expectativas de cómo orientar la práctica de la cultura organizacional cooperativa a través de un conjunto de

actividades de integración, logrando identidad institucional y mejorando sus relaciones interpersonales, lo que nos conlleva a mejorar la convicción profesional, así mismo enriquece y alimenta los perfiles educativos de la educación. Manifiesta que los factores que obstaculizan el trabajo en equipo es el individualismo por parte de los directivos como de docentes para llevar a cabo una determinada tarea, deficiencias en el manejo de las estrategias administrativas, escasa integración del personal docente y jerárquico en las diferentes actividades pedagógicas, ineficiente liderazgo, influencia sobre los grupos que no permiten el logro de ciertos objetivos institucionales. Los factores correctivos del personal jerárquico y docente es contar con un lineamiento establecido para el proceso continuo del aprendizaje para alcanzar un objetivo definido, política participativa, concertadora y en equipo para mejorar la cultura organizacional.

2.2.- Bases teóricas.

2.2.1.- Fundamentos del enfoque de apoyo común.

Las estrategias de aprendizaje con apoyo común comparten el uso del trabajo en pequeño grupo en el que, a partir de la interacción y del establecimiento de interdependencia y responsabilidades individuales y compartidas, el desarrollo de un miembro repercute en el desarrollo de los otros y en la consecución del fin común. Estos modelos cooperativos repercuten favorablemente en el desarrollo cognitivo y social del alumnado, impulsando tanto habilidades personales como sociales, según los postulados examinados. Las estrategias de apoyo común no son en sí un enfoque emergente que haya surgido de la nada. Aunque su máximo desarrollo y aplicación se esté llevando a cabo en la actualidad, estas ideas se remontan a mucho tiempo atrás, donde numerosos autores establecieron las bases teóricas sobre las que hoy se asienta este modelo de aprendizaje: fundamentalmente las teorías cognitivas y socio-cognitivas, así como las conductuales, que ponen el

foco en la acción del sujeto, en su relación con el medio y en las respuestas que reciben sus acciones.

En el siglo XIX, Parker (1894) se interesó por organizar las escuelas como comunidades democráticas, insistiendo en que no llevaba a cabo ninguna innovación, sino que se limitaba a tratar de aplicar cambios derivados directamente de las leyes de la mente, señalando que estos métodos estaban en todas partes, menos en las escuelas. Según Campbell, (1965) los antecedentes del aprendizaje cooperativo iniciados por este docente obtuvieron una inmensa acogida en el continente americano, llegando a unirse a su corriente más de 30,000 profesores

Lev Vygotsky es considerado el padre del constructivismo social, define el aprendizaje como una actividad social, advirtiendo los beneficios que se obtenían de la interacción social entre iguales. Para adquirir un aprendizaje significativo, este ha de desenvolverse en un entorno social, pues el conocimiento es un proceso de relación e intercambio entre el sujeto y el medio. Además, una de las bases sobre las que se asienta el actual aprendizaje cooperativo es la referente a la Zona de Desarrollo Próximo, propuesta por el mismo Vygotsky a principios del siglo XX. Con este concepto pretendía dar refuerzo a la interacción entre iguales, sirviendo esta como motor de desarrollo en los niños para adquirir conocimientos y habilidades que por sí solos no podrían alcanzar.

Piaget fue, por su parte, uno de los precursores en el campo del trabajo cooperativo en cuanto a la educación del niño se refiere. El psicólogo suizo extendió su obra a lo largo de todo el siglo XX, en el que elaboró su teoría constructivista, con la que se anteponía al modo de pensar empirista de la época, que desligaba al sujeto del mundo exterior. Piaget

rechazaba la concepción de inteligencia como un mecanismo para clasificar o corregir los conocimientos objetivos procedentes de una serie de registros perceptivos, asociaciones motoras y descripciones verbales adquiridos a través de una copia funcional. Para él, el ser humano es, desde sus inicios, parte activa y protagonista de su aprendizaje y el origen del conocimiento depende inexorablemente de las interacciones. Esta teoría vincula el problema epistemológico y el problema del desarrollo de la inteligencia, hasta esos momentos aislados por la corriente empirista.

2.2.2.- Teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph Ken Blanchard y Alan Randolph (2000) definen a un equipo de alto nivel como aquel que reúne las siguientes características:

- a. Un grupo interactivo, formado por gente con grandes aptitudes que usa las ideas y la motivación de todos los miembros del equipo.
- b. Aquel que comparte la información para crear altos niveles de confianza y responsabilidad.
- c. Además clarifica los límites para crear la libertad y la responsabilidad de cumplir tareas de una forma eficaz.
- d. Usa de forma eficiente el tiempo y los talentos de los miembros de su equipo y su director.
- e. Para finalizar, utiliza la autogestión de sus aptitudes para tomar decisiones de equipo y genera buenos resultados para el equipo, sus miembros y la organización.

Rol del directivo:

Según Ken Blanchard y Alan Randolph, (2000) el impacto positivo que este tipo de equipos tiene en su líder es el aumento de tiempo para dedicarse a otras actividades, y supone:

- Pasar más tiempo planificando el trabajo.
- Prever que nuevos materiales necesitaremos.
- Solucionar algunos de los temas que impiden el trabajo del equipo.
- Pasar más tiempo enseñando y aconsejando a los miembros del equipo.
- Ir a más conferencias relacionadas con el trabajo.
- Interaccionar más con los clientes.
- Hacer un curso de captación y aprender nuevas habilidades.

Una vez indicado el papel que obtendrá el directivo, podemos observar en cuanto a los trabajadores una serie de beneficios que son:

- Utilizan todas las ideas y motivación de los miembros del equipo.
- Optimizan el tiempo de trabajo.
- Mejoran la productividad, así como la satisfacción de su equipo.

Para llevar a cabo el cambio de un equipo de bajo nivel o rendimiento, hacia otro de alto nivel o alto rendimiento, es fundamental seguir tres pasos:

Paso 1: “Empezar a aprender las habilidades del siguiente nivel”

Este capítulo nos informa sobre cómo poner en marcha un equipo, mientras aprendemos a cómo usar información para crear un mayor grado de responsabilidad dentro de la empresa. Para realizar este proceso de cambio el libro nos indica en este paso, sobre las características que debemos obtener a la hora de comenzar, y así conseguir llegar al siguiente paso, y son: Adquirir la máxima información para tomar decisiones. Compartir información adecuada, ya que puede resolver muchos problemas. Con ella se crea un nivel de confianza, por lo que se actuará con responsabilidad. Debemos cambiar nuestras creencias sobre la transmisión de información, ya que adecuaría nuestra información sobre la empresa. Crear un límite, para que las personas lleven las acciones con un sentido de dirección y autonomía, sin miedo a represalias. No deben ser muy restrictivos, pero tampoco muy amplios. Resistir los retos que nos ocasiona la puesta en marcha, ya que se pueden experimentar resistencias a medida que se crece. Por último, hacer un uso eficaz de las diferentes ideas que surjan, ya que de dos opiniones diferentes puede salir una buena idea. Para conseguir un equipo altamente exitoso, hay 4 elementos que deben quedar bien fijados, y son: La misión del equipo Los procesos de funcionamiento Los principios de cómo van a trabajar los miembros del equipo Intentar establecer los roles del equipo.

Paso 2: “Acelerar el cambio”

Ken Blanchard y Alan Randolph, (2000) nos hablan sobre la frustración que en este paso surge, nos dice que es inevitable. Para intentar evitar esto, y pasarlo lo antes posible, debemos utilizar toda la energía para acelerar el cambio hacia los equipos del siguiente nivel. Para conseguir lo anteriormente enunciado debemos realizar lo siguiente:

- Canalizar la frustración o desánimo para convertirla en una fuente de energía
- Centrarse en los beneficios que se van a conseguir
- Crear confianza y mayor responsabilidad para los trabajadores, intercambiando información más sensible.
- Realizar mediciones para acelerar el cambio, así se podrá valorar el esfuerzo lo que motivaría más al equipo, que a su vez aumentaría el progreso.
- Dar una mayor importancia a los objetivos, porque atraen a los miembros del equipo hacia un dialogo que ayuda a construir el equipo como una unidad. Ampliar los límites marcando objetivos para el desarrollo personal, ya que con esto pasaríamos del desánimo al desarrollo.
- Dar más autoridad en la toma de decisiones del equipo. Hacer un listado de los talentos naturales de los miembros del equipo.
- Ampliar el rango de los roles de los miembros del equipo mediante el aprendizaje.

Paso 3: “Dominar las habilidades”

Este es el paso definitivo Ken Blanchard y Alan Randolph, (2000) hablan sobre un equipo de alto nivel. Para lograrlo debemos de conocer adecuadamente todas las características de los 2 anteriores pasos, además de las que vamos a enunciar a continuación:

- Determinar la información innecesaria, lo que ayuda a hacer más eficiente el intercambio de información Incrementar la confianza en los trabajadores dándoles toda la información que crean necesaria
- Ayudar a nuevos miembros del equipo, a medida que vamos creciendo, van aumentando los miembros del equipo
- Dominar el intercambio de información
- Tomar la decisión correcta mediante los valores operativos, que hemos obtenido.
- Seguir aumentando los límites, que nos permitirá seguir creciendo
- Ampliar aún más los roles del equipo Medir el rendimiento de trabajo para encontrar mejores formas de trabajar juntos Elevar el listón, buscando nuevas oportunidades. Ser un equipo con futuro, seguir creciendo, no estancarse ahora que lo han conseguido.

2.2.3.- Teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson.

De acuerdo a David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), el trabajo y aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener

resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

2.2.3.1.- Estructura del Aprendizaje Cooperativo según Jhonson y Jhonson.

En la estructura de aprendizaje podemos considerar tres subestructuras, pues bien veamos las características que han de poseer éstas, en una estructura de aprendizaje cooperativo.

La estructura de la actividad:

- a. Utilización frecuente -aunque no exclusiva- del trabajo en grupos reducidos o equipos.
- b. El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa: cuanta más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de alumnos que forman un equipo.
- c. Composición de los equipos hay que procurar que sea heterogénea (en género, etnia, intereses, motivaciones, capacidades...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir el grupo clase -debe ser un grupo clase en pequeño-, con todas sus características.
- d. El propio profesor o profesora puede en caso de conveniencia en la distribución de los alumnos en los distintos equipos. Esto no significa, claro está, que no deba tener en cuenta las preferencias y las "incompatibilidades" que puedan darse entre los alumnos. Pero difícilmente se asegura la heterogeneidad de los componentes de los equipos si éstos son "escogidos" por los mismos alumnos.
- e. El trabajo cooperativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Si se usan estos equipos para hacer algo a los alumnos (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) debe asegurarse que el planteamiento del trabajo se haga entre todos, que se distribuyan las

responsabilidades, que todos y cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer, y algo que sea relevante y según las posibilidades de cada uno, de forma que el equipo no consiga su objetivo si cada uno de sus miembros no aporta su parte. No se trata de que, uno, o unos pocos, haga el trabajo y que los demás lo subscriban... · No se trata de sustituir el trabajo individual, realizado por cada alumno en su pupitre, en solitario, por el trabajo de grupo, sino que debe substituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado realizado de forma cooperativa dentro de un equipo.

- f. De todas formas, los equipos cooperativos no se utilizan sólo para "hacer" o "producir" algo, sino también, y de forma habitual, para "aprender" juntos, de forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, intercambiándose información, etc. Entre las actividades que hay que realizar dentro de la clase, en el seno de los grupos, debe incluirse también aquellas dedicadas más propiamente al estudio.
- g. En cuanto a la duración de los equipos -es decir, el tiempo que unos mismos alumnos forman el mismo equipo- no hay establecida ninguna norma estricta. Depende, por ejemplo, de las posibles "incompatibilidades" que puedan surgir entre dos o más miembros del mismo equipo, y que no se habían podido prever. En este caso, evidentemente, habrá que introducir cambios. De todas formas, los alumnos deben tener la oportunidad de conocerse, de trabajar juntos un tiempo suficientemente largo (por ejemplo, un trimestre). Se trata, por lo tanto, de equipos estables, en el sentido que no cambian cada dos por tres. Los alumnos no deben confundir el equipo con su pandilla de amigos; deben entender que se trata de un equipo de trabajo y no siempre, en la vida, los compañeros de trabajo serán, además, sus amigos.

- h.** La estructura de la actividad debe ser variada, no sólo porque los alumnos se aburren de trabajar siempre de la misma forma sino porque no siempre ni para todo lo que se hace en el aula es adecuado el trabajo en equipo. Más bien, hay que alternar el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la introducción y presentación de nuevos contenidos, para poner en común el trabajo hecho en los equipos, etc.) y el trabajo en equipos reducidos (para "hacer" o "aprender" algo), con el trabajo individual (entendido aquí como el trabajo que debe hacer cada alumno individualmente, sin que pueda ampararse o esconderse tras lo que hacen sus compañeros de equipo; por ejemplo, algunas actividades de evaluación).

La estructura de la recompensa ·

Los equipos no compiten entre sí para quedar primeros en el ranking de la clase, ni los alumnos compiten entre sí dentro de un mismo equipo. Más bien todo lo contrario: los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común: que el equipo consiga superarse a sí mismo porque cada uno de sus miembros ha logrado aprender más de lo que sabía inicialmente. Asimismo, en el grupo clase, todos los equipos tienen que ayudarse para conseguir igualmente un objetivo común a todos ellos: que todos los alumnos del grupo hayan progresado en su aprendizaje, cada cual según sus posibilidades. En este caso, si se cree oportuno, puede establecerse alguna recompensa para todo el grupo clase.

- a.** La adaptación del currículum común -contenidos, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación- a las características individuales de cada alumno, lo que supondría la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo esencial para que pueda darse una estructura de recompensa como

la que estamos describiendo. Así pues, la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje son dos aspectos complementarios: no puede haber cooperación sin personalización, y la cooperación entre los alumnos de un mismo equipo facilita y, en cierta medida, posibilita la personalización: sin el concurso de los compañeros difícilmente el profesor puede atender de forma personalizada a todos sus alumnos, en grupos heterogéneos.

La estructura de la autoridad:

- a. La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente, como equipo y como grupo clase.
- b. En la medida de lo posible, el grupo clase debe tener voz y voto a la hora de determinar qué estudiar y cómo evaluar, a partir, claro está, del currículum establecido para un nivel o etapa determinado. Igualmente, cada equipo debe tener la posibilidad de concretar algunos contenidos, objetivos, actividades... que no han de coincidir, necesariamente, dentro de un marco común, con los contenidos, objetivos, actividades... de los demás equipos. Finalmente, a nivel individual, cada alumno debe tener la oportunidad de concretar, de acuerdo con el profesor y contando con la ayuda de éste y la de sus compañeros de equipo, lo que se ve capaz de conseguir.
- c. El papel más participativo y relevante del alumnado también debe darse en la gestión de la clase (determinación de las normas, resolución de los conflictos...). El grupo clase, constituido en asamblea, comparte la autoridad con el profesor: frente a posibles conflictos, se determinan de forma consensuada las normas y las sanciones para quienes no las cumplan. El profesor se convierte

muchas veces en el hombre "bueno" que ejerce de "mediador" entre el grupo clase y el sancionado o los sancionados.

2.3.- Bases conceptuales

2.3.1- ¿Qué es el trabajo cooperativo?

El trabajo cooperativo es el logro de las metas de trabajo como resultado de la influencia recíproca, el diálogo, el consenso, la interdependencia positiva y el compromiso, superando la competencia y el individualismo. El trabajo en grupo cooperativo es una estrategia de aprendizaje viable para la gestión pedagógica del trabajo docente en las instituciones educativas porque desarrolla la comunicación y el liderazgo directivo, capaz de motivar la participación de los docentes y promover su empoderamiento de la gestión pedagógica, construye una cultura organizativa compartida y establece un clima organizativo favorable al aprendizaje.

El trabajo docente en equipo manifiesta López, (2008:15) no es una novedad y existen numerosos estudios de la propuesta a nivel nacional e internacional, como podemos observar en la bibliografía consultada. Sin embargo, no se ha profundizado en nuestro medio las posibilidades que ofrece para el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas. Por ello, consideramos necesario investigar: ¿cómo se desarrolla el trabajo docente en grupo para la gestión pedagógica? En un caso en particular, para caracterizarlo, analizarlo y conocer sus logros y dificultades para la gestión pedagógica.

Según López, (2008:16) "el trabajo cooperativo es posible en el marco de una gestión educativa estratégica. El conocimiento integrado - interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creadoramente con las personas, en ser

mejores personas; contribuye a que el ambiente organizacional cooperativo se consolide y proyecte hacia la comunidad. La formación y la participación son fundamentales”. Los profesores deben adoptar de forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en sus centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal.

La comunicación es el elemento integrador intercultural capaz de generar cooperación en los compromisos, la iniciativa, y la apertura, para asumir los retos. Entonces el profesorado investigador en lo personal y en lo cooperativo, podrá asumir el liderazgo capaz de interpretar la realidad educativa y responder a los desafíos y problemas ambientales.

2.3.2.- Importancia de los grupos docentes cooperativos

Todos los integrantes de un grupo humano buscan alcanzar un propósito cuando se reúnen, el triunfo de su equipo, ganar un torneo, un concurso, sobresalir ante los gerentes por sus resultados. En este sentido el trabajo en equipo está asociado a la razón por la cual ha sido creado el equipo y la búsqueda constante de contar con las personas indicadas para obtener los resultados esperados. El ser humano es por naturaleza un ser gregario, significa esto que permanentemente está buscando grupos con los cuales se relacione por diferentes motivos, sean familiares religiosos, sociales y por empatías académicas o de cualquier otro tipo.

2.3.3.- ¿Qué es el trabajo y aprendizaje cooperativo?

La producción bibliográfica de teorías e investigaciones referentes al aprendizaje cooperativo es profusa. Del auge de este modelo educativo

en vigencia, potenciado en los últimos años como alternativa a una enseñanza en crisis que olvida las dimensiones psicosociológicas del aula (Ovejero, 1990), ha derivado una prolífica generación de autores que, basándose en los preceptos y publicaciones sobre los beneficios del aprendizaje a través de la cooperación, amplían y aportan su granito de arena para dar forma y dejar constancia de su visión sobre esta metodología a la que, cada vez más, se suman nuevos simpatizantes de todos los estratos que conforman el entorno educativo.

- De acuerdo a Deutsch, (1962) y Johnson y Johnson, (1999) el trabajo y el aprendizaje cooperativo es utilizar en la educación grupos reducidos donde los alumnos trabajan de forma conjunta con el objetivo de mejorar su propio aprendizaje y el de los compañeros. Los alumnos además sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan
- Los métodos de aprendizaje cooperativo según Deutsch, (1962) y Johnson y Johnson, (1999), son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas”
- Sarna, (1980); y Slavin, (1983); hacen alusión a los métodos de aprendizaje, a la dimensión y división de los grupos, a la interdependencia y, como novedad, al valor de las recompensas en el proceso de aprendizaje. Así, coinciden con Deutsch en la relevancia de conformar pequeños grupos para llevar a cabo con éxito situaciones de aprendizaje cooperativo, presentándola como una característica

general, junto a la también defendida necesidad de potenciar la cooperación frente a la competencia, añadiendo estructuras específicas y estímulos para su consecución. Slavin (1983), uno de los mayores exponentes del aprendizaje cooperativo, diferencia dichas estructuras en: actividad, recompensa y autoridad. Además, propone apoyarse en la complementariedad de roles entre los miembros de un equipo para alcanzar fines comunes, asumiendo responsabilidades individuales como las de facilitador, armonizador, secretario, etc. y favoreciendo así la igualdad de estatus. Innova al introducir el concepto de incentivo ya que, para él, el aprendizaje cooperativo es un arreglo de la situación de aprendizaje que incluye una estructura cooperativa de tarea y una estructura cooperativa de los incentivos.

- Slavin, (1983) señala que los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas.

- Fathman y Kessler, (1993) por su parte manifiestan que el Trabajo en grupo se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Al igual que Johnson y Johnson, no se limitan a definirlo como una estrategia o una técnica de trabajo en el aula.

- Johnson y Johnson (2002) como condiciones para la calidad del aprendizaje cooperativo plantean las siguientes características
 - La interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo.
 - Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje

- Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
- Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

2.3.4.- Incentivos para trabajar en colectivo

Una primera aproximación al trabajo en grupo es la actitud de los docentes en las escuelas. Para ello, dice Fernández de Haro (s.f.) se consideran experiencias de los planes de incentivos económicos colectivos usados para otorgar recursos adicionales a las escuelas, condicionados al cumplimiento de objetivos y metas. El aspecto principal es la forma en que se distribuyen esos recursos entre la escuela y los docentes; entre estos últimos la distribución puede hacerse según la antigüedad y el cargo. Fernández de Haro (s.f.) dice que los estudios realizados sobre la efectividad de los incentivos colectivos centran su atención en los resultados, más que en el funcionamiento de las escuelas. Dos factores que determinan los resultados son: la forma en que responden los docentes a las condiciones existentes en las escuelas, y la forma en que se asignan los incentivos colectivos.

Los esquemas de incentivos colectivos son mecanismos de asignación de recursos acordes con los principios de descentralización que han orientado los cambios de los sistemas educativos en diversos países. Fernández Lozano, González-Ballesteros, y A. de Juanas Oliva (2011) explicaron la descentralización como una separación, por un lado, de la función de conducir o dirigir mediante la definición de estrategias y, por otro, de la función de operar o mantener el funcionamiento de las organizaciones. En la educación, la premisa es

que las decisiones tomadas en las escuelas por directores, docentes y padres de familia reflejan mejor las prioridades y valores de la comunidad. Así, se asume que la misma comunidad toma decisiones y se responsabiliza de implementarlas, por lo que se entregan incentivos de manera estratégica y se espera que las escuelas tomen decisiones operativas.

2.3.5.- Efectos no deseados de los incentivos colectivos

En Estados Unidos se utilizan diversos programas de incentivos que premian de manera individual a los docentes y de manera colectiva a las escuelas. Bacolod (2012) analiza tres programas de incentivos en California que otorgaron premios a docentes y escuelas durante 2000 y 2001, condicionados a lograr metas; la medición se hizo con base en un índice de desempeño académico construido con los resultados de los exámenes de diversos grados en las escuelas. Los premios se otorgaron por el valor que alcanzó el índice, por la mejora en los índices y, además, se consideraron metas para la escuela por grupos raciales (hispanos y afroamericanos, entre otros) y por grupos socioeconómicos en desventaja. De acuerdo a Bacolod (2012) dice que los autores del estudio señalan que una consecuencia no intencionada fue la disminución relativa de recursos asignados a las escuelas que atienden a la población en desventaja socioeconómica. Como los recursos se asignan con base en índices de desempeño, esto significaría que la acción colectiva de los docentes tuvo efectos diferenciados entre escuelas. Hay dos factores que pueden explicar ese resultado: por un lado, diferencias en las prácticas de gestión de cada escuela, y por otro, diferentes conductas o actitudes de los docentes.

De acuerdo a Galiani (2008) este efecto indeseado se ha identificado en varios estudios que señalan que la descentralización no favorece a

organizaciones con reducidas capacidades institucionales - generalmente las escuelas que atienden población con desventaja socioeconómica y cultural- y que, además, las coloca en desventaja cuando compiten por recursos. La reducida capacidad institucional implica que la organización de las escuelas no está en posibilidad de ofrecer soluciones a los problemas educativos que enfrenta. Ésta es una de las fallas del modelo de descentralización, el cual aplica una misma regla, en este caso el uso de incentivos, sin importar las diferencias entre escuelas. Una descentralización a ultranza, con criterios de mercado, utilizaría la competencia como medio para seleccionar a los mejores, pero una política de esta naturaleza se contrapone al principio de equidad en la cual se sustenta la política educativa.

Fernández Lozano, González-Ballesteros, y A. de Juanas Oliva (2011) asumen que el principio de equidad aplicado a la gestión implica que la descentralización necesita ser contextualizada; sin embargo, manifiestan que cuando se define desde arriba, desde la autoridad central, va en sentido contrario al principio de descentralización según el cual son las propias comunidades las que deben tomar decisiones de acuerdo con su contexto. Como veremos, una forma de considerar las diferencias es mediante la creación de espacios donde docentes y directivos encuentren soluciones propias a los problemas educativos que enfrentan.

2.3.6.- Beneficios del trabajo conjunto

La primera opción para establecer un beneficio para los equipos de trabajo son los incentivos económicos, pero hay varios elementos que señalan que no conviene utilizarlos de manera generalizada. Al respecto, Fernández Lozano, González-Ballesteros, y A. de Juanas

Oliva (2011) señalan que las empresas privadas, al estar orientadas por beneficios económicos, establecen los incentivos de sus trabajadores en función de la contribución que éstos realizan al valor de dicha empresa; sin embargo, en el caso de la educación pública el valor del mercado no es un parámetro, ya que el esfuerzo docente, individual y conjunto, contribuye al interés público.

La literatura de incentivos señala que los premios económicos afectan la motivación profesional, entendida como el incentivo intrínseco para desarrollar una tarea sin un premio monetario. Si el incentivo individual afecta la motivación profesional, el efecto negativo en la colaboración puede ser mayor, ya que no existe una forma de reparto óptima de un incentivo colectivo a menos que la distribución se realice con base en la antigüedad de cada integrante del equipo, lo cual reproduce el tradicional sistema salarial.

Otro aspecto del trabajo conjunto es que sus resultados, o bien, los beneficios, no se integran por la simple suma de las contribuciones individuales; hay beneficios adicionales derivados de la colaboración. Suponiendo que el esfuerzo individual pudiera medirse, ahora se tendría el problema de cómo distribuir el beneficio de la colaboración. Entonces, los esquemas de recompensas económicas son menos deseables cuando es difícil medir el esfuerzo, o los resultados de dicho esfuerzo, o bien cuando una persona puede jugar con el sistema de recompensas.

Las recompensas no pecuniarias en un sistema de méritos son la alternativa para recompensar el trabajo en equipo. Fernández de Haro (s.f.) dice que el propósito de un sistema de méritos es acreditar los esfuerzos individuales invertidos, los cuales proporcionarán beneficios futuros en términos de promociones laborales, obtener plazas

definitivas, tener derecho al financiamiento de estudios de posgrado, u otros beneficios similares que se puedan obtener en una carrera profesional. En este sistema de méritos se pueden incluir los esfuerzos del trabajo en equipo.

La colaboración en grupos de trabajo, a decir de Fernández de Haro (s.f.) no depende tanto de los beneficios de corto plazo como del proyecto de carrera de largo plazo de un docente o directivo. Otro elemento que influye en la colaboración es la confianza que se tenga en los otros miembros del grupo; en este caso se trata de la confianza social, en el sentido de la expectativa que se forma sobre qué esperar de la conducta de otros. Esta confianza social no está garantizada y puede verse afectada por otros problemas, como se discute a continuación.

2.3.7.- Condiciones para la formación de grupos de trabajo

Según Fryer (2013) un factor que favorece la formación de equipos de trabajo es el carácter complementario de los conocimientos y habilidades que tengan sus miembros para atender un mismo asunto que concierne a varios grupos de alumnos en una misma escuela, o bien combinar diferentes conocimientos y habilidades para encontrar soluciones a un problema. Fryer (2013) señala que la condición de complementariedad determina que el trabajo en equipo sea más efectivo que el trabajo individual en presencia del problema del polizón. La complementariedad hace visible la conducta de polizón que no contribuye a las tareas del grupo de trabajo.

La complementariedad es un factor adicional a los factores de costos, eficiencia, riesgos y motivación que influyen en las decisiones del esfuerzo de docencia que fueron consideradas en el primer apartado de esta sección. Los costos se refieren al esfuerzo aplicado en la docencia; la eficiencia se refiere a la percepción de los docentes de que el esfuerzo realizado tenga resultados en el aprovechamiento escolar; y los riesgos se relacionan con sus esfuerzos de docencia y los diferentes efectos que tendrán de acuerdo con la situación individual de sus alumnos. Fryer (2013) asume que la complementariedad no previene que los otros factores anotados se puedan contraponer entre sí, por ejemplo, cuando la motivación profesional de un docente coloca en un segundo plano los costos y riesgos, y viceversa. Sin embargo, si la complementariedad entre conocimientos y habilidades de los docentes ayuda a reducir costos o riesgos entonces puede facilitar la colaboración entre docentes cuyas actitudes podrían contraponerse en ausencia de dicha complementariedad.

Fernández de Haro (s.f.) dice que la formación de un grupo de trabajo, donde algunos se guían por una motivación profesional y otros por la disminución de los costos o riesgos, presenta el problema de cómo alinear los objetivos de cada integrante. Éste es un problema similar al que tienen las organizaciones cuando buscan que los objetivos del personal coincidan con los de la organización. La combinación de factores que influye en las decisiones del esfuerzo docente puede cambiar por circunstancias personales que están fuera del control de la gestión de una escuela, o por aspectos institucionales. Además, los costos, riesgos y motivación tienen un valor subjetivo para cada persona. Esto hace que esos factores no sean observables y, por tanto, no se pueda definir cuál es la mejor combinación que se puede obtener en cada escuela. Sólo se pueden establecer condiciones generales del

tipo de grupos de trabajo cuya formación es más factible, o que pueden proporcionar mejores resultados. Este tema se desarrolla en la siguiente sección.

2.3.8.- Tipos de grupos de trabajo e incentivos para formarlos

La complementariedad y la similitud de preferencias son los dos elementos anotados que sostienen la formación de un grupo de trabajo. La complementariedad de conocimientos y habilidades posibilita obtener beneficios de la colaboración que no se obtendrían de manera individual; la similitud de preferencias facilita la concentración de esfuerzos en objetivos comunes. Estos dos elementos, si bien definen condiciones para desarrollar el trabajo en equipo, deben considerarse en interacción con factores personales en las decisiones de colaborar y el tipo de apoyos que se pueden proporcionar.

a) Motivación, riesgos e innovación

La motivación, los riesgos y la oportunidad de resolver asuntos mediante la innovación definirán tipos de grupos de trabajo. Un primer tipo de grupo estaría integrado por docentes con motivación profesional que asumen riesgos y costos en sus proyectos educativos. Por ejemplo, las actividades que ayudan a los alumnos de mayor rezago requieren un mayor esfuerzo docente y por tanto representan un mayor costo; esto, sin embargo, puede tener menos peso en la consideración de los docentes con motivación profesional. Además, estos esfuerzos representan un riesgo por el diferente resultado que se obtiene, considerando las condiciones personales de los alumnos. Por ello, los apoyos a los proyectos de grupos de trabajo basados en la motivación

profesional son una forma de compartir los riesgos entre los docentes motivados y las escuelas.

b) Costos, riesgos e implementación de estrategias

Un segundo tipo de grupo de trabajo que se puede formar incluye a docentes que toman decisiones con base en el costo y los riesgos del esfuerzo que implica mejorar la docencia. Asumiendo que ninguno de estos docentes se comporta como polizón, se puede considerar que un incentivo para trabajar en conjunto sería ofrecer proyectos y recursos que disminuyan los costos de emprender proyectos propios e incluso reducir los costos del esfuerzo docente. El propósito de reducir costos individuales se puede obtener con proyectos para implementar estrategias de enseñanza donde a los grupos de trabajo se les provea de instrumentos y herramientas en cuyo desarrollo ellos no inviertan esfuerzo. Estos recursos pueden ser materiales didácticos, técnicas de enseñanza ya diseñadas y probadas, y capacitación, entre otros elementos. Este tipo de grupos de trabajo se puede formar con maestros frente a grupo donde cada uno es responsable de los resultados de su grupo escolar, pero se establecen objetivos de mejora conjunta.

c) Acompañamiento y aprendizaje

Un tercer tipo de grupo de trabajo sería el integrado por docentes motivados y docentes cuyas decisiones se basan en los costos y riesgos. Combinar estos factores puede balancear los criterios que orientan las decisiones, ya que cada perfil docente coloca ciertos factores en un segundo plano. Para evitar sesgos hacia un tipo de decisión, anota la importancia de mantener un balance en la composición de los integrantes de una organización. En este caso, la

colaboración entre docentes con perfiles diferentes se puede definir a partir de los apoyos a proyectos educativos que reduzcan los costos del esfuerzo y permitan compartir riesgos.

Una opción para fomentar la integración en estos grupos de trabajo son los programas de acompañamiento entre pares y de aprendizaje en la práctica. Este acompañamiento facilita el intercambio de experiencias, y con ello se crean condiciones para aprender en la práctica; se utiliza también, por ejemplo, para asesorar y capacitar a nuevos directivos y docentes.

Un programa de acompañamiento puede atraer a docentes y directivos cuyo perfil coloque los riesgos y costos en un segundo plano para que funjan como asesores o tutores. Por otra parte, para los docentes que colocan sus costos y riesgos en un primer plano, el aprendizaje en la práctica puede ser más atractivo para transformar sus métodos de enseñanza que los cursos y diplomados.

Los tres tipos de grupos de trabajo que se pueden formar en las escuelas parten de considerar una tipología de conductas de docencia basadas en la motivación profesional, los costos del esfuerzo de docencia y los riesgos de la docencia. Estos tres factores difícilmente pueden ser medidos, o bien puede ser inútil el esfuerzo por medirlos, ya que la conducta de cada docente seguramente es influida por una combinación particular de éstos. Por esa razón, la política pública no puede descansar en un objetivo de controlar la conducta individual de cada docente, así como tampoco en políticas generales como los esquemas de incentivos colectivos anotados en este artículo. Una solución intermedia basada en grupos de trabajo descansa en reconocer la heterogeneidad de los docentes y considerar factores

como la motivación, los costos y los riesgos que influyen en la conducta y decisiones de los docentes en las escuelas.

2.3.9.- Características de los grupos cooperativos

Johnson y Johnson (1997:11-13) con su propuesta de trabajo cooperativo, destaca los elementos del trabajo y sus logros, enunciados como “La promesa de búsqueda”, debido a que la actitud cooperativa es una búsqueda constante de lo trascendente con los compañeros de grupo en toda misión.” La promesa de búsqueda de la satisfacción que brinda el trabajo, en términos de respuesta a los esfuerzos, las relaciones positivas y la salud psicológica, de acuerdo con lo señalado en el párrafo anterior

La promesa de búsqueda

ESFUERZO POR ALCANZAR	RELACIONES POSITIVAS	SALUD PSICOLÓGICA
Logro	Espíritu de cuerpo, cohesión	Inteligencia emocional
Retención a largo plazo	Convivencia	Habilidades sociales
Alto nivel de razonamiento	Heterogeneidad	Autoestima
Motivación intrínseca	Apoyo académico	Identidad compartida
Tarea en el comportamiento	Apoyo personal	Manejo del stress

Fuente: Johnson, Johnson y Smith, 1997: 25)

Según Johnson y Johnson, (1991: 441-450) los grupos cooperativos se caracterizan por: La interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales y el procesamiento grupal.

a) La interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles.

Según Kenneth Blanchard (1999), consiste en la percepción de que uno está vinculado con otros de manera tal que uno no puede tener éxito si es que los demás no lo tienen; y que los beneficios del trabajo de los compañeros de grupo benefician a uno mismo de la misma manera como el trabajo propio beneficia al grupo. La interdependencia positiva hacia la meta (objetivos definidos, conocidos, compartidos por todos los miembros del grupo) o las metas de trabajo mutuo, estructuran cada actividad cooperativa, para lo cual se dividen las tareas que van a desarrollar como grupo, cada quien hace lo suyo para beneficio de todos. La interdependencia de recursos, donde los recursos se distribuyen y los miembros tienen la responsabilidad de cuidarlos. Puede reforzarse incorporando recompensas conjuntas para que el grupo perciba el éxito como fruto del esfuerzo de cada uno y sienta que el trabajo en conjunto es efectivo y desarrollen el sentimiento de pertenencia al grupo; y también optando por asignar roles complementarios, creando situaciones de turnos y control de tiempos.

b) La responsabilidad individual y grupal respecto al logro de los objetivos contribuye a la valoración personal. Se organizan para fortalecerse académica y afectivamente. Los miembros del grupo necesitan saber: (i) quién necesita más asistencia, soporte y ánimo para completar la tarea y (ii) que ellos no podrán “recostarse” en el trabajo de los otros. El propósito es hacer de cada miembro un individuo más fuerte para su propio beneficio, aprenden juntos que rinden cada vez mejor como individuos. Para asegurarse de que cada miembro ha sido reforzado, cada quien es considerado por separado individualmente responsable de compartir su trabajo. La responsabilidad es compartida.

c) La interacción cara a cara. Es la interacción social e intercambio verbal las que posibiliten la organización y el funcionamiento efectivos para alcanzar sus metas como grupo cooperativo. Se asegura el éxito de todos a través de la ayuda, la asistencia, el soporte, el ánimo y la celebración de los esfuerzos. La proximidad y el diálogo permiten desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo. Adquiriendo un compromiso personal y cooperativo, unos con otros y en relación con los objetivos.

d) El uso apropiado de habilidades de cooperación y de trabajo en grupo. Contribuir al éxito del esfuerzo cooperativo requiere de habilidades interpersonales y de pequeños grupos. El liderazgo, la toma de decisiones, el construir sobre la base de la confianza, la comunicación y las habilidades de manejo de conflictos deberán ser enseñadas con tanto propósito y precisión 99 como las habilidades académicas para que el grupo funcione en una organización cooperativa.

e) Desarrollo de la conciencia del propio funcionamiento como grupo o procesamiento grupal, Consiste en la reflexión, discusión y evaluación del logro de las metas y de los procesos que los miembros del grupo están utilizando para mejorarlos. Los grupos cooperativos deben:

- (a) describir qué acciones realizadas por el grupo han permitido asegurar que todos los miembros del grupo están alcanzando niveles de logro y manteniendo relaciones efectivas de trabajo de grupo y cuáles no y
- (b) tomar decisiones acerca de qué conductas mantener y cuáles cambiar. El procesamiento en grupo permitirá tomar conciencia de los procesos y productos de su trabajo.

Los grupos cooperativos trabajan juntos para lograr objetivos comunes. Alcanzan resultados esperados, con relaciones positivas, inteligencia emocional y habilidades sociales; en una interacción que los promueve con la mediación docente; en el marco de una interdependencia positiva. Las características del grupo cooperativo son las siguientes:

- a)** Esfuerzo para alcanzar: Logros de trabajo, capacidad de retención, alto nivel de razonamiento, motivación intrínseca, tarea para mejorar el comportamiento.
- b)** Relaciones positivas: espíritu de cuerpo, cohesión, convivencia, heterogeneidad, apoyo académico y apoyo personal.
- c)** Salud psicológica: inteligencia emocional, habilidades sociales, autoestima, identidad compartida, manejo del estrés.

De acuerdo con Kenneth Blanchard (1999), las condiciones para el trabajo cooperativo favorecen el desarrollo potencial del grupo. La interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles, la responsabilidad compartida, la interacción personal y el compromiso con el logro de los objetivos, liderazgo, comunicación y toma de decisiones, manifiestos en la inteligencia emocional y las habilidades sociales, el procesamiento grupal y la evaluación del desempeño, son índices de un grupo que madura hacia la cooperación. Sin embargo, es necesario recordar que los grupos cooperativos son guiados por la misión y valores trascendentes.

2.3.10.- El trabajo de grupos docentes cooperativos

De acuerdo con Kenneth Blanchard (1999), en el juego de las interdependencias entre los miembros de un equipo, la personalidad se reverla como uno de los factores clave de la actitud. Por eso vamos a ver ahora de qué manera la personalidad incide en la situación de

determinados roles de equipo. El trabajo de grupos docentes cooperativos se caracteriza por la comunicación fluida entre personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, la importancia de un equipo radica en que todos sus miembros están alineados con un mismo logro principal, se trabaja de manera complementaria y esa fuerza produce un efecto multiplicador, sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro y todo ello redundando en la obtención de resultados de mayor impacto.

El trabajo de grupos docentes cooperativos valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; mientras que otros modelos de trabajo solo dan prioridad al logro de manera individual y; por lo tanto, la competencia de jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas pierden muchas veces el sentido, desmotivando a las personas y no siempre han resultado eficientes. El trabajo de grupos docentes cooperativos es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano de manera complementaria, es decir, de aunar esfuerzos, asumir responsabilidad de manera cooperativa empleando técnicas y estrategias a través de un trabajo organizado en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo.

Mientras los equipos de trabajo son un medio para coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos. El término equipo deriva del vocablo escandinavo que alude a la acción de “equipar un barco”. De laguna forma el concepto evoca al conjunto de personas que realizan

juntos una tarea o cumplen una misión; su uso supone también la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se “embarcan” en una tarea en común.

A partir de este origen etimológico, y por extensión, puede decirse en el contexto que trabajar en equipo implica la existencia de:

- a.** Objetivo o meta en común.
- b.** Grupo de personas con vocación, comprometidas a trabajar en forma colaborativa.
- c.** Comunicación fluida. Espacio definido para la solución de problemas.
- d.** Toma de decisiones.

Un equipo de personas está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración. No necesariamente todo equipo de trabajo supone trabajo en equipo, no todos los miembros del equipo tienen las mismas características ni actúan de la misma manera. El trabajo en equipo es una herramienta que usan casi todas las empresas e instituciones, es especial en aquellas donde se requiere la participación de un importante número de personas para completar una tarea. El trabajo en equipo es una más que una herramienta, es una aptitud, no se decreta, no se implanta como un chip en la cabeza de los empleados ni en los representantes de la empresa y más aún, no puede ser considerado una exigencia o una obligación, ya que al instante de presentarse como tal no se observarán más que rechazos. El trabajo en equipo es una aptitud propia de cada persona.

Los seres humanos no están programados genéticamente para trabajar en equipo ni deben estarlo, algunos muestran ese talento y otros no,

esto no hace menos a quienes no logan desarrollar esta competencia; recuerde que algunos de los más grandes genios de la historia han ofrecido al mundo productos extraordinarios desde la soledad de sus talleres o aposentos.

Si la persona no posee la aptitud del trabajo en equipo por más charlas, cursos, seminarios o imposiciones a los que sea sometida no logrará encajar y demostrar lo que la imaginativa colectiva exige y el paradigma dominante reclama con relación a ese concepto. El trabajo en equipo es una expresión espontánea, natural, que obedece más a la empatía, conexión emocional y visión compartida de sus integrantes que a elementos de índole formal o administrativos impuestos por agentes exógenos.

2.3.11.- Estrategias para el trabajo de grupos docentes cooperativos

Según Ruth Bayas Cevallos (2008), sostiene “que las estrategias para el trabajo en equipo incentivan el desarrollo y el progreso de cada grupo, siendo la capacidad para trabajar en equipo más valoradas cuando se trata de hacer crecer una empresa. Además, diferencia que el equipo de trabajo es un conjunto de personas asignadas de acuerdo con sus habilidades y competencias para cumplir metas, mientras que el trabajo en equipo es la suma de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr metas propuestas” Por otra parte, Ferreiro Gravié (2003), señalan que las estrategias de Aprendizaje y trabajo Cooperativo son las acciones y operaciones que guían y orientan la actividad psíquica del estudiante o del profesor en equipos cooperativos para que éstos aprendan y se desarrollen significativamente; manifiesta además, que son los procedimientos empleados por el maestro que hacen que los alumnos en grupos cooperativos: organicen, codifiquen, decodifiquen, analicen, resuman,

integren y elaboren óptimamente la información para su respectiva aplicación y empleo.

a.- La cooperación guiada

Según García, Traver y Candela, (2001) la estrategia se trabaja en parejas y se enfoca a actividades cognitivas y meta-cognitivas, sucediendo que los participantes en una pareja son iguales con respecto a la tarea a realizar; se utiliza en el procesamiento de la información para la comprensión de textos. Aquí el docente divide el texto en secciones, y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de aprendiz – recitador y oyente –examinador. Los pasos para el desarrollo de la estrategia son los siguientes:

- 1°-Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
- 2°- El participante **A** repite la información sin ver la lectura.
- 3°-El participante **B** le da retroalimentación sin ver el texto.
- 4° -Ambos trabajan la información.
- 5°-Ambos leen la segunda sección del texto.
- 6°-Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
- 7°-**A y B** continúan de esta manera hasta completar todo el texto.

Esta estrategia tiene como objetivo en mención que los alumnos en parejas procesan, analicen, interpreten, comparen y sintetizen información de una forma adecuada.

b.- Grupo de investigación.

Según Sharan y Sharan (1976) esta estrategia permite que los alumnos creen los grupos de trabajo (entre 3 y 6 miembros) guiándose por los intereses hacia los temas presentados.

Los objetivos principales son:

- Discutir, valorar e interpretar los contenidos informativos que reciben en el aula.
- Participar más activamente en la selección de los métodos o procedimientos para el aprendizaje.

Se puede dividir esta técnica en los siguientes pasos:

- a.** Presentación de los temas a investigar por el docente. Cada alumno puede tomarse un tiempo para seleccionar la temática que más le interesaría estudiar. Para ello puede formular preguntas que le interesaría responder sobre cada tema.
- b.** Elaboración de los grupos en función de los intereses de cada alumno.
- c.** El docente puede presentar algún tipo de bibliografía básica u otro tipo de recursos para que los alumnos puedan realizar la investigación.
- d.** Realización por equipos de la investigación. En esta fase los alumnos han de:
 - Dividir tareas.
 - Localizar la información.
 - Organizar los datos que se van encontrando.
 - Informar a los compañeros de equipo sobre los descubrimientos que se van haciendo.
 - Discutir y analizar los hallazgos.
 - Determinar si es necesaria más información.
 - Interpretar e integrar sus descubrimientos.
- e.** Elaboración del informe final que recoja y explique la investigación realizada, así como los hallazgos y, que al final del mismo presente una autoevaluación del trabajo en equipo (relaciones establecidas, dificultades, etc.).
- f.** Presentación oral al resto de compañeros de cada investigación realizada y, el que finalmente evalúa es el docente.

CAPÍTULO III
RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO Y DISEÑO DE LA
PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- RESULTADOS DE TRABAJO DE CAMPO

Leyenda:

1= Siempre	4= De vez en cuando
2= Casi siempre	5= Casi nunca
3= A veces	6= Nunca

Cuadro N° 01

**Acerca de la realización de la programación curricular en grupos
cooperativos docentes**

N°	INDICADORES														
		1		2		3		4		5		6		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12	1) Los objetivos estratégicos de la institución orientan a largo plazo la solución de la problemática identificada por los actores de la comunidad educativa.	00	00	06	14	05	12	12	28	11	26	09	19	43	100
13	2) La revisión en trabajo de grupo cooperativo del Proyecto Curricular Institucional, y otros planes de trabajo institucionales orienta el diseño curricular hacia el perfil del estudiante.	02	05	09	19	12	28	14	32	06	14	00	00	43	100
14	3) Los grupos cooperativos docentes toman decisiones en la elaboración del currículo de la escuela profesional de educación.	00	00	04	09	07	16	08	19	06	14	18	42	43	100
15	4) Elaboran los programas de estudio en equipo de nivel / área / grado	04	09	03	07	12	28	09	19	08	19	09	19	43	100

16	5) Programan las unidades didácticas: capacidades, contenidos, estrategias, actividades, evaluación en equipo.	02	05	09	19	14	32	12	28	06	14	00	00	43	100
17	6) Elaboran en grupo cooperativo docente las sesiones de aprendizaje.	03	07	04	09	11	26	15	35	07	16	03	07	43	100
18	7) Diseñan en grupos cooperativos docente los indicadores e instrumentos de evaluación.	04	09	03	07	12	28	09	19	08	19	09	19	43	100

Fuente: Elaborado por la autora.

INTERPRETACIÓN

-El 28% de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de la ciudad de Huacho, manifiestan que los objetivos estratégicos de la institución de vez en cuando orientan a largo plazo la solución de la problemática identificada por la comunidad educativa.

-El 32% de los docentes opinan que el Proyecto Curricular Institucional, y otros planes de trabajo institucionales de vez en cuando orienta el diseño curricular hacia el perfil del estudiante.

-El 42% de los docentes encuestados de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación manifiestan que los equipos docentes no toman decisiones en la elaboración del currículo de la escuela profesional de educación

-El 28% de los docentes manifiestan que a veces elaboran los programas de estudio en equipo de nivel / área / grado

-El 32% de los docentes opinan que a veces programan las unidades didácticas: capacidades, contenidos, estrategias, actividades, evaluación en equipo.

-El 35% de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación encuestados manifiestan que de vez en cuando elaboran en equipo las sesiones de aprendizaje

-El 28% de los docentes opinan que a veces diseñan en equipo los indicadores e instrumentos de evaluación.

Cuadro N° 02

Desarrollo de estrategias didácticas y de evaluación en grupos cooperativos docentes

N°	INDICADORES														
		1		2		3		4		5		6		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19	El monitoreo del trabajo docente cooperativo tiene en cuenta el proceso pedagógico, el tiempo y las horas efectivas.	00	00	05	12	16	37	11	26	06	14	05	12	43	100
20	Desarrollan procesos de reflexión e investigación cooperativa como parte de la formación permanente en servicio.	00	00	02	05	01	02	09	19	18	42	13	30	43	100
21	La comunicación de resultados considera los informes del rendimiento académico en las evaluaciones finales, elaborados en el grupo cooperativo docente.	03	07	02	05	11	26	17	39	08	19	02	05	43	100
22	La toma de decisiones en el grupo cooperativo docente permite la mejora de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.	03	07	02	05	16	37	12	28	08	19	02	05	43	100

Fuente: Elaborado por la autora.

INTERPRETACIÓN

El 37% de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho se siente satisfecho al monitorear el trabajo de grupo

cooperativo docente a veces tiene en cuenta el proceso pedagógico, el tiempo y las horas efectivas.

El 42% de los docentes consideran casi nunca desarrollan procesos de reflexión e investigación cooperativa como parte de la formación permanente en servicio.

El 39% de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación considera los informes del rendimiento académico en las evaluaciones finales, de vez en cuando elaborados en grupo cooperativo docente.

El 37% de los docentes califica de regular la toma de decisiones en grupo cooperativo docente de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.

Cuadro N° 03

La gestión de los procesos educativos en grupos cooperativos docentes

N°	INDICADORES														
		1		2		3		4		5		6		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
23	Los docentes cumplen funciones comprometidos con la tarea al ejecutar las actividades planificadas cooperativamente.	00	00	00	00	05	12	14	32	09	19	15	35	43	100
24	El trabajo docente cooperativo anima y promueve un ambiente participativo.	02	05	06	14	16	37	12	28	07	16	00	00	43	100
25	Los docentes están motivados por la satisfacción y reconocimiento a su labor cooperativa.	00	00	01	02	06	14	08	19	16	37	12	28	43	100
26	Al ejecutar lo planificado los docentes compartimos experiencias y contrastamos procesos en cooperación.	00	00	02	05	08	19	12	28	04	09	17	39	43	100

27	Elaboran informes técnico-pedagógicos de la ejecución de lo planificado en forma personal.	02	05	06	14	16	37	12	28	07	16	00	00	43	100
28	Elaboran informes técnico-pedagógicos de la ejecución de lo planificado cooperativamente.	03	07	04	09	14	32	15	35	07	16	00	00	43	100
29	El grupo cooperativo docente toma decisiones para la mejora de la planificación, la ejecución.	02	05	06	14	16	37	12	28	07	16	00	00	43	100

Fuente: Elaborado por la autora.

INTERPRETACIÓN:

El 32% de los docentes encuestados de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho, considera que de vez en cuando se siente satisfecho con el cumplimiento de las funciones planificadas cooperativamente

El 37% de los docentes considera que a veces se siente satisfecho con el trabajo docente cooperativo que anima y promueve un ambiente participativo.

El 37% de los docentes considera que casi nunca satisfacción por el reconocimiento a su labor en el grupo cooperativo

Al ejecutar lo planificado el 39% de los docentes nunca sienten satisfechos al compartir experiencias y procesos cooperativos

El 37% de los docentes encuestados considera que a veces los informes técnico-pedagógicos de la ejecución de lo planificado no son realizados en forma personal.

El 35% de los docentes consideran que de vez en cuando elaboran informes técnico-pedagógicos de la ejecución de lo planificado en el grupo docente cooperativo

El 37% de los docentes opinan que el grupo cooperativo docente a veces toma decisiones para la mejora de la planificación, la ejecución.

Cuadro N° 04

Participación de la gestión en la organización de grupos cooperativos docentes

N°	INDICADORES														
		1		2		3		4		5		6		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	El equipo docente ha sido capacitado para realizar los procesos de: Planificación,	00	00	06	14	09	21	17	39	08	19	03	07	43	100
2	El equipo docente ha sido capacitado para realizar los procesos de Ejecución	06	14	00	00	17	39	08	19	03	07	09	21	43	100
3	El equipo docente ha sido capacitado para realizar los procesos de Evaluación curricular	00	00	05	12	15	35	12	28	05	12	06	14	43	100
4	El equipo docente ha sido capacitado para realizar los procesos de desarrollo de capacidades para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y sociales	00	00	00	00	03	07	09	21	14	00	17	39	43	100
5	El equipo docente ha sido capacitado para realizar los procesos de habilidades para tomar decisiones	01	02	02	05	02	05	12	28	11	26	15	35	43	100
6	El trabajo en el equipo docente a través de la estructura organizativa de la institución educativa es autónomo.	01	02	02	05	03	07	06	14	13	30	18	42	43	100
7	Cada uno de los miembros del equipo docente modela sus actitudes y desempeño en la dinámica grupal para lograr integrarse	05	12	04	09	09	21	12	28	09	21	04	09	43	100
8	Los docentes aplican estrategias de: Comunicación	00	00	03	07	00	00	08	19	10	23	22	51	43	100
9	Los docentes aplican estrategias de: Liderazgo	00	00	00	00	03	07	05	12	12	28	23	53	43	100
10	Los docentes aplican estrategias de: Toma de decisiones en el trabajo en equipo	00	00	01	02	02	05	04	09	19	44	17	39	43	100
11	Los niveles de coordinación para la planificación, ejecución y evaluación son definidos por el equipo.	00	00	03	07	00	00	09	19	09	19	22	51	43	100

Fuente: Elaborado por la autora.

INTERPRETACIÓN

-El 39% de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho manifiestan que el equipo docente ha sido capacitado de vez en cuando para realizar los procesos de: Planificación.

-El 39% de los docentes manifiestan que el equipo docente a veces ha sido capacitado para realizar los procesos de Ejecución

-El 35% de los docentes manifiestan que el equipo docente a veces ha sido capacitado para realizar los procesos de Evaluación curricular.

-El 39% de docentes considera que equipo docente no ha sido capacitado para realizar los procesos de Desarrollo de capacidades para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y sociales.

-El 35% opina que el equipo docente no ha sido capacitado para realizar los procesos de Habilidades para tomar decisiones

-El 42% considera que el trabajo en el equipo docente a través de la estructura organizativa de la institución educativa no es autónomo.

-El 28% manifiesta que cada uno de los miembros del equipo docente de vez en cuando modela sus actitudes y desempeño en la dinámica grupal para lograr integrarse

-El 51% de los dos docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho no aplican estrategias de: Comunicación

-El 53% de los docentes no aplican estrategias de: Liderazgo

El 44% de los docentes no aplican estrategias de: Toma de decisiones en el trabajo en equipo

-El 51% de los docentes opinan que los niveles de coordinación para la planificación, ejecución y evaluación no son definidos por el equipo.

3.2.- PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

ESTRATEGIAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL SOBRE DINÁMICA DEL TRABAJO DOCENTE PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO DOCENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION PRIMARIA, FACULTAD DE EDUCACION, UNIVERSIDAD NACIONAL “JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION”

I.-Descripción de la propuesta.

La propuesta del presente trabajo de investigación está dirigida a los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho. Después de haber realizado un diagnóstico, se evidenció que entre los docentes no hay una clara convicción de que la práctica y la actitud de cooperar implica una conjunción de valores morales, de valores institucionales, de esfuerzos compartidos, de acuerdos e interdependencia entre los agentes educativos; predomina mucho más el trabajar en forma individual. Asimismo, a menudo en su práctica didáctica se confunde el trabajo cooperativo con hacer trabajo por grupos. No hay una conciencia colectiva que, para enfrentarse a los problemas, retos y objetivos institucionales, es necesario hacerlo de forma participativa y conjunta. Considerando la anterior, se proponen estrategias de gestión

pedagógica del trabajo docente para fomentar las relaciones humanas en el trabajo institucional; las mismas que se basan en la teoría del trabajo en equipo de Ken Blanchard y Alan Randolph y la teoría del aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson, cuyas características centrales son: La interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales y el procesamiento grupal

II.-Objetivos

General: Diseñar estrategias de gestión institucional sobre dinámica del trabajo docente a fin de desarrollar los grupos de trabajo cooperativos y la dinámica grupal entre los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho.

Específicos.

- a.-** Plantear los objetivos comunes del grupo cooperativo y caracterizar los grupos cooperativos de docentes.
- b.-** Precisar los niveles de cooperación para la gestión institucional y su dinámica interior de los grupos docentes
- c.-** Plantear las estrategias de trabajo cooperativo docente y sus dinámicas para fomentar las relaciones humanas entre los docentes.

III.-Plan de intervención:

Caracterización de los grupos docentes cooperativos y sus objetivos comunes	
a) La interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles,	<p>1.- Percibir la integración entre los actores sociales, de manera tal que uno no puede tener éxito si es que los demás no lo tienen; y que los beneficios del trabajo de los compañeros de grupo benefician a uno mismo de la misma manera como el trabajo propio beneficia al grupo.</p> <p>2.- La interdependencia positiva hacia la meta (objetivos definidos, conocidos, compartidos por todos los miembros del grupo) o las metas de trabajo mutuo, estructuran cada actividad cooperativa, para lo cual se dividen las tareas que van a desarrollar como grupo, cada uno hace lo suyo para beneficio de todos.</p> <p>3.- La interdependencia de recursos, donde los recursos se distribuyen y los miembros tienen la responsabilidad de cuidarlos. Puede reforzarse incorporando recompensas conjuntas para que el grupo perciba el éxito como fruto del esfuerzo de cada uno y sienta que el trabajo en conjunto es efectivo y desarrollen el sentimiento de pertenencia al grupo.</p>
b) La responsabilidad individual y grupal respecto al logro de los objetivos.	<p>a.- Esta característica contribuye a la valoración personal. Se organizan para fortalecerse académica y afectivamente. Los miembros del grupo necesitan saber:</p> <p>(I) Quién necesita más asistencia, soporte y ánimo para completar la tarea</p> <p>(II) Que ellos no podrán “recostarse” en el trabajo de los otros.</p> <p>b.- El propósito es hacer de cada miembro un individuo más fuerte para su propio beneficio, aprenden juntos que rinden cada vez mejor como individuos. Para asegurarse de que cada miembro ha sido reforzado, cada uno es considerado por separado individualmente responsable de compartir su trabajo. La responsabilidad es compartida.</p>
c) La interacción cara a cara.	Es la interacción social e intercambio verbal las que posibiliten la organización y el funcionamiento efectivos para alcanzar sus metas como grupo cooperativo. Se asegura el éxito de todos a través de la ayuda, la asistencia, el soporte, el ánimo y la celebración de los esfuerzos. La proximidad y el diálogo permiten desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo. Adquiriendo un compromiso personal y cooperativo, unos con otros y en relación con los objetivos.
d) El uso apropiado de habilidades de cooperación y de trabajo en grupo	Contribuir al éxito del esfuerzo cooperativo requiere de habilidades interpersonales y de pequeños grupos. El

	liderazgo, la toma de decisiones, el construir sobre la base de la confianza, la comunicación y las habilidades de manejo de conflictos deberán ser enseñadas con tanto propósito y precisión como las habilidades académicas para que el grupo funcione en una organización cooperativa.
e) Desarrollo de la conciencia del propio funcionamiento como grupo	Consiste en la reflexión, discusión y evaluación del logro de las metas y de los procesos que los miembros del grupo están utilizando para mejorarlos. Los grupos cooperativos deben: (a) Describir qué acciones realizadas por el grupo han permitido asegurar que todos los miembros del grupo están alcanzando niveles de logro y manteniendo relaciones efectivas de trabajo de grupo y cuáles no y (b) Tomar decisiones acerca de qué conductas mantener y cuáles cambiar. El procesamiento en grupo permitirá tomar conciencia de los procesos y productos de su trabajo.
Objetivos comunes del grupo cooperativo.	
La comunidad educativa = comunidad de trabajo.	-Los grupos docentes cooperativos trabajan juntos. -Se apoyan mutuamente. -Aportan soluciones a los problemas generando el clima de confianza y el ambiente organizacional necesario para promover a la comunidad educativa como comunidad de trabajo.
Proyectos comunes: metas y objetivos	-Se basan en la Interdependencia positiva, de metas, recursos y roles; donde se implican en un diálogo sobre la práctica; reciprocidad positiva; confianza.

Autonomía para organizar su trabajo.	En la formación y organización de los grupos: al determinar el contenido, la innovación, forma de su actividad y tiempos.
Niveles de cooperación para la gestión pedagógica.	-La dinámica al interior de los grupos de trabajo docente, y la dinámica entre los grupos de trabajo docente, les permite alcanzar los niveles de cooperación para la gestión pedagógica. -En la gestión pedagógica, la dinámica al interior de los grupos de trabajo docente promueve el establecimiento de relaciones interpersonales entre docentes y autoridades, e intergrupales, entre los grupos de trabajo, favoreciendo el desempeño de la función docente y el cumplimiento de la tarea/producto, en el marco de las normas y valores institucionales.

	<p>-Las variables del clima y de la cultura, se conjugan para estructurar en forma constructiva en los grupos de trabajo docente, tres niveles de cooperación para la gestión: Coordinación, Cooperación y Colaboración.</p>
Características del nivel de la Cooperación	<p>Este nivel presenta las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La cooperación se asume desde el marco institucional, con valores y objetivos particulares. -El ambiente es controlado y cerrado. -La motivación resulta del compromiso con la institución educativa, pero es extrínseca. -El conocimiento y experiencia profesional están al servicio de los intereses institucionales, y el desarrollo profesional de acuerdo a los objetivos institucionales. -Las normas son rígidas y predefinidas. -La productividad y mejoramiento de la calidad pedagógica de la institución educativa es el fin. -Los docentes reflexionan, planifican, preparan, y evalúan el currículo. -El consejo educativo decide roles y tareas y se asumen en equipo. -Intervención activa para conseguir los objetivos como tarea colectiva. -Interacción positiva asumida cooperativamente por los miembros como comunidad con apoyo mutuo. -La dirección promueve un plan de trabajo colectivo, como coordinador y gestor, con responsabilidades compartidas, los grupos de trabajo se apoyan. -Las decisiones se coordinan y se trabaja en equipo. Los docentes intercambian experiencias de enseñanza en aula haciendo útil el intercambio para la práctica. -La institución educativa se esfuerza por ser innovadora estableciendo proyectos innovadores que respondan a las demandas externas y la realidad interna. -Los docentes perciben las discrepancias proponiendo soluciones que suponen mejoras al interior de los grupos de trabajo.

IV.-Estrategias y dinámicas de trabajo cooperativo docente

ESTRATEGIA DE TRABAJO COOPERATIVO

“APRENDIENDO A COOPERAR”



Estrategia 01:

Trabajo en Equipo – Logro Individual (TELI)

(Robert Slavin)

OBJETIVOS

- a.-Preparar pruebas orales o escritas.
- b.-Aclarar dudas, realizar correcciones, contrastar respuestas
- c.-Asegurar el procesamiento de la información.
- d.-Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación.
- e.-Interiorizar destrezas, procedimientos, rutinas.
- f.-Promover el apoyo y la ayuda mutua.
- g.-Responder preguntas, ejercicios y problemas.

DESARROLLO



Los pasos a seguir son:

- 1.- Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de cuatro miembros.
- 2.- El profesor presenta los contenidos, teniendo presente la unidad TELI y los cuestionarios con los que trabajarán los alumnos.
- 3.- Los grupos trabajan sobre el tema sirviéndose de una hoja de ejercicios y otra de respuestas facilitada por el docente. Los alumnos van ejercicio a ejercicio discutiendo sobre cómo solucionarlos, comparando sus respuestas y corrigiendo los errores que puedan cometer los compañeros. Una vez acordada una solución, la comparan con la hoja de respuestas que posee cada grupo. Si la respuesta es correcta, siguen adelante. Si no, vuelven sobre el ejercicio hasta conseguir resolverla.
- 4.- Cuando todos han respondido a la hoja de ejercicio, el grupo debe asegurarse que todos sus componentes están preparados para la evaluación individual, que será muy similar a la hoja de ejercicios.
- 5.- Una vez que el equipo ha decidido que está listo, cada alumno realiza una prueba o control individual sobre los contenidos trabajados en la unidad.
- 6.- El resultado de la prueba individual sirve tanto para la calificación de cada alumno (que puede seguir los cauces tradicionales de la evaluación), como para la asignación de una serie de puntos por superación, que no dependen tanto de la calificación obtenida por el alumno, sino de su comparación con el rendimiento anterior. Para establecer los puntos por superación, se compara la calificación de la prueba individual del estudiante con un “puntaje base” obtenido a partir del promedio de sus últimas evaluaciones individuales o de sus

resultados en el curso anterior. De ese modo, cualquier alumno puede obtener el máximo de puntos por superación, siempre y cuando mejore su trabajo anterior.

7.- Finalmente, se reparten las recompensas a los equipos, en función de si el promedio de los puntos por superación de sus integrantes alcanza o no un criterio previamente establecido.



CONSEJOS

a.- Utilizar la técnica cuando los alumnos cuentan ya con un cierto nivel de autonomía y destrezas cooperativas.

b.- Explicar muy claramente las distintas fases de la técnica.

c.- Explicar los criterios de éxito y las recompensas.

d.- Establecer roles para asegurar un funcionamiento eficaz del grupo: alguien que dirija el trabajo, alguien que se encargue de preguntar al profesor cuando ningún miembro del equipo sabe cómo responder a una pregunta, alguien para verificar la corrección de las respuestas, etc.

e.- Compartir los puntajes base con los equipos, de cara a que puedan concretar sus metas con respecto a cada uno de sus miembros.

f.- Asegurar el apoyo y ayuda mutuos estableciendo la siguiente consigna: “No podemos pasar al ejercicio siguiente hasta que todo el grupo no haya comprendido el anterior”.

-Adecuar la hoja de ejercicios a las necesidades del alumno. Si es necesario, puede trabajar con una ficha diferenciada, con la consigna de que si le piden ayuda, debe ofrecerla.

-Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto.

-Preparar actividades de anclaje por si su equipo termina el trabajo antes que los demás.

Estrategia 02:

Parejas cooperativas de investigación

(Susana García, Elvira Castro, Alfonso Torralbo, María Rosa Albert y Blanca Esteban)

OBJETIVOS



- a.-Realizar trabajos o proyectos de investigación.
- b.-Realizar hipótesis.
- c.-Diseñar y ejecutar planes de trabajo.
- d.-Utilizar diversas estrategias para organizar y elaborar la información.
- e.-Llegar a conclusiones y comunicarlas.
- f.-Promover la ayuda y apoyo mutuos.

DESARROLLO



Los pasos a seguir son:

- 1.-Se propone a los alumnos que realicen un trabajo o proyecto de investigación.

FASE 1: Plantear el tema.

- a.-El profesor plantea el tema a investigar, partiendo de una situación problemática que requiere una respuesta.

b.-Los alumnos, dentro de sus equipos-base, discuten el tema planteado, asegurándose que todos lo comprenden.

FASE 2: Formular una hipótesis.

a.-Los alumnos, de forma individual, articulan una respuesta personal a la cuestión planteada, partiendo de su intuición y sus conocimientos previos sobre el tema.

b.-A continuación, se ponen en común dentro del equipo base las distintas hipótesis de sus miembros, buscando consensuar una, que será puesta a prueba en la investigación.

FASE 3: Elegir y diseñar un plan

a.-El equipo elabora un plan para comprobar la hipótesis, estableciendo la secuencia de acciones que desarrollarán.

b.-Cuando han diseñado el plan, se aseguran de que todos lo comprenden.

FASE 4: Ejecutar el plan.

a.-El equipo se subdivide en parejas para desarrollar el plan elaborado.

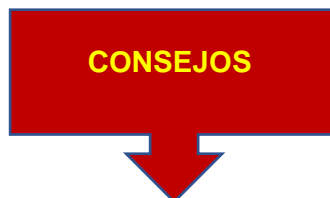
FASE 5: Elaborar las conclusiones.

a.-Tras ejecutar el plan, cada pareja escribe sus conclusiones.

b.-A continuación, la contrastan con la otra pareja del equipo, buscando un consenso.

FASE 6: Comprobar la hipótesis.

a.-Finalmente, el equipo-base contrasta sus conclusiones con la hipótesis planteada anteriormente.



- a.-Trabajar previamente con los alumnos las distintas fases del modelo de investigación.
- b.-Ofrecer a las parejas una guía (ficha, cartel...) para que puedan seguir las distintas fases de forma ordenada.
- c.-Elegir un tema de investigación que tenga conexión con la vida cotidiana de los alumnos.

- Asegurarnos que el tema de investigación le resulta atractivo. Si hace falta, podemos dejarle que lo elija.
- Adecuar los criterios de exigencia de la investigación a su nivel.
- Pedirle que genere al menos dos hipótesis distintas.
- Poner el énfasis en que interiorice el modelo de investigación que se propone, de cara a que, en el futuro, pueda utilizarlo de forma autónoma y generalizarlo a nuevas situaciones.
- Asegurar que, en ocasiones, tenga la oportunidad de desarrollar esta técnica con compañeros de nivel alto.

Estrategia 03.

Brindar respuestas, recibir preguntas

(Mel Silberman)

OBJETIVOS



- a.-Promover la comprensión de los contenidos.
- b.-Resolver dudas.
- c.-Preparar pruebas orales o escritas.

DESARROLLO

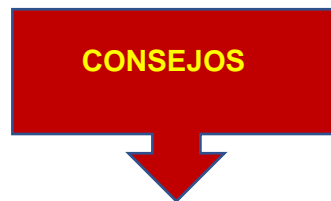


Los pasos a seguir son:

- 1.- Entregar dos tarjetas a cada alumno.
- 2.- Pedir a los alumnos que completen las frases de las tarjetas.
Tarjeta 1: Todavía tengo una pregunta sobre...
Tarjeta 2: Puedo responder a una pregunta sobre...
- 3.- Formar grupos y pedir a cada uno que elija la “pregunta a formular” más pertinente y la “pregunta a responder” más interesante de las tarjetas que poseen los miembros de su grupo.

4.- Pedir a cada grupo que informe la “pregunta a formular” que ha escogido. Averiguar si en clase hay alguien que pueda responderla. En caso contrario, debe hacerlo el docente.

5.- Pedir a cada grupo que informe la “pregunta a responder” que ha escogido. Hacer que los miembros del grupo compartan la respuesta con el resto de la clase.



a.-El profesor debería disponer de una buena cantidad de tarjetas, de cara a... ... utilizar está técnica de forma regular, y ... proporcionar una nueva a los alumnos que se equivoquen.

b.-Sería interesante guardar estas tarjetas para utilizarlas de cara a realizar repasos a lo largo del curso o, incluso, para cursos posteriores.

c.-Los problemas/preguntas de los alumnos podrían utilizarse como base para la realización de la prueba o control sobre la unidad didáctica.

-Si domina el tema sobre el que se está trabajando, puede ayudar al docente a responder aquellas preguntas que queden sin respuesta

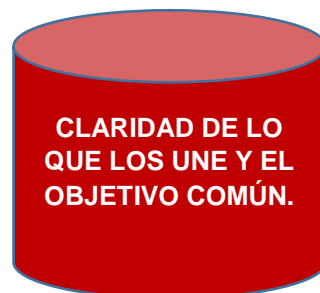
Estrategia 04



a.- Elementos para adquirir conciencia de equipo



1.- Para que un grupo reducido de docentes constituyan un equipo deben tener muy claro que hay algo institucional que les une, que persiguen un **objetivo institucional común** y están convencidos de que juntos, entre todos, conseguirán mejor este objetivo.



2.- A fin de que los distintos equipos de docentes se sientan miembros de un grupo más amplio de docentes –de una Facultad, Escuela profesional, etc.- deben de **tener muy claro lo que les une y el objetivo institucional común** que persiguen y que, entre todos, juntando el esfuerzo de todos sus componentes, lo alcanzan más rápidamente.



3.- Las actuaciones de los distintos actores sociales del ámbito de Intervención ya persiguen desde el inicio esta finalidad: **Tomar conciencia de grupo**, formar los equipos de docentes y empezar a crear conciencia de comunidad y de equipo.



4.- Predisponer al equipo de docentes para trabajar de forma cooperativa. Se destaca aquí la **importancia de trabajar en equipo** como una concepción institucional coherente y permanente. Para ello, la presente estrategia propone una serie de dinámicas de grupo que pueden facilitar un mayor conocimiento mutuo de los docentes

conformantes de los equipos de trabajo; para que poco a poco vayan incrementando sus relaciones de amistad. Estas dinámicas se pueden ir realizando en el momento que el equipo docente considere más oportuno.



5.- Los proyectos comunes constituyen otro elemento que muy importante que contribuye en gran medida a adquirir esta conciencia de equipo. Los Proyectos pueden ser tanto de desarrollo institucional, relacionados directamente con las áreas del currículum, así como proyectos ocasionales que se llevan a cabo durante las relaciones interpersonales de los docentes: una propuesta silábica, una malla curricular, una proyección social, un festival, un libro, una fiesta para celebrar el aniversario de la institución, o celebrar los onomásticos de los colegas, etc. Más importante que los aspectos formales de estos proyectos –que sean “vistosos” o “espectaculares”- es conseguir la participación de todos los docentes, cada uno según sus posibilidades. Sólo así, si todos han aportado algo, será un proyecto realmente “comunitario” e incrementará, por lo tanto, la conciencia de comunidad y de equipo.

Estrategia 05:

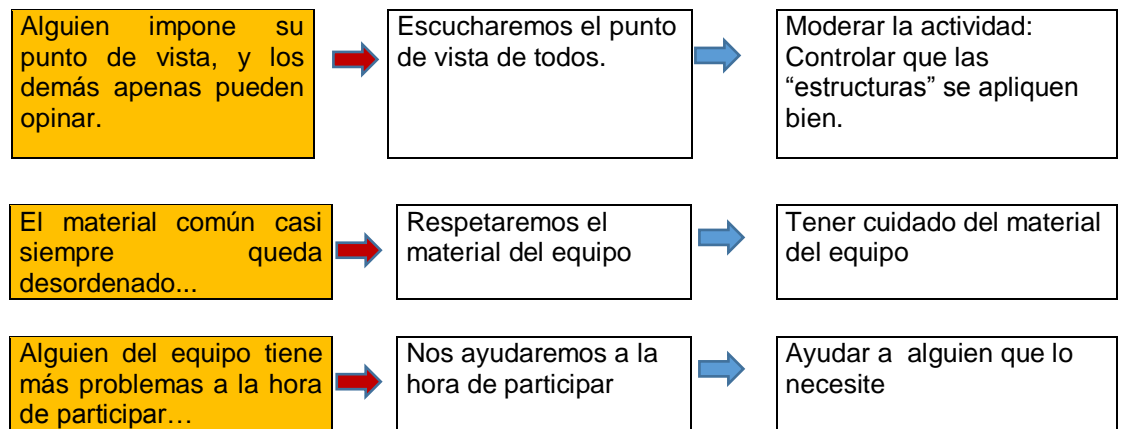
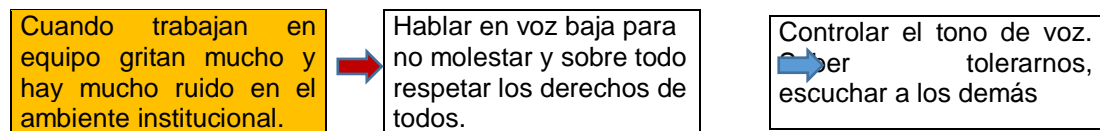
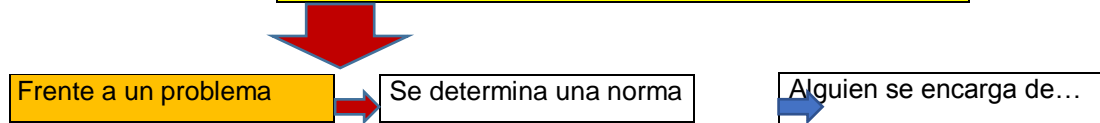
b.- Autorregularse como equipo de trabajo docente: (Basado en Kenneth Blanchard y Jhonson y Jhonson)

1.- La otra dimensión que se debe trabajar a la hora de enseñar a trabajar en equipo es la autorregulación de los miembros de un equipo. Cuando ya entran a trabajar en equipo en “serio”, es muy posible que los mismos docentes constaten lo mismo: “Lo difícil que es trabajar en equipo”.

2.- El equipo docente, deberá juzgar cuál es el momento más idóneo para empezar a trabajar, organizar, planificar las actividades de intervención, etc.; determinando las primeras normas de funcionamiento. Dice Kenneth Blanchard (1998), las normas no se “imponen” desde el principio, por “real decreto”, ni las dicta directamente el decano u otro funcionario. Más bien se van determinando a medida que surja la necesidad de ello.

3.- Para la elaboración de las normas, Kenneth Blanchard (2002) propone la “técnica del caso” o “elaboración progresiva de normas”. Esta técnica consiste en ir estableciendo progresivamente las normas a partir de los “casos” prácticos –en forma de problemas o dificultades– que vayan apareciendo a lo largo de las sesiones de trabajo en equipo.

AUTORREGULACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DE TRABAJO



3.2.- EL MODELADO DE LA PROPUESTA.

3.2.1.- Representación gráfica del modelado teórico de la propuesta.



CONCLUSIONES

1. Se puede percibir que, entre los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de la ciudad de Huacho, no se promueve la participación ni colaboración de sus integrantes dentro de la institución educativa. Se percibe, una acentuada fragmentación e individualización entre los docentes, siendo el egoísmo, la indiferencia, la individualidad, la desmotivación, y la rivalidad lo que más se destaca en las actitudes del profesorado.
2. Las estrategias de dinámica de trabajo docente fomenta la interrelación, los niveles de cooperación y las relaciones humanas entre los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” de Huacho.
3. Las estrategias de gestión de los grupos cooperativos de docentes a través de la estrategia aprendiendo a cooperar; el proyecto de estudio integrado y la técnica Jigsaw o Puzzle; contribuyen a mejorar la interrelación social y la integración de los docentes en torno a los objetivos institucionales comunes.

RECOMENDACIONES

1. El presente trabajo de investigación lo consideramos importante porque frente al estilo convencional de trabajo que se tiene en el sistema educativo, se tiene las estrategias de dinámica de grupos cooperativos los cuales permiten afianzar no sólo el intelecto de los actores, sino también fortalecer las relaciones interpersonales entre los participantes.
2. Consideramos de imperativa necesidad pedagógica que se impulse y fomente la gestión de grupos cooperativos de docentes en las instituciones educativas de nuestra región y de otras regiones del país, ya que ello permitiría, no sólo mejorar la eficiencia y la eficacia de las gestiones institucionales, sino que también la mejora de las relaciones humanas al interior de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

Armengol, Jesús; Técnicas de trabajo cooperativo; Universidad Politécnica de Catalunya, UPC, Barcelona.

Alvarez, Manuel, 1988 El grupo directivo. Recursos técnicos de gestión. Madrid:

Anglas, Alina, 2007 Un modelo de organización y gestión escolar, desde la perspectiva de los actores: caso de un colegio Fe y Alegría de Lima. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión. Escuela de Posgrado, PUCP, Lima.

Antúñez García, María; (20012); Aprendizaje cooperativo: Una revisión teórica. Trabajo de fin de grado de maestro en educación primaria; Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, Conclusiones:

Blanchard, Ken, O. Connor; 2006; Administración por valores; grupo editorial Norma; Barcelona.

Bruns, Barbara y Javier Luque (2014), Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen, Washington DC, Banco Mundial

Caldeiro Graciela Paula y Carmen Vizcarra, Mónica del (2003); Los desafíos de la gestión escolar: una investigación cualitativa. La Crujía, Stella Buenos Aires.

Contreras, Blanca; 2006 Micro-política escolar, Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. Estudio de un caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión. Lima: Escuela de Posgrado, PUCP.

Cuenca, Ricardo y Carrillo, Sandra, 1998 La dinámica de grupos. Conceptos y técnicas. Serie: Capacitación de Adultos. Lima:

Cuenca, Ricardo, Gonzáles, Estela; 2005 La democratización de la gestión educativa: modelos de gestión procesos de participación y descentralización educativa. Seminario Taller Internacional 6-8 de Julio 2004. Lima:

Coll, y Miras (1993): «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», Desarrollo psicológico y educación II. Alianza editorial. Madrid

Díaz Barriga, Frida y Hernández, R (2000). Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Editorial Mc Graw-Hill.

Domenech, J. y Viñas, J.: 2007; La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona. Grao.

Delia Mercedes Vargas Vásquez Gestión Pedagógica del Trabajo Docente a través de Grupos Cooperativos. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación.

Expósito, Marcelo; 2012; La potencia de la cooperación. Málaga, España.

Fernández Lozano, M.P., González-Ballesteros, A., de Juanas Oliva, A. (2011). El alcance del trabajo cooperativo desde el punto de vista de los maestros de Educación Primaria.

Fabra, M.L. 1992; “El trabajo cooperativo, revisión y perspectivas”. Aula de Innovación Educativa nº9.

Ferreiro G, R y Calderón E. (2001). El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México. Editorial Trillas.

García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Madrid.

Gimeno 1989; Un acercamiento al trabajo colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación. Concejo Educativo de Castilla y León, España.

Hassard, J. (1990), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México

Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 123-132.

Johnson y Johnson y Holubec (1999). Aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos aires. Editorial Piados

Johnson David, Johson, Roger, 1997 El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona? Minesotta: Universidad de Minesota.

Jhonson, D, Jhonson, R. Y Hulebec, E.J. (1994) El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Paidós.

López, Ana; 2007 14 ideas clave. El trabajo en grupo del profesorado. GRAÓ, Barcelona.

Lorenzo, M; Santos, M; Oliveira, E. y Rodríguez, A.; 2002; Cooperar para aprender en un mundo de ordenadores; Aula Abierta 79.

López Noguero, F.: 2007; Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid. Narcea.

Mercé, J. y Oliveras, A. 2008; El CEIP Camí del Mig de Martaró. Caminando hacia el trabajo cooperativo”. Aula de Innovación Educativa nº 170.

Medina, A. 2007; Aprendizaje cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva, La Salle; Madrid.

Mayer, R.E. (2004). Psicología de la Educación, volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo. Pearson Educación, Madrid.

Ovejero, A. (1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU

Payer, María Ángeles. (2005) Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.

Pages, J.: “¿Están preparados los profesores?” 1999, Cuadernos de pedagogía nº 279.

Poblete, M. (2000). Equipos para el Cambio en la Organizaciones: Aspectos diferenciales. Tesis Doctoral, Barcelona.

Pallares, M.: 1993, Técnicas de grupo para educadores. Madrid. ICCE,

Peñafiel, E. y Serrano, C.: 2010, Habilidades Sociales. Pozuelo de Alarcón. Editex.

Robbins, Stephen; 2009; Comportamiento organizacional; décimo tercera edición; Pearson Educación.

Roeders, Paul. 1997; Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo. (1ra. edición peruana) Lima: Sociedad Cultural WALKIRIA Ediciones, publicación con apoyo de la GTZ; 174 páginas.

Santizo Rodall, Claudia; 2005; Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo, Profesora-investigadora titular del Departamento de Estudios Institucionales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma.

Senge, Peter; 2002; Escuelas que aprenden; Editorial Norma; Bogotá, Colombia

Vygotsky, Lev (1987), Pensamiento y lenguaje; I tomo; Editorial Grijalbo, México.

ANEXOS

ANEXO 01



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”-LAMBAYEQUE

UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE TRABAJO DOCENTE EN EQUIPO

Estimado docente: Marque su función, y escribe su especialidad.

Directivo () Coordinador () Docente ()

Especialidad:

A continuación, encontrará unas afirmaciones en relación con el trabajo en equipo de los docentes de la institución educativa. Marque la respuesta que describa cuán bien realizan los equipos docentes la gestión pedagógica de su trabajo.

0 = Nunca 1 = Deficiente 2 = Regular 3 = Satisfactorio 4 = Muy satisfactorio 5 = Excelente

PLANIFICACION CURRICULAR EN EQUIPO

1) La definición en equipo de los objetivos estratégicos de la institución orienta a largo plazo la solución de la problemática identificada por la comunidad educativa.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

2) La revisión en equipo del Proyecto Curricular Institucional, y otros planes de trabajo institucionales orienta el diseño curricular hacia el perfil del estudiante.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

3) Los equipos docentes toman decisiones en la elaboración del currículo de la escuela profesional de educación

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

4) Elaboran los programas de estudio en equipo de nivel / área / grado.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

5) Programan las unidades didácticas: capacidades, contenidos, estrategias, actividades, evaluación en equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

6) Elaboran en equipo las sesiones de aprendizaje.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

Tenga a bien, comentar sus respuestas en las líneas punteadas.

7) Diseñan en equipo los indicadores e instrumentos de evaluación.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio

() Muy satisfactorio () Excelente

.....
.....
.....
.....

LA ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

8) El equipo docente ha sido capacitado para realizar los procesos de:

a) Planificación,

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

b) Ejecución

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

c) Evaluación Curricular

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

d) Desarrollo de capacidades para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y sociales

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

e) Habilidades para tomar decisiones.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

9) El trabajo en el equipo docente a través de la estructura organizativa de la institución educativa es autónomo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

10) Cada uno de los miembros del equipo docente modela sus actitudes y desempeño en la dinámica grupal para lograr integrarse.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

11) Los docentes aplican estrategias de:

a) Comunicación

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

b) Liderazgo

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

c) Toma de decisiones en el trabajo en equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio
() Excelente

12) Los niveles de coordinación para la planificación, ejecución y evaluación son definidos por el equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio ()
Excelente

.....
.....

LA EJECUCIÓN CURRICULAR EN EQUIPO

13) Los docentes cumplen funciones comprometidos con la tarea al ejecutar las actividades planificadas en equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

14) El trabajo docente en equipo anima y promueve un ambiente participativo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

15) Los docentes están motivados por la satisfacción y reconocimiento a su labor en el equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

16) Al ejecutar lo planificado los docentes compartimos experiencias y contrastamos procesos en equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

17) Elaboran informes técnico-pedagógicos de la ejecución de lo planificado en forma personal.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

Elaboran informes técnico-pedagógicos de la ejecución de lo planificado en equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

18) El equipo docente toma decisiones para la mejora de la planificación, la ejecución.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

.....
.....
.....

LA EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN EQUIPO

19) El monitoreo del trabajo docente en equipo tiene en cuenta los procesos de pedagógicos, el tiempo y las horas efectivas.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

20) Desarrollan procesos de reflexión e investigación en equipo como parte de la formación permanente en servicio.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

21) La comunicación de resultados considera los informes del rendimiento académico en las evaluaciones finales, elaborados en el equipo docente.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

22) La toma de decisiones en equipo permite la mejora de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

.....
.....
.....
.....
.....
.....

LA VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

23) El aporte del trabajo en equipo supera el aporte individual en la gestión pedagógica.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

24) Hay un cambio de actitud con la integración de los docentes al equipo.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente

25) Se observa una cultura profesional en el equipo docente.

() Nunca () Deficiente () Regular () Satisfactorio () Muy satisfactorio () Excelente.

ANEXO 02



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO-LAMBAYEQUE

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTRUMENTO PARA DOCENTES

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones en relación con su trabajo. Marque con un aspa (X) la respuesta que mejor describa lo que Ud. siente con respecto a su trabajo actualmente. No existen respuestas correctas o incorrectas. Las alternativas de respuesta que encontrará son las siguientes:

TA = Totalmente de Acuerdo
A = De Acuerdo
LA = Ligeramente de Acuerdo
LD = Ligeramente en Desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

N°		TA	A	LA	LD	D	TD
1	Los docentes se sienten identificados con la institución educativa						
2	Los docentes conocen y practican la Misión de la institución educativa						
3	Los Directivos promueven la creatividad de los grupos docentes						
4	En la institución educativa prevalece el individualismo y la colaboración es pobre						
5	Los Directivos dan autonomía a los grupos docentes para manejar sus propios tiempos y actividades						

6	Los miembros del grupo docente hacen los trabajos bien sólo cuando el Coordinador de Nivel está supervisando						
7	La institución educativa tiene una buena organización con funciones claras						
8	Los Coordinadores de Nivel son eficientes en sus labores						
9	En la institución educativa existen normas eficaces para realizar bien las actividades						
10	Los Directivos tienen confianza en los miembros del grupo docente						
11	El Director (a) es un líder respetado por todos los docentes						
12	Los Directivos son coherentes entre lo que dicen y hacen						
13	Los Directivos conocen bien todo lo que ocurre en la institución educativa						
14	La comunicación entre los Directivos de la institución educativa es buena						
15	En la institución educativa los directivos escuchan a los docentes						
16	Es frecuente que una orden sea cambiada sin explicación de un momento a otro por los Directivos o Coordinadores						
17	Cuando a los docentes se les da una norma y falta información, ellos la solicitan a la persona que la dio						
18	Antes de tomar cualquier decisión, los Directivos se aseguran de que éstas sean las más adecuadas						
19	En la institución educativa los grupos docentes son considerados para tomar decisiones importantes con respecto a su trabajo						
20	Cuando se realiza un buen trabajo los Directivos felicitan a los miembros de los grupos docentes						
21	Los Directivos no dan sugerencias ni opiniones sobre el trabajo realizado como para poder mejorarlo						
22	En la institución educativa se promueve la capacitación de sus docentes						

23	A veces los Directivos dan mayores responsabilidades a los docentes pesar de que no están entrenados para ello						
24	En los ascensos a veces no se consideran los méritos						
25	La comunicación entre los Directivos de la institución educativa es fluida						
26	Los ambientes o infraestructura de la institución educativa son adecuados porque permiten realizar bien los trabajos						
27	Los materiales o equipos necesarios para realizar los trabajos son suficientes						
28	Las relaciones interpersonales entre los miembros de los grupos docentes de la institución educativa son buenas						
29	Los docentes no se sienten involucrados con el desarrollo de la institución educativa						
30	No hay coherencia entre las actividades de los Directivos y la Misión de la institución educativa						
31	Hay poca comunicación y coordinación entre los Directivos						
32	Me parece que hay una buena comunicación entre los Directivos y los docentes						
33	Creo que la comunicación que va de los docentes a los Directivos es abierta						
34	Creo que los Directivos o Coordinadores dan información suficiente y adecuada para realizar bien los trabajos						
35	Algunas decisiones se toman rápidamente sin prever las consecuencias que traerán						
36	Los Directivos de la institución educativa se preocupan por brindar capacitación a los docentes						
37	La falta de capacitación interfiere en la eficaz realización de los trabajos						
38	En la institución educativa se promueve el desarrollo profesional de los docentes						
39	Los Directivos son eficientes en sus labores						

40	Los grupos docentes se sienten cómodos para expresar sus ideas						
41	En la institución educativa, se da capacitación a los docentes que lo merecen por lo bien que realizan su trabajo						
42	Los grupos docentes tienen confianza en sus Directivos o Coordinadores de Nivel						