



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO – MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE
TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LEMM
FACHSE UNPRG-LIMA LOS OLIVOS.**

TESIS

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

AUTORA

MERCEDES PAULINA POZO POZO

ASESOR

VÁSQUEZ CRISANTO CARLOS

LAMBAYEQUE– PERÚ

2018

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA LEMM - FACHSE - UNPRG LIMA LOS OLIVOS.

PRESENTADO POR:

MERCEDDES PAULINA POZO POZO
Autora

M. Sc. CARLOS VÁSQUEZ CRISANTO
Asesor

APROBADO POR:

DR. FELIX LÓPEZ PAREDES
PRESIDENTE DEL JURADO

M.SC. DANIEL EDGAR ALVARADO LEÓN
SECRETARIO DEL JURADO

DR. MANUEL BANCES ACOSTA
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A mis queridos padres

AGRADECIMIENTO

A los docentes de la FACHSE que contribuyeron en mi formación de posgrado.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo Diseñar una propuesta didáctica basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo para fortalecer la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG de Lima Los Olivos.

Nuestra hipótesis se planteó de la siguiente manera; Si diseñamos una Propuesta didáctica basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo, entonces es probable fortalecer la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG de Lima Los Olivos. Se utilizó una población maestra igual a 30 estudiantes, la que en primera instancia fue diagnosticada para comprobar el problema. Después de acreditado el problema se procedió al diseño de la propuesta denominada Propuesta Didáctica para el desarrollo de la Competencia de Trabajo en Equipo. Para la realización del estudio se realizó una evaluación a los alumnos con la finalidad de diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo. Luego se examinó el problema y se diseñó la propuesta en base a los aportes de la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo para contribuir a la formación de la competencia Trabajo en Equipo de los alumnos objeto de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Propuesta Didáctica, Competencia Trabajo en Equipo, Teoría Socio Histórica, construccionismo y aprendizaje cooperativo

ABSTRACT

The objective of this research work is to design a didactic proposal based on Socio-Historical Theory, constructionism and cooperative learning to strengthen the teamwork competence of the students of the LEMM FACHSE-UNPRG Program of Lima Los Olivos.

Our hypothesis was raised as follows; The design of a didactic proposal based on the Socio-Historical Theory, constructionism and cooperative learning contributes to strengthen the teamwork competence in the students of the LEMM FACHSE-UNPRG Program of Lima Los Olivos.

A master population equal to 30 students was used, which was first diagnosed to verify the problem. After the problem was proven, the proposal called Didactic Proposal for the development of the Teamwork Competence was developed. To carry out the study, an evaluation was made to the students in order to diagnose the level of development of the competition. of Teamwork Then the problem was examined and the proposal was designed based on the contributions of the Socio-Historical Theory, constructionism and cooperative learning to contribute to the formation of the teamwork competence of the students object of the research.

KEYWORDS: Didactic Proposal, Teamwork Competence, Socio-Historical Theory, constructionism and cooperative learning

INTRODUCCIÓN

La formación recibida en los estudios de posgrado, permite considerar a nuestra práctica profesional como un espacio de autorreflexión para la mejora de nuestra labor. Esto debido al enfoque formativo de los cursos, los cuales brindaron herramientas teóricas que facilitaron comprender nuestro quehacer docente.

En esta línea es que se ve la importancia que tiene en las organizaciones educativas el trabajo en equipo pero a la vez nos permitió reflexionar sobre las carencias existentes en esta competencia

En las Instituciones Educativas confluyamos muchas personas con características personales, culturales, formativas variadas, que demandan elaborar estrategias de coordinación para la consecución de objetivos corporativos.

El concepto de trabajo en equipo implica en su esencia sentido de la unidad o entusiasmo por alcanzar un interés compartido. El trabajo en equipo no es la única forma de desempeño en los ámbitos profesionales, pero sí la que hasta el momento ha dado mejores resultados. No implica dejar de lado los talentos individuales sin embargo estos tienen mayor impacto cuando se suman a otros permitiendo la creación de sinergias. La gestión moderna ofrece información que cuando la organización asume trabajo en equipo se depende mucho menos de las jerarquías y sus integrantes tienen un margen de acción mucho mayor. Aparte, son el escenario perfecto para valores como la solidaridad, la colaboración mutua y el sentido de pertenencia hacia el grupo y la empresa en su conjunto. Igualmente un Trabajo en Equipo permite el empoderamiento, la responsabilidad, el desarrollo de habilidades sociales.

Como se dijo líneas arriba, la reflexión permite no solo valorar la importancia que tiene el trabajo en equipo, sino también tratar de entender el porqué de estas limitaciones entre los docentes referidas a este tipo de trabajo.

Lo señalado permitió llevar nuestro interés a los centros de formación docente, en este caso en el Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM) de la FACHSE- UNPRG. Este interés se reforzó cuando nuestra experiencia como alumnos de la maestría nos permitió vivenciar la existencia de un predominio de “trabajos grupales” los cuales se desarrollan en forma espontánea, donde los docentes formadores centran su preocupación en el resultado, en la presentación de la tarea, el cual muchas veces no fue desarrollado bajo una lógica de trabajo grupal o en equipo a pesar de consignarse como tal.

Al tener una cercanía inicial al proceso formativo se ve la existencia actual de una coyuntura de evaluación y rediseño curricular impulsado por las Escuelas Profesionales y el Vicerrectorado Académico, motivado por las demandas de la nueva ley universitaria 30220. Esta coyuntura se convierte además en un aliciente para elaborar propuestas que pueda contribuir con algunos elementos para la mejora de la formación docente que se viene dando en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.

Nuestra investigación se centra en los estudiantes del programa de LEMM en la sede de Lima Los Olivos porque se considera que en este periodo de tiempo de formación, cuando los alumnos inician su vida universitaria, es cuando se debe desarrollar ciertas capacidades como las de trabajo en equipo ya que por lo visto es una estrategia común utilizada por los docentes del pregrado y su uso no solo se va a hacer necesario en un contexto de largo plazo en el campo laboral, sino en un corto plazo debido al predominio de este tipo de trabajo en el proceso formativo universitario.

Se define como **objeto de estudio** el proceso de enseñanza aprendizaje del del programa de LEMM en la sede de Lima Los Olivos, donde *se observa* un deficiente desarrollo de capacidades de trabajo en equipo, *que se evidencia* en un inadecuado proceso de conformación de grupos, falta de claridad en los roles de los integrantes, ausencia de claridad en cómo abordar el problema a tratar, la forma grupal de ejecutar los pasos y los acuerdos para llegar a la solución o al resultado esperado. *Esto debido* a la ausencia al uso de estrategias didácticas pertinentes con el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. *De seguir* en esta misma línea ocasionaría que el alumno no logre el desarrollo de un

adecuado trabajo en equipo. *Por tal razón* si se interviene didácticamente elaborando una propuesta alternativa se contribuye a al desarrollo del trabajo en equipo como competencia transversal.

El **Objetivo** de la investigación fue Diseñar una propuesta didáctica basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo para fortalecer la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG de Lima Los Olivos. Y tuvo como objetivos **específicos**: Identificar el nivel de desarrollo actual de la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG de Lima Los Olivos, Sistematizar en un modelo la teoría Pedagógica, psicológica y didáctica que serán el soporte para la presente investigación, Elaborar una propuesta didáctica basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo para fortalecer la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG de Lima Los Olivos

Así desde esta perspectiva la Hipótesis a defender es que: Si diseñamos una Propuesta didáctica basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo, entonces es probable fortalecer la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG de Lima Los Olivos.

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

La Autora

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTO	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I	13
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	13
11.-Análisis del Objeto de Estudio.	14
1.1.-Contexto del Objeto de estudio.....	14
1.1.1.-Localización	14
1.1.2.-Demografía.....	14
1.1.3.-Economía.....	15
1.1.4.-La educación	16
1.1.4.1.- La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Licenciatura en Educación Modalidad Mixta	18
1.2.-El surgimiento del problema.....	20
1.2.1.-Análisis de la competencia de trabajo en equipo	23
1.3. Manifestaciones y características del desarrollo de la competencia trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG- Sede Los Olivos	32
1.4. Metodología.	33
1.4.1.-Diseño De Contrastación De Hipótesis.....	33
1.4.2.- Recolección de datos	33
1.4.3.-Método de investigación.....	34
1.4.4.-Medidas de tendencia central:	35
Media aritmética (\bar{x}):	35

1.4.5.-Población Y Muestra	35
CAPÍTULO II.....	36
BASES TEORICAS	36
2.- Bases teóricas	36
Fundamento Psicológico: La Teoría Socio Histórica	¡Error! Marcador no definido.
Fundamento Didáctico: Construccinismo	¡Error! Marcador no definido.
2.1.- Fundamentos teóricos de la propuesta	36
2.1.1.-Teoría Socio-Histórica.....	36
2.1.2.- El Construccinismo	42
2.1.3.- El aprendizaje cooperativo	46
2.1.4.- Propuesta Didáctica	57
2.1.4.1.- El trabajo en equipo como eje transversal.....	58
2.2.-Competencia de Trabajo en Equipo	58
2.2.1.-Competencia.....	58
2.2.1.1.-Clasificación de las competencias	59
2.2.1.1.1.-Trabajo en Equipo	59
Categorías del Trabajo en Equipo.....	60
CAPÍTULO III	62
RESULTADOS Y PROPUESTA	62
3.1.- Resultados	63
3.1.1.-Descripción	63
3.1.1.1.-Resultados Obtenidos de la Evaluación de la Competencia de Trabajo en Equipo obtenido por los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos	63
3.2.- Propuesta	70
3.2.1.-Datos Informativos	70
<input type="checkbox"/> Título : La Competencia trabajo en Equipo como contenido transversal.....	70
<input type="checkbox"/> Universidad: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-	70

□ Facultad : Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación	70
□ Programa: Licenciatura en Educación Modalidad Mixta Escuela de Educación	70
3.2.2.-Fundamentación Teórica	70
3.2.2.-Descripción de la propuesta.....	73
3.2.3.-Competencia.....	75
3.2.4.-Capacidades.....	75
IV. CONCLUSIONES.....	77
V. RECOMENDACIONES.....	78
Referencias	79
ANEXOS	82

CAPÍTULO I

ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. Análisis del Objeto de Estudio

1.1.-Contexto del Objeto de estudio

La presente investigación se desarrolló en una de las Oficinas de Enlace de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, en Los Olivos, Lima, específicamente en uno de los programas que allí funciona, como es el Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta.

Antes de analizar las características del objeto de estudio describiremos en una primera parte algunas características del contexto socioeconómico del mismo, ya en la segunda parte se realiza el análisis del objeto de estudio y finalmente el aspecto metodológico de nuestra investigación.

1.1.1.-Localización

Ubicación

Los Olivos es uno de los 43 distritos que conforman la provincia de Lima, ubicada en la región del mismo nombre. Limita al norte con el distrito de Puente Piedra, al este con el distrito de Comas y el distrito de Independencia y al sur y oeste con el distrito de San Martín de Porres. (Wikipedia. La enciclopedia libre, 2019)

1.1.2.-Demografía

Los Olivos se ha ido desarrollando como consecuencia del proceso migracional de poblaciones provenientes fundamentalmente del norte del país, destacando las regiones de Ancash (aporta el mayor número de migrantes), Cajamarca, La Libertad, Piura y Lambayeque.

El estatus socioeconómico de los migrantes, principalmente de las primeras olas migratorias, corresponde a las pequeñas burguesías o clases medias provincianas. La migración no sólo es física sino cultural, esta es reproducida en mayor o menor medida, en su nuevo lugar de ubicación. Esta reproducción cultural se manifiesta en diferentes aspectos (religiosidad, costumbres, comidas, música, fiestas, bailes, etc.), aunque también existe otro grupo de inmigrantes que se han “occidentalizado”, asimilándose plenamente a los valores de la cultura urbana.

Los Olivos en el año 2018 contaba con una población aproximada de 350.000 habitantes, población que va en crecimiento debido a la alta tasa de natalidad y la disminución de la tasa de mortalidad. (Wikipedia. La enciclopedia libre, 2019).

En la actualidad los Olivos cobija una población emergente conformando la clase media, esta ha fijado residencia en las urbanizaciones involucradas en la creación de Los Olivos como distrito se encuentran Mariscal Gamarra, Covida, Sol de Oro, Mercurio, Las Palmeras, El Trébol, Pro, Villa Sol, Panamericana Norte, Micaela Bastidas, Villa del Norte, Parque del Naranjal, Villa Los Ángeles, Los Pinares, Angélica Gamarra, Prolima, San Elías, Good Year, Palmas Reales, Carlos Cueto Fernandini, entre otras.

Este distrito también cuenta con una población que vive en asentamientos humanos formados después de su creación distrital tales como: AA.HH Enrique Milla Ochoa, AA.HH Laura Caller, AA.HH Armando Villanueva, AA.HH Los Olivos de Pro y otros más antiguos como Fortín Caycho, 6 de Noviembre, Mercurio Alto y Revolucionarios de José Carlos Mariátegui.

1.1.3.-Aspecto Socio Económico

En los últimos años Lima Norte se ha constituido en un eje económico de gran dinámica de la región de Lima, incluso el impacto económico produce un incremento de la demanda de bienes y servicios.

El distrito de los Olivos forma parte de este sector económico de la capital de la república, viene experimentado un crecimiento en las inversiones en la micro y pequeña empresa, al igual que en las grandes empresas. Registra 11,500 establecimientos del sector Pyme's representando el 18.2% del total de Lima Norte de Lima y ocupa el tercer lugar, después de Comas y de San Martín de Porres. Aquí se han constituido ejes de especialización de comercios, fluctuando con notoriedad los giros de factorías, talleres de mecánica automotriz y anexos que se ubican en la Autopista Panamericana Norte, en la Av. Universitaria y en la Av. Angélica Gamarra en la Av. Tomas Valle.

En el aspecto social este distrito muestra dos realidades opuestas, una de ellas donde están las zonas que albergan poblaciones (conformada por empleados y técnicos de mando medio, profesionales y empresarios) con una condición socioeconómica B o Clase media, caracterizada por ubicarse en las zonas más comerciales y urbanas del distrito. A partir de los

ingresos que obtienen, las grandes empresas nacionales y transnacionales la ven como un espacio atractivo para la inversión.

Por otro lado ubicado dentro del “cordón” del distrito, se encuentran los asentamientos humanos y centro poblados que tuvieron su origen en las invasiones de las zonas agrícolas del distrito. Los ingresos de esta población le permiten de una manera mínima, satisfacer necesidades básicas; siguen recibiendo poblaciones migrantes, un pequeño porcentaje no cuentan con los servicios básicos y la mayor cantidad de hogares presentan problemas de hacinamiento; algunas calles no tienen pistas ni veredas.

Los Olivos, como muchos distritos del Perú, es víctima de robos al paso, robos en las viviendas, la violencia familiar y juvenil representada por la existencia de pandillas, concentradas básicamente en el cordón de pobreza (zonas urbano marginales) del distrito que extienden su incidencia en todo su territorio. (Municipalidad Distrital de Los Olivos, 2004)

1.1.4.-La educación

En los últimos años una constante en la educación básica está referida al surgimiento de colegios autodenominados “preuniversitarios” que tienen como “propósito” lograr el ingreso de sus estudiantes a las universidades.

Esta realidad no es ajena a lo que sucede en este distrito, donde debido a la demanda existen muchas instituciones educativas caracterizadas por este tipo de educación. Veamos cómo se manifiesta la oferta del sector educativo en Los Olivos.

De acuerdo al Ministerio de Educación- Cuadro1 (MINEDU, 2019), para el año 2018, el Distrito de Los Olivos cuenta con una población estudiantil de 109746 matriculada en los diferentes niveles educativos que incluye la educación básica y la educación superior no universitaria.

En la educación básica se tiene una población escolar de 93925, de los cuales 19845 corresponden al nivel inicial, 40453 al nivel de primaria y 33627 del nivel secundario. Así mismo existen 44597 alumnos matriculados en el ámbito público y 49328 en la gestión privada.

Tabla 1
Los Olivos: MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2018

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Sexo		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	109,746	49,228	60,518	109,746	0	53,471	56,275	49,228	0	60,518	0
Básica Regular	93,925	44,597	49,328	93,925	0	47,418	46,507	44,597	0	49,328	0
Inicial	19,845	8,645	11,200	19,845	0	9,822	10,023	8,645	0	11,200	0
Primaria	40,453	19,060	21,393	40,453	0	20,539	19,914	19,060	0	21,393	0
Secundaria	33,627	16,892	16,735	33,627	0	17,057	16,570	16,892	0	16,735	0
Básica Alternativa	4,534	2,177	2,357	4,534	0	2,273	2,261	2,177	0	2,357	0
Básica Especial	399	387	12	399	0	249	150	387	0	12	0
Técnico-Productiva	6,359	1,462	4,897	6,359	0	1,511	4,848	1,462	0	4,897	0
Superior No Universitaria	4,529	605	3,924	4,529	0	2,020	2,509	605	0	3,924	0
Pedagógica	80	0	80	80	0	0	80	0	0	80	0
Tecnológica	4,449	605	3,844	4,449	0	2,020	2,429	605	0	3,844	0
Artística	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar

Anteriormente se había señalado la existencia de colegios “preuniversitarios”, los cuales se ubican a nivel de la gestión privada, la demanda de las familias por este tipo de colegios explica el crecimiento de las instituciones educativas en este rubro.

Lamentablemente muchas de estas instituciones funcionan en locales cuya construcción responde a viviendas familiares que han sido adaptadas para uso escolar, esto hace que no cuenten con ambientes con condiciones propicias para un adecuado desarrollo del estudiante, atentando incluso con su seguridad por la estrechez de sus pasillos y por no contar con vías de salida rápida, soslayando criterios que permitan generar bienestar a su población estudiantil. (Municipalidad Distrital de Los Olivos, 2004).

En lo que respecta a la educación superior se tiene la existencia de institutos superiores que ofrecen carreras hasta cierto punto populares y que no necesariamente requiere el mercado laboral.

A nivel de educación superior universitaria se encuentra que este distrito alberga universidades como la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS), primera universidad privada en Lima Norte, la Universidad César Vallejo (UCV), la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), la Universidad Tecnológica del Perú (UTP), la Universidad Privada

del Norte (UPN) y una sucursal de la Universidad Privada Telesup. (Wikipedia. La enciclopedia libre, 2019).

En este espacio de educación superior universitaria ubicamos a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque que bajo la modalidad de programa especial adquiere presencia formativa, desarrollando una modalidad de educación mixta (mezcla la parte presencial con la de distancia) ofreciendo servicios educativos de pregrado a nivel de educación, este programa se denomina Licenciatura en Educación Modalidad Mixta –LEMM.

1.1.4.1. La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.

Licenciatura en Educación Modalidad Mixta

La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (FACHSE) se remonta al año de 1985, año en que reinicia el funcionamiento de la carrera profesional de Educación y que junto a la carrera profesional de sociología constituyen en ese entonces dicha facultad.

A la actualidad la FACHSE cuenta con las siguientes Escuelas Profesionales: Educación, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Arte, Arqueología, Psicología. Igualmente cuenta con tres departamentos académicos donde están adscritos los docentes de esta facultad: Departamento de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Sociología.

La FACHSE como una respuesta a la desatención del gobierno central a las universidades y haciendo uso de lo establecido en la normatividad universitaria crea diversos programas especiales que luego se agrupan en la Unidad de Producción de Servicios Educativos (UPSE), estos son autofinanciados y generan recursos propios bajo la modalidad de recursos directamente recaudados.

Estos diversos programas especiales que se han ido creando a lo largo de los años y, que van desde la educación básica hasta la educación de posgrado (maestría y doctorado) comprende a nivel de educación de pregrado tres programas: Programa de Complementación Académica Docente (PCAD) dirigido a los profesores egresados de Institutos Superiores Pedagógicos y que otorga el grado de bachiller, Programa de Complementación Pedagógica Universitaria (PCPU), dirigida a los egresados de carreras universitarias no pedagógicas y el

programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM) dirigido a las personas mayores de 21 años y que están interesados en estudiar educación.

El Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta tiene una duración de cinco años y combina una educación presencial que se desarrolla los fines de semana (sábados y domingos) y una educación a distancia, por eso la denominación de mixta.

El currículo que rige el LEMM es el mismo de la carrera regular de educación, por lo tanto otorga las mismas menciones que brinda la Escuela Profesional de Educación desde el año 1998 y que son: Ciencias Naturales, Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, Idiomas Extranjeros, Lengua y Literatura, Educación Física, Matemática y Computación.

En el LEMM cada ciclo se desarrolla en dos fases, cada fase con una duración de 8 semanas con el 50% de asignaturas o áreas y cada área o asignatura con 6 horas semanales totalizando 48 horas de la forma presencial en las 8 semanas (dos meses). La suma de las dos fases de LEMM (4 meses) equivale a un ciclo de la carrera regular. Las horas de estudio son de 8.00 a 1.00 y de 2.00 a 7.00 los sábados y de 8.00 a 1.00 los domingos.

Este horario rige en todos los espacios territoriales donde se desarrolla dicho programa bajo la coordinación de una oficina de extensión, que es la responsable de asegurar el funcionamiento de lo académico y administrativo.

El LEMM al igual que muchos programas especiales de la FACHSE, se desarrollan en las diversas Oficinas de Extensión.

Una de las Oficinas de Extensión es la de Lima- Los Olivos. Esta oficina logró captar alumnos para el funcionamiento de este programa, los estudiantes no sólo provienen del mismo distrito sino de otros distritos aledaños.

Generalmente los alumnos del LEMM son migrantes o son hijos de migrantes principalmente de Ancash, La Libertad, Lambayeque, Cajamarca principalmente y que laboran en instituciones educativas privadas ya sea como auxiliares o en cargos administrativos y en menor número realizan la labor de docentes o acompañantes de los profesores de aula.

La formación del LEMM en la sede Los Olivos estaba a cargo de docentes provenientes de Lambayeque y que son profesores invitados y que laboran en dicho programa, poco a poco se han ido incorporando docentes de la propia sede de Los Olivos.

1.2.-El surgimiento del problema

Al revisar los documentos curriculares que rigen el programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, se encuentra que la formación profesional considera cuatro áreas curriculares formativas o líneas de formación, las cuales son: formación general, formación profesional básica, formación profesional específica, la práctica pre profesional.

La Formación General es aquella que desarrolla a) una dimensión instrumental, la cual está relacionada con el desarrollo de “aspectos instrumentales” como el dominio de la computación, el dominio de una lengua extranjera, la matemática; b) una dimensión crítica e integradora el cual desarrolla capacidades que le permiten al estudiante universitario tener una lectura crítica e integradora de los problemas fundamentales que todo ser humano enfrenta, para lo cual los cursos relacionados a las humanidades y los seminarios relacionados a la realidad nacional tienen presencia en el currículo.

La Formación Profesional Básica desarrolla la competencia profesional básica que todo docente debe poseer, de acuerdo a la concepción del programa esta competencia guarda relación con la actuación docente en los campos de la docencia, de la investigación, de la gestión y de la tutoría. Por lo tanto en esta línea se ubican los cursos que le dan soporte teórico, epistemológico y práctico con estas áreas como aquellos ligados a la pedagogía, didáctica, metodología, al diseño curricular, instruccional, OBE, las funciones administrativas básicas como planificación, organización y dirección de Instituciones educativas.

La Formación Profesional Especializada, es aquella que desarrolla las capacidades propias de cada una de las especialidades de que oferta la carrera profesional de educación, no sin antes aclarar que esta no busca desarrollar especialistas (historiadores, filósofos, matemáticos, etc) sino docentes responsables de la conducción de ciertas menciones y especialidades curriculares en la educación básica regular.

La práctica pre profesional desarrolla las competencias técnico profesionales relacionadas al campo de la docencia y de la administración. Se asume que esta es un espacio que requiere un espacio y tiempo que no sea ocupado por otras asignaturas, otorgándoles una dedicación exclusiva para lo cual el último año (noveno y décimo ciclo) está designado para la práctica en instituciones educativas. La lógica que se asume es que las prácticas sean una

especie de internado que permita al alumno estar presente en la institución educativa desde el inicio del año escolar, contando con la supervisión y monitoreo de un docente.

Al revisar las dimensiones formativas se observa que las capacidades propias de la competencia de trabajo en equipo están ausente implícita o explícitamente, lo que significaría que en los documentos curriculares, al menos en las dimensiones formativas no ocupan un espacio trascendente.

El perfil del egreso que es el referente conductor del proceso formativo está planteado a nivel personal y profesional. En el nivel profesional considera a su vez subniveles: como académico de la ciencia, como pedagogo y educador, como conductor de unidades educativas. Explícitamente el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo no aparece en estos niveles que conforman el perfil profesional. Sin embargo al revisar el nivel referido a pedagogo y educador existe un propósito que dice “organiza y orienta el trabajo de los estudiantes en diversos niveles y modalidades educativas, para logra el auto e interaprendizaje significativo” (Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, 2019).

Para desarrollar el interaprendizaje se requiere que los estudiantes desarrollen capacidades propias de la competencia de trabajo en equipo, entonces se deduce que el egresado del programa de LEMM es competente no sólo en trabajar en equipo sino que además en organizar, dirigir, enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo.

Las dimensiones formativas así como el perfil profesional debe concretarse a nivel de contenido curricular así como a nivel de componentes metodológicos, es decir el componente del perfil profesional mencionado líneas arriba debe concretarse en el proceso formativo. Esta concreción puede darse a nivel de un curso específico ya sea curricular o cocurricular o mediante un eje transversal.

Al revisar el plan de estudios se observa que a nivel de formación general se encuentra un curso denominado Metodología del Trabajo Universitario el cual podría asumir el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, sin embargo al revisar el silabo esta no forma parte de dicho curso.

Considerando que el perfil señalado anteriormente se ubica en la dimensión profesional, revisamos los cursos relacionados a esta competencia y se tiene que el curso de Didáctica General ubicado en el cuarto ciclo sería el responsable del desarrollo de la misma. Al revisar la sumilla de dicho curso se tiene que este se relaciona con el diseño curricular y

el diseño didáctico, estilos de diseñar la enseñanza, etapas de un diseño didáctico. Al leer el silabo para ver el detalle del curso tampoco existe la competencia como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una primera y hasta apresurada explicación es que los docentes al planificar el desarrollo de sus cursos, no toman en cuenta el perfil profesional.

Muchas veces sabemos que el currículo oficial no necesariamente es el que se plasma en el currículo vivido o práctica curricular por lo que se observó informalmente el desarrollo de algunas sesiones para ver si desde ese espacio se produce el desarrollo del trabajo en equipo.

Una de las características del programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta es justamente que “combina” el uso de una parte presencial con una parte no presencial, de allí la denominación de mixta.

La parte presencial, como se mencionó anteriormente, se desarrolla los fines de semana específicamente los días sábados y domingos. En las sesiones de aprendizaje presenciales, se tiene que una de las constantes es el predominio de los trabajos grupales para abordar las tareas.

Si se tuviera que señalar la secuencia didáctica real que se produce en el proceso de enseñanza aprendizaje se tiene que esta sería la siguiente: Presentación Docente-Trabajo Grupal- Exposición-Cierre.

El trabajo grupal que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje ayudaría vivencialmente al desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos de trabajar en equipo. Sin embargo en una primera aproximación se tiene que la preocupación del docente no necesariamente es enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo sino en desarrollar la tarea.

La planificación, monitoreo del docente se reduce al abordar la tarea y no al desarrollo del trabajo en equipo, por lo tanto existe un vacío en enseñar cómo se debe trabajar en equipo, sólo existen instrucciones en torno a la tarea y calificación de la misma.

Al contrastar las características encontradas en el programa LEMM con lo que sucede a nivel internacional donde se observa la existencia de una demanda por profesionales capaces de trabajar en equipo y a su vez que en las universidades tanto europeas como latinoamericanas y específicamente en las carreras relacionadas con la formación docente existe una tendencia a considerar la competencia de trabajo en equipo, se observa un divorcio

en los planteamientos del programa de la FACHSE con los requerimientos formativos actuales. Esto motiva a desarrollar propuestas que contribuyan a desarrollar formativamente la competencia de trabajo en equipo, más aún en una coyuntura de reforma curricular.

Estos aspectos son los que han influido en el surgimiento de nuestro problema de investigación, el cual se ha delimitado en el proceso de enseñanza aprendizaje seguido por los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, sede Los Olivos.

Se considera esta sede, debido a que en esta hemos realizado nuestros estudios de maestría y se tiene un acercamiento a esta realidad.

1.2.1.-Análisis de la competencia de trabajo en equipo

En los últimos años las organizaciones vienen fomentando el trabajo colaborativo y cooperativo, debido que hoy en día hace falta que dos o más trabajadores interactúen entre ellos para conseguir unos determinados resultados. La complejidad de las organizaciones implica trabajar a través de objetivos comunes, en función de unos roles adquiridos o unas funciones predeterminadas.

Los datos presentados en “Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado.*” (Torrelles, C., & Coiduras, J., & Isus, S., & Carrera, F., & París, G., & Cela, J, 2011) Nos muestran que el trabajar en equipo ha ido en aumento desde fines del siglo XX hasta ahora, pero se ha impuesto con mucha fuerza sobre todo desde los años noventa. En el '93, aumentarían en un 60% la incorporación de equipos en las organizaciones y que en el '97, Cohen et Bailey, postulan que el 82% de las empresas con más de 100 trabajadores trabajarán en equipos, el año 2000 el 40% de los trabajadores estadounidenses trabajarían en equipo.

El trabajar en equipo desarrolla una ventaja competitiva ya que permite aumentar la productividad, la innovación y la satisfacción en el trabajo, debido a que para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas, se requiere de la colaboración y cooperación de todos los miembros, estimulando de este modo la participación y la comunicación entre ellos y fomentando una mejora y un incremento de la calidad.

Los equipos vistos como una unidad generan más beneficios a las organizaciones que un simple trabajador, esto se produce tanto en las organizaciones privadas y públicas.

Esta realidad en las organizaciones exige que las personas que formen parte de la misma o aquellas que en futuro se incorporaran a la misma hayan desarrollado la competencia de trabajo en equipo.

La competencia es vista como una combinación de saberes, técnicas, actitudes, dispositivos y comportamientos orientados hacia la actividad profesional.

Existe una serie de definiciones sobre competencia que responden al modelo curricular o pedagógico en que se encuadre.

La definición de competencia con mayor aceptación en el mundo universitario es el desarrollado por el Proyecto Tuning.

El trabajo en equipo en el contexto actual se constituye en una competencia necesaria para todas las profesiones, lo que la convierte en una competencia genérica y transversal en el proceso formativo.

Con la finalidad de conocer cómo se encuadra la competencia de Trabajo en Equipo se realiza una breve descripción de la concepción de la misma en el escenario internacional

Contexto Internacional

Europa desarrolló diversas acciones referidas al proceso educativo, siendo una de ellas la constitución del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (Rodríguez, 2007), éste elabora planteamientos ejes para ser asumidas por los países europeos en sus propuestas educativas como políticas de gobierno.

Uno de los planteamientos es asumir un enfoque curricular sustentado en el desarrollo de competencias en el proceso formativo de la educación superior.(Rodríguez, 2007, pág. 140)

Las competencias son vistas como una combinación de conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente que son movilizados para lograr un desempeño.” (Le Boterf, 2001).

Otro de los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior dio origen al denominado Proyecto Tuning, el cual desarrolla una propuesta basada en el enfoque por competencias el cual es asumido por las universidades. Este proyecto clasifica las

competencias en genéricas (consideran los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación) y específicas (relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio) (Gonzales, J & Wagenaar, R, 2004).

Las competencia de trabajo en equipo objeto de nuestra investigación forma parte de las denominadas competencias genéricas, las cuales se subdividen en:

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

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

- **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren

como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.(Gonzales, J & Wagenaar, R, 2004, págs. 81-82)

Como se aprecia el trabajo en equipo es una competencia de tipo interpersonal.

Si bien es cierto como se mencionó líneas arriba el trabajo en equipo es una competencia clave en todas las profesiones lo es de manera más evidente en el campo de la formación docente, debido a que las características de la profesión requiere de un docente que sepa no sólo trabajar en equipo sino de desarrollar esta competencia en sus alumnos.

Para la formación docente las competencias genéricas que son transversales las más valoradas son: la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación, y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Las dos primeras son competencias “instrumentales” clásicas, que destacan el valor de la corrección en la función comunicativa del maestro así como la necesidad de actuar conforme a un plan previamente organizado. La tercera, en cambio, es una competencia “personal” relativamente nueva, que destaca la necesidad de saber atender el carácter plural y no homogéneo de la escuela hoy en día. Las tres siguientes en mejor estimación son, por este orden: habilidades en las relaciones interpersonales, creatividad, y trabajo en equipo. Entre estas apreciamos -una competencia “sistémica” y dos competencias “personales” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004, pág. 85)

América Latina

Según la publicación “Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación” (Montaño, A y otros 2013, 2013) de donde se toma la siguiente información , en muchos aspectos casi en forma literal, el Proyecto Tuning en américa latina se puede dividir en dos etapas, una desarrollada en el 2004 y la otra a partir del año 2013

América Latina ha sido testigo de grandes cambios en la educación superior, siendo uno de ellos el desarrollo de un periodo de gran reflexión que permite fortalecer lazos entre las naciones con la finalidad de construir un gran espacio educativo, el Espacio de Educación Superior en América Latina

La experiencia desarrollada en América Latina significa también el comienzo de internacionalización de Tuning. La inquietud de pensar cómo avanzar hacia un espacio compartido para las universidades, respetando tradiciones y diversidades, dejó de ser una inquietud exclusiva de los europeos para convertirse en una necesidad global.

En la primera etapa se desarrolló además de la concepción teórica un listado de competencias genéricas y específicas acordadas, consultadas y analizadas, en la segunda etapa se ha pasado al desarrollo de meta-perfiles para el área.

Los meta-perfiles son las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias (genéricas y específicas) que dan identidad al área disciplinar. Son construcciones mentales que categorizan las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus inter-relaciones.

Uno de los meta perfiles y perfiles construidos está referido a Educación, aquí se busca aportar a la reflexión sobre escenarios futuros; promover la construcción de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias; y diseñar un sistema de créditos académicos de referencia (CLAR-Crédito Latinoamericano de Referencia), que facilite el reconocimiento de estudios en América Latina como región y que pueda articular con sistemas de otras regiones.

El área de Educación abarca un conjunto de carreras universitarias de formación docente, cuyo campo laboral mayoritariamente es el sistema escolar, aunque, también se incluye la formación de profesionales que desempeña tareas insertas en la educación de adultos y comunitaria de carácter formal e informal.

La construcción del meta perfil pasó por cuatro etapas, la primera sirvió para definir las Competencias Genéricas y Específicas para América Latina, la segunda etapa definió el objetivo principal del Meta-perfil para el área de educación: Formar profesionales en las dimensiones académicas, profesionales y sociales para el desempeño profesional en diversos contextos y funciones directivas, servicios públicos y privados, universidades, centros de investigación educacional y otras ocupaciones emergentes. En esta etapa se realizó una nueva revisión consensuada de las competencias genéricas y específicas con el propósito de priorizar las más significativas. Posterior a ello, se las agrupó en tres dimensiones: profesional, académica y social, en la tercera etapa se contrastó el Meta-perfil propuesto, es decir, el grupo de competencias priorizadas y clasificadas en dimensiones, escogiendo una

sola carrera en cada una de las universidades participantes. Este ejercicio de contraste se realizó aplicando una metodología previamente acordada por el grupo para establecer consistencia en el ejercicio. Se identificaron en la malla curricular de las carreras analizadas, las «coincidencias y ausencias notables» de las competencias contenidas en el meta-perfil. Finalmente se formularon algunas conclusiones para afinar el Meta-perfil propuesto. En la Cuarta etapa Con los procesos desarrollados y los datos obtenidos se crearon espacios de análisis y reflexión para contrastar e identificar las semejanzas y diferencias con el Meta-perfil propuesto, buscando afinar la propuesta preliminar, que en esta etapa se enriqueció y analizó críticamente.

Las Dimensiones Profesionales y las competencias

Las competencias tanto genéricas como específicas se agrupan en tres dimensiones consideradas necesarias en la formación profesional, las cuales son: profesional, académica y social.

Dimensión Profesional: Reúne aquellas competencias relacionadas con las características mayormente identificadas con el ejercicio profesional, que abren nuevas posibilidades de acceso al mundo laboral en diversos contextos.

Dimensión Académica: Considera aquellas competencias asociadas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, con un enfoque crítico que le permite resolver problemas relacionados con su campo de actuación disciplinar.

Dimensión Social: Reúne aquellas competencias vinculadas con el desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, con un enfoque de formación y ejercicio ciudadano, respecto de derechos y desarrollo humano. (Montaño, A y otros 2013, 2013)

Sobre la base de estas dimensiones se han agrupado tanto las competencias genéricas como específicas quedando de la siguiente manera:

Competencias del Meta- Perfil agrupadas en competencias

Dimensión PROFESIONAL	Dimensión ACADÉMICA	Dimensión SOCIAL
CG1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	CE18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.	CG22 Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
CG7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	CE2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	CE26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favorecer los procesos de desarrollo de la comunidad.
CG16 Capacidad de tomar decisiones.	CE16 Investiga en Educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	CG5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
CG6 Capacidad de Comunicación oral y escrita.	CE5 Conoce y Aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	CG18 Habilidades Interpersonales.
CE7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados	CE1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	CG 17 Capacidad para trabajar en equipo.
CE19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo		
CE12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.		

Dimensión PROFESIONAL	Dimensión ACADÉMICA	Dimensión SOCIAL
CE9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.		
CE13 Diseña e implementa acciones educativas que integra a personas con necesidades especiales.		
CG15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.		
CG8 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.		
CE3 Diseña y Operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.		

Fuente: (Montaño, A y otros 2013, 2013)

Al observar el cuadro se tiene que la competencia en equipo forma parte de la dimensión social la cual está vinculada con el desarrollo social y comunitario.

Los egresados de las carreras universitarias de formación docente como se señaló anteriormente tienen como principal y no exclusivo campo laboral la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema escolar. Esto exige un profesional competente en la relación con estudiantes, con los padres de familia, con los otros docentes, con los directivos.

Con los estudiantes es el encargado de desarrollar en ellos también la competencia de trabajo en equipo, debido a que una de las formas de asegurar el aprendizaje es a partir de la cooperación.

La formación escolar no puede lograrse sino es con la cooperación de los padres de familia, para que esto se concrete el futuro docente debe ser capaz de lidiar constructivamente con los padres para lo cual requiere actitudes y valores del trabajo en equipo como la tolerancia, la empatía, el respeto, entre otros.

Con los docentes se requiere trabajar conjuntamente para “hablar” el mismo discurso pedagógico, esto implica jornadas de trabajo conjunto para lo cual las capacidades y habilidades del trabajo en equipo son necesarias.

Como se puede advertir que siendo una competencia genérica y constituyéndose parte de las denominadas competencias blandas, la importancia que tiene en el campo educativo es significativa.

Contexto Nacional

La formación docente en nuestro país se desarrolla tanto en las universidades que tienen facultades de educación como en los Institutos Superiores Pedagógicos. Nuestra investigación se centra en la realidad universitaria.

La formación universitaria en general y la pedagógica en particular según la Nueva Ley Universitaria 30220 se divide en estudios generales, estudios específicos y de especialidad. Los primeros son obligatorios, tienen una duración no menor de 35 créditos. Están dirigidos a la formación integral de los estudiantes.

Los Estudios específicos y de especialidad de pregrado Son los estudios que proporcionan los conocimientos propios de la profesión y especialidad correspondiente. El periodo de estudios debe tener una duración no menor de ciento sesenta y cinco (165) créditos.(Congreso de la República, 2014).

Las propuestas curriculares responden a la realidad de cada universidad, la cual haciendo uso de su autonomía desarrolla su propio modelo educativo el cual debe responder a las necesidades formativas del espacio regional en la que se ubican sin descuidar las del entorno nacional e internacional, más aun si nos encontramos en un mundo globalizado

A pesar de las diferencias que pueden existir en las universidades se encuentran ciertas invariantes producto de la influencia de las tendencias de la educación superior internacional.

Una de las influencias notorias está referida al enfoque curricular por competencias, el cual se constituye en una invariante presente en casi todas las universidades de nuestro país, más aún cuando la normatividad sobre la educación superior universitaria pide que la formación profesional sea por competencias.

En este contexto los planteamientos elaborados por el proyecto Tuning vienen siendo asumidos por la mayoría de las universidades.

Sin embargo la mayoría de las Universidades viene tomando como referente lo planteado por el Informe Tuning, esto implica la concepción sobre competencias que se ha desarrollado tanto en Europa como en América Latina desde este proyecto, así se tiene por ejemplo la clasificación que se hace de las mismas considerando las competencias genéricas y específicas.

Dentro de las competencias genéricas está la de trabajo en equipo. En este sentido es necesario reflexionar lo siguiente:

Los futuros docentes de nuestro país requieren el desarrollo de esta competencia que siendo genérica, por las características de la labor docente se constituye en indispensable.

Si centramos nuestra mirada en uno de los campos de acción del futuro docente como es la docencia, se tiene que las concepciones psicológicas y didácticas apuestan por desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje no sólo técnicas individuales sino sobre todo enfoques de aprendizaje grupal, lo cual requiere un docente que sea capaz de enseñar a trabajar en equipo entre sus alumnos, para poder cumplir con esta función el docente debe tener la competencia no sólo de saber trabajar en equipo sino de ser capaz de ayudar en los estudiantes a desarrollar las capacidades y actitudes propias del trabajo en equipo.

Este panorama exige que dentro de la formación docente de los futuros educadores se desarrolle una formación de la competencia de trabajo en equipo y a la vez de elaborar algunas propuestas que permitan ser incorporadas curricularmente.

1.3. Manifestaciones y características del desarrollo de la competencia trabajo en equipo en los estudiantes del Programa LEMM FACHSE-UNPRG- Sede Los Olivos

Se tiene que en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, sede Los Olivos se observa un deficiente desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, *evidenciándose* en un inadecuado proceso de conformación de grupos, desconocimiento de los roles de los integrantes, ausencia de claridad en cómo abordar el problema a tratar, desconocimiento del proceso del trabajo en equipo, predominio de individualismo al interior del grupo. *Esto debido* a la ausencia de una adecuada propuesta

didáctica de lo grupal para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. *De seguir* en esta misma línea ocasionaría que el alumno no logre el desarrollo de un adecuado trabajo en equipo. *Por tal razón* si se elabora una propuesta didáctica se contribuye a fortalecer el desarrollo del trabajo en equipo como competencia genérica.

1.4. Metodología.

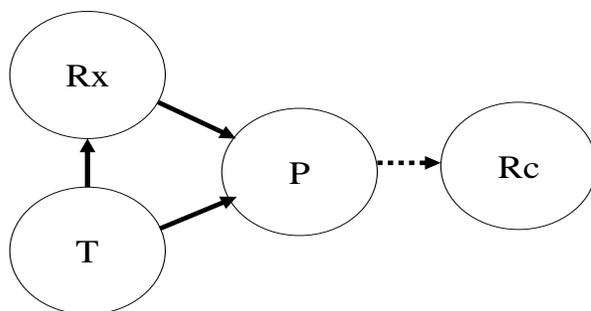
1.4.1.-Diseño De Contrastación De Hipótesis

Tipo de investigación:

El presente trabajo de investigación de un es Descriptivo-Propositivo.

Diseño de investigación:

Este trabajo corresponde a una investigación descriptivo – propositiva. Debido que un primer momento la investigación describirá la problemática que presentan los alumnos en cuanto a la competencia de trabajo en equipo; así mismo es propositiva porque sobre la base de los resultados obtenidos se elabora una propuesta didáctica para contribuir en el fortalecimiento de la competencia trabajo en equipo.



Leyenda

Rx: Diagnóstico de la realidad

T: Estudios teóricos

P: Propuesta pedagógica

Rc: Realidad cambiada

1.4.2.- Recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante la observación de los alumnos en las clases que se desarrollaron en el año académico 2018 II mediante una lista de cotejo. Concluido el trabajo de recolección de datos se procedió a procesar la información, tabularla y elaborar los cuadros estadísticos para posteriormente interpretarlos.

Para la calificación se consideró dar una puntuación de 1 para un si realiza la conducta y un 0 para no realiza la conducta, dando un total de 20 puntos como máximo.

Sobre la base de lo cual se proponen las escalas de calificación siguientes:

PUNTAJE	CALIFICACIÓN
0-10	Deficiente
11-13	Regular
12-16	Bueno
17-20	Muy Bueno

1.4.3.-Método de investigación

Para la investigación a desarrollar se utilizaron los siguientes métodos:

Métodos Cuantitativos

Puesto que para probar la hipótesis es necesario trabajar con datos cuantitativos, es por eso el uso de la estadística descriptiva e inferencial.

Métodos teóricos:

Análisis y síntesis: Que permitieron analizar los datos obtenidos en la recolección así como las múltiples relaciones de los diferentes aportes teóricos que nos conllevaron a una síntesis de los mismos y de construcción de nuestro marco teórico y conceptual.

Análisis histórico: Que permitió estudiar la evolución histórica tendencial del problema en los distintos contextos lo que nos condujo a su planteamiento y enunciado.

La abstracción.- es un procedimiento importantísimo para la comprensión del objeto. Mediante ellas se destaca la propiedad o relación de las cosas y fenómenos, descubriendo el nexo esencial oculto e inaccesible al conocimiento empírico.

Inductivo.- es un procedimiento mediante el cual, de hechos singulares, se pasa a proposiciones generales.

Deductivo.- es un procedimiento que se apoya en las aseveraciones y generalizaciones, a partir de las cuales se realizan demostraciones o inferencias particulares.

Método De Análisis De Datos

El análisis de información se llevó a cabo utilizando el programa SPSS. Así mismo se tendrá en cuenta cuadros estadísticos para exponer los datos que se obtuvieron al aplicar los instrumentos de recolección.

1.4.4.-Medidas de tendencia central:

Son valores numéricos, estadígrafos que representan la tendencia de todo el conjunto de datos estadísticos. Esta medida se utiliza para obtener un número representativo del puntaje promedio para los instrumentos aplicados.

Media aritmética (\bar{x}):

Se empleó para obtener el promedio que resulta de la aplicación del pre test. Su fórmula es:

$$\bar{X} = \frac{\sum f_i \cdot x_i}{n}$$

Donde:

\bar{X} = Media aritmética

$\sum f_i \cdot x_i$ = Sumatoria de los productos de las frecuencias por el valor de sus variables respectivas.

n = Muestra total

1.4.5.-Población Y Muestra

La muestra está constituida por 30 estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta de la sede de Lima Los Olivos.

CAPÍTULO II

BASES TEORICAS

2. Bases teóricas

2.1.- Fundamentos teóricos de la propuesta

2.1.1.-Teoría Socio-Histórica

Esta Teoría psicológica fue planteada por Vygotsky y plantea entre otras las siguientes ideas:

- El origen social de los procesos psicológicos superiores

- La ley de doble formación
- La zona de desarrollo próximo
- Las herramientas psicológicas
- La mediación

El origen social de las funciones psicológicas superiores.-

Las funciones psicológicas inferiores son aquellas con las que nacemos, son naturales y están determinadas genéticamente. Estas funciones están limitadas a nuestro comportamiento con reacciones o respuestas al ambiente.

Por otro lado las funciones psicológicas superiores son adquiridas y se desarrollan mediante la interacción social, debido a que el ser humano forma parte de un determinado contexto sociocultural. Estas funciones son reguladas conscientemente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber "automatizado" su ejecución. (Baquero, 2013, pág. 33) y son mediadas culturalmente.

El comportamiento y el aprendizaje del ser humano derivado de las funciones mentales superiores es amplio y es resultado de la interacción social, es en esta donde adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que van a servir de prerequisites a otras formas de pensamiento mas complejos, aquí también es donde se desarrollan las capacidades, actitudes y conocimientos que forman parte de la competencia de trabajo en equipo.

De acuerdo con esta premisa de la teoría, el ser humano es un ser social que se va "construyendo" gracias a las interacciones que produce con otros seres humanos, es decir somos una construcción de nuestro entorno sociocultural.

Encuadrando esta premisa a nuestra investigación, esta sirve para sustentar que el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo se encuadra dentro de los procesos psicológicos superiores y por lo tanto tiene un origen social, considerando que el hombre se va construyendo con la sociedad.(García, 2003).

El hombre va aprendiendo, desarrollándose, formándose en una interacción individuo- medio social, esto se produce en la familia, con los amigos, en la escuela. En la escuela el ser humano en su rol de estudiante aprende a relacionarse con su entorno, con sus

pares, con los maestros usando como principal herramienta el lenguaje, el cual fue adquirido socialmente. (Ministerio de Educación, 2006).

En tal razón la interacción alumno-alumno y maestro- alumno es clave en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, por lo que la propuesta fomenta espacios de interacción.

Esta interacción debe considerar que cada integrante aporta al funcionamiento del grupo como un todo, compartiendo responsabilidades, asumiendo roles, generando vínculos.

La ley de doble formación

Para esta teoría las funciones psicológicas superiores se desarrollan en dos momentos. Inicialmente se evidencian en el ámbito social y luego en el ámbito personal. Es decir la función psicológica superior es social, es inter psicológica y posteriormente personal, intra psicológica

En este proceso de pasar de los interpsicológico a lo intra psicológico se da gracias al proceso denominado interiorización, gracias a este el ser humano adquiere la posibilidad de actuar por si mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Desde este punto de vista, el proceso de interiorización es fundamental en el desarrollo: lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. (Chavez, 2001).

La interiorización significa un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Baquero, 2013). La interiorización implica una reorganización del funcionamiento psicológico. Baquero(2013) caracteriza a los procesos de interiorización:

- La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior existente; es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia.
- La realidad externa es de naturaleza social-transaccional.
- El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas.

- El plano interno de la conciencia resulta, así, de naturaleza cuasi-social. (Baquero, 2013, pág. 46)

La zona de desarrollo próximo

La denominada Zona de Desarrollo Próximo, es otro de los planteamientos de la teoría, definidas como: "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" citado por (Baquero, 2013, pág. 137).

Si relacionamos con la ley de doble formación se puede decir que la posibilidad o potencial que tienen las personas para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás constituye la zona de desarrollo próximo.

Esto implica que la zona de desarrollo próximo se constituye en la posibilidad de las personas de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás, por lo tanto la zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Si lo llevamos al campo educativo, en un primer momento los maestros, o compañeros que interactúan con el estudiante son los responsables de que el individuo aprende. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

La zona de desarrollo próximo se constituye como la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje del individuo con la ayuda de los demás. Así el nivel de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo depende del nivel interacción social.

El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social. (Romo, s/f)

Para desarrollarse la Zona de Desarrollo Próximo se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Establecer un nivel de dificultad.
- Proporcionar desempeño con ayuda.

- Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo es el desempeño de manera independiente. (Moll, 1993, pág. 20)

Estos tres elementos se consideran en la propuesta y se constituyen en parte del proceso de enseñanza aprendizaje. El nivel de dificultad implica que el docente plantea algo desafiante para el estudiante, esto se plasma en la tarea que debe ser abordada y requiere el esfuerzo conjunto de los integrantes de un grupo, los cuales para poder afrontar exitosamente la misma requiere del desarrollo vivencialmente las capacidades que constituyen la competencia de trabajo en equipo.

El proporcionar desempeño con ayuda, implica que el maestro brinda una práctica que guíe al estudiante con la finalidad de lograr el objetivo planteado. Este se constituye en un proceso que en un primer momento se caracteriza por la directividad del maestro, aquí el maestro o un par “experto” guía para que luego en un segundo momento se de paso a un proceso no directivo, donde el estudiante debe ya empezar a desenvolverse en forma autónoma sin la directividad del maestro o la persona experta.

Este proceso de ayuda, donde se requiere de la guía y cooperación de una persona experta da origen a la mediación, categoría que se constituye en “componente medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea, y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo, en el marco conceptual de la zona de desarrollo potencial” (Ferreiro, 2007, pág. 5).

La mediación

Considerada como desde esta teoría como un componente central de la psicología. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente. (Romo, s/f)

Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el

conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado. (Romo, s/f).

En nuestra propuesta el maestro se constituye en el mediador el cual favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas deficientes. En nuestra investigación tanto el maestro como el estudiante compañero de clase asumen el rol de mediador.

El convertirse en mediador requiere el cumplimiento de lo siguiente:

- La reciprocidad, es decir, una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- La intencionalidad, o sea, tener muy claro qué quieren lograr y cómo ha de lograrse; tanto el maestro mediador, como el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.
- El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- La trascendencia, que equivale a ir más allá del *aquí* y el *ahora*, y crear un nuevo sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores.
- El sentimiento de capacidad o autoestima, o lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces. (Ferreiro, 2007, pág. 6)

Herramientas psicológicas

Las herramientas psicológicas se constituyen como el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales).

Estas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Es decir la capacidad que se tiene de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas. Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje.

El lenguaje se constituye en una herramienta que permite cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Gracias al lenguaje se tiene la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás.

Gracias al lenguaje conocemos, nos desarrollamos y creamos nuestra realidad. El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por el que las personas se apropian del contenido, y al mismo tiempo, de las herramientas del pensamiento.

2.1.2.- El Construccionismo

Nuestra propuesta asume el uso de NTICS como un recurso didáctico que contribuya al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del LEMM- Los Olivos. Es necesario desarrollar un fundamento pedagógico que le aporte sentido y lógica al uso de las TICS como un medio de aprendizaje y no como un fin en si mismo.

El construccionismo ha sido desarrollado por Seymour Papert del Laboratorio de Medios del Instituto Tecnológico de Massachussets MIT. Papert, además de crear herramientas digitales apropiadas para apoyar el aprendizaje, propuso el Construccionismo como una teoría educativa que fundamente el uso de las tecnologías digitales en educación.

Esta teoría plantea que el aprendizaje se produce con eficacia cuando el individuo está motivado en construir su propio conocimiento, mediante actividades que requieren el uso de herramientas, tales como programas de computadora, animaciones, o robots. Los recursos tecnológicos emergentes, asociados a las filosofías pedagógicas, permiten crear ambientes de aprendizaje poderoso y cualitativamente superiores a los tradicionales. (Papert, S, 1985).

Un análisis comparativo entre los diferentes enfoques de filosofías educativas puede ser encontrado en Alfaro (2002) que sostiene:

- El aprendizaje es un proceso activo, en el cual las personas construyen activamente su conocimiento y sus experiencias en el mundo (idea basada en las teorías de Piaget).
- Para esto, el construccionismo adiciona la idea de que las personas construyen nuevos conocimiento cuando son involucradas en la construcción de productos de significación personal, Ellas pueden intentar construir castillos de arena, mecanismos LEGO, programas de computadora u objetos virtuales. Lo que es importante es que ellas estén activamente comprometidos en la creación de algo que sea significativo para sí mismas y para los otros de su medio.

- La combinación de la habilidad para construir cosas y el contexto de la comunidad para esa construcción, es extremadamente poderosa.
- En conclusión para (Papert, Seymour, 1985), “El mejor aprendizaje no derivará de encontrar mejores formas de instrucción, sino de ofrecer al educando mejores oportunidades para construir”.

El construccionismo de Papert considera los planteamientos de Piaget y asume un nuevo estilo de aprendizaje en donde se prioriza la creación o construcción del conocimiento de quien se halla en calidad de aprendiz. Asume que “... la persona aprende por medio de su interacción dinámica con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso” (Valdivia, 2003, pág. 62)

Esta teoría coloca al ser humano como constructor de sus conocimientos y se diferencia de Piaget en la medida en que hay una mayor priorización por la forma y el entorno en el que el niño aprende, es decir cobra importancia la influencia del entorno natural y la asistencia de sus seres cercanos.

Esta teoría otorga a los aprendices un rol activo en su aprendizaje, colocándolos como diseñadores de sus propios proyectos y constructores de su propio aprendizaje. Busca empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo, contrariamente a lo que promueve la instrucción asistida por computadora (CAI por sus siglas en inglés) que promueve que la computadora enseñe y programe al usuario, el Construccionismo propone que sea éste quien programe a la computadora, ya que al hacerlo adquiere “... un sentido de dominio sobre un elemento de la tecnología más moderna y poderosa y a la vez establece un íntimo contacto con algunas de las ideas más profundas de la ciencia, la matemática y el arte de construcción de modelos intelectuales” (Papert, S, 1987)

El construccionismo plantea que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente en el que el alumno pueda “...interactuar con el conocimiento,... comprendiendo su esencia, función y utilidad... con este modelo pedagógico tiene la posibilidad de aprender desde y por sí mismo, desde la relación práctica que él pueda establecer con el aprendizaje mismo.” (Rodríguez, 2017)

Este “ambiente” puede ser facilitado por la computadora y las diversas tecnologías de la información, en nuestro caso aquellas propias del web 2.0 que como medios de enseñanza facilitarían la “creación” de ambientes de aprendizaje.

En este sentido, el construccionismo entiende la tecnología y particularmente la computadora, como esa estructura ideal donde el niño puede genuinamente construir conocimiento desde “un sentido de dominio sobre un elemento de la tecnología más moderna y de las ideas más profundas de la ciencia, la matemática y el arte de construcción de modelos intelectuales” (Papert, 1981 , págs. 17-18).

Una de las premisas de esta teoría sostiene que el proceso de enseñanza aprendizaje no se limita a encontrar las mejores formas para que el profesor instruya, sino de darle al estudiante las mejores oportunidades para que construya.

La teoría construccionista desarrolla tres conceptos considerados instrumentales para ofrecer a los alumnos las mejores oportunidades de construcción: objetos con los cuales pensar, entidades públicas y micromundos.

Objetos para pensar

El "objeto para pensar" es un objeto que pueda ser usado por un sujeto (la computadora entre ellos), para pensar sobre otras cosas, utilizando para ello su propia construcción de dicho objeto. Son artefactos cognitivos que proporcionan conexiones entre el conocimiento sensorial y el conocimiento abstracto, y entre el mundo individual y el mundo social. (Badilla,E & Chacón,A , 2004).

Entidades públicas

El aprendizaje es significativo cuando lo realizado se convierte en una construcción pública (puede ser mostrada, discutida, examinada, probada o admirada). El objeto creado, al ser compartido con los demás, se convierte en una organización pública a través de la cual el aprendizaje construccionista es poderosamente reforzado, por lo tanto el proceso de creación como el producto final, deben ser compartidos con otros para que verdaderamente el aprendizaje sea robusto.

Micromundo

El micromundo constituye por sí mismo una entidad pública y que utiliza como herramientas para su construcción objetos para pensar. Para que el alumno aprenda necesitan

como prerequisite, tener experiencias directas y físicas, obtener los medios para conceptualizar y capturar el mundo de este conocimiento, y encontrar maneras para facilitar la apropiación personal del conocimiento: es decir, crear un microcosmos, un lugar para esto. (Papert, S, 1987)

Un micromundo es un minúsculo mundo, dentro del cual el alumno puede explorar alternativas, probar hipótesis y descubrir hechos que son verdad en relación con ese mundo.

Se puede considerar que el micromundo tiene tres ideas; primero, un micromundo es un ambiente creado que representa una realidad; segundo, brinda herramientas para la exploración; y tercero, dicha exploración lleva a la construcción de conocimientos. (Badilla,E & Chacón,A , 2004)

El docente constructorista

El docente que se encuentra dentro de este modelo pedagógico presenta las siguientes características:

- El educador constructorista diseña y utiliza, invariablemente, poderosos entornos y materiales para el aprendizaje
- Parte de que el aprendizaje consiste en armar un conjunto de materiales y herramientas para manejar y manipular.
- Ofrece al estudiante micromundos que les resultan interesantes para aprender.
- Comprende que en la época actual existen las mejores condiciones en cuanto a infraestructura tecnológica capaz de proporcionar materiales y herramientas que hacen factible emprender una verdadera revolución educativa.
- Concibe que los medios de comunicación modifican la relación de los estudiantes con el conocimiento.
- Considera a las TICS un vehículo para el aprendizaje piagetiano, el que ocurre sin una enseñanza deliberada, es decir, sin currículo.
- Utiliza las mejores herramientas a fin de facilitar el aprendizaje como las TICS, preferentemente las libres y abiertas.
- Reconoce a la computadora como máquina del saber, herramienta para potenciar el aprendizaje, recurso que permite al alumno saber lo que otros saben; que posibilita mantener el proceso de aprendizaje en el nivel de las experiencias y no solo de la

alfabetización basada en la lectura y escritura. Elemento didáctico que permite hacer que los problemas abstractos y difíciles de comprender se hagan concretos y transparentes, o que los problemas más complejos para ser abordados se vuelvan manejables a nivel de ejecución.

- Acepta que la computación, la informática y las áreas afines son más que un sistema de conocimientos, son herramientas con las cuales se forja una concepción poderosa y personal del mundo.
- Aprovecha el potencial de la inteligencia artificial o las áreas de frontera asociadas al conocimiento — genética, neurociencias— como campo de conocimiento para ayudar al estudiante a pensar más en concreto sobre los procesos mentales. (Vicario, 2009, pág. 50)

2.1.3.- El aprendizaje cooperativo

A.-Aspectos Conceptuales

El aprendizaje cooperativo se basa en la cooperación, entendida como trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En el aprendizaje cooperativo, los integrantes procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999).

Existen diversas definiciones sobre el aprendizaje cooperativo algunas son planteadas desde un enfoque de considerarlo como un método de aprendizaje, otras desde un enfoque de enseñanza. Desde el primer enfoque el aprendizaje cooperativo es visto como un método que se sostiene en el trabajo en equipo de los estudiantes para lo cual se proponen diversas técnicas en las que estos trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos comunes (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008), cumpliéndose así el fin de la cooperación. Desde el enfoque de enseñanza el aprendizaje cooperativo busca lograr el aprendizaje individual pero también el del compañero(s), es decir el éxito se logra cuando se alcance tanto el aprendizaje individual así como el aprendizaje de los demás. (Vera, 2009).

El aprendizaje cooperativo es una variante de aprendizaje activo que coloca a los estudiantes en grupos con roles definidos para cada estudiante, y una tarea que el grupo debe llevar a cabo (Velásquez, 2013).

A pesar de la variedad de definiciones existentes existen ciertas constantes: la cooperación es el eje, tiene como objetivo el aprendizaje individual y de su par, es una modalidad de aprendizaje activo, su propósito trasciende lo académico e incluye el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, que para nuestra investigación son claves en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

B.-Tipos de Grupos de Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999)

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo.-

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

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

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo

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

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

Los grupos de base cooperativos.-

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

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

C.- Elementos del Aprendizaje Cooperativo

Está compuesto por cinco elementos esenciales (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999):

- **La interdependencia positiva.-** Primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo. Aquí el maestro debe plantear la tarea y los propósitos grupales en forma clara, los cuales servirán de guía a los alumnos. Esto permite que los integrantes del grupo sepan que los esfuerzos individuales apuntan a un beneficio grupal. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo.

- **La responsabilidad individual y grupal.** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
El grupo con los objetivos claros es capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual es posible cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión.
Los grupos de aprendizaje cooperativo buscan fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

- **Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.** Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por

su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

- Enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo no sólo busca el desarrollo y cumplimiento de la tarea, sino también que trabajen en equipo es decir aprender las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo).

Esto hace que se aprenda a dirigir, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El Proceso de Enseñanza Aprendizaje debe garantizar el aprendizaje de las habilidades del trabajo en equipo con la misma responsabilidad y exigencia del desarrollo de la tarea.

- **La evaluación grupal.** Debe permitir analizar el logro de las metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

Se evalúa no sólo la tarea sino el trabajo en equipo.

En nuestra investigación se busca desarrollar el aprendizaje del trabajo en equipo, obviamente sin dejar de lado la tarea.

D.-Características:

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

- *Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social*

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

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

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

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

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

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

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

Este tipo de trabajo grupal fomenta que los miembros del grupo desarrollen habilidades interpersonales y grupales para el manejo de los conflictos sociocognitivos, lo que impulsa el desarrollo de las siguientes características: *cooperación* (los estudiantes se apoyan para aprender a trabajar en equipo y no sólo para desarrollar la tareas), *responsabilidad*, (existe una responsabilidad individual en el cumplimiento de los roles y tareas que le tocan al interior del trabajo en grupo, pero igual existe una responsabilidad de garantizar el trabajo de sus compañeros), *comunicación* (intercambian información, materiales y preocuparse de que todos la comprendan, analizando y reflexionando sobre las conclusiones y procurando una

mayor calidad en sus razonamientos y resultados, *Trabajo en equipo* (resuelven juntos los problemas, desarrollando habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos), *Autoevaluación* (el equipo evalúa si lo actuado fue adecuado o no, evalúan también el establecimiento de metas, evaluar logros y fracasos)

E.-Técnicas de aprendizaje Cooperativo

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

a. Técnica Puzzle de Aronson.-

- El profesor propone la composición de los grupos puzzle (A,B,C...), ajustándose al criterio de máxima heterogeneidad.
- El profesor selecciona un tema de su materia y lo descompone en tantas partes como el número de miembros de cada grupo puzzle.
- Explicación del modo de trabajo y presenta el tema dividido en partes (tantas partes como miembros hay en cada equipo o grupo puzzle
- Encuadre teórico de la tarea y del trabajo grupal.
- Se constituyen los grupos de expertos (integrados por los que tienen la misma parte de la tarea). (1,2,3...)
- Se deshacen los grupos puzzle (A,B,C,...) y se constituyen los grupos de expertos (1,2,3,...). Cada grupo de experto estará formado por un miembro de cada grupo puzzle.
- Cada grupo de expertos diseña un plan de trabajo para completar su parte del tema, en la que todos y cada uno de los miembros se implican. Este trabajo se realiza en el aula, bajo la supervisión del profesor.
- Finalizado el trabajo, elaboran un pequeño documento reflejando los resultados de su trabajo, que se fotocopiará para que todos los miembros del grupo de expertos lo posean.
- Se deshacen los grupos de expertos.
- Se constituyen de nuevo los grupos originarios o grupos puzzle (A,B,C...).

- Entonces cada "experto" relata al resto de compañeros la parte de información que le ha correspondido y comprueba que es debidamente entendida (ayudándose de ejemplos, gráficos, mapas, preguntas,... previamente preparados).
- Por último los alumnos al finalizar las sesiones de trabajo, deben poseer cada uno de ellos la unidad didáctica completa (reflejo tanto de su propio esfuerzo como del resto de sus compañeros) en su libreta de trabajo.
- Evaluación: El profesor puntúa el dossier presentado por cada grupo puzzle. Es una puntuación idéntica para cada uno de los miembros de cada grupo puzzle.
- Se hace una breve prueba individual de los conocimientos sobre el tema. La nota final será la puntuación media del 1 y 2.

b. Técnica Juego-Concurso de De Vries.-

- Selección, a cargo del profesor de un tema de su materia a trabajar con esta técnica.
- Composición de los miembros de cada grupo cooperativo (Grupo A, Grupo B, Grupo C, etc...). Es el profesor quién asigna a cada uno de los sujetos a cada uno de los grupos, buscando la máxima heterogeneidad, sobre todo en cuanto a niveles diferentes de rendimiento en su materia.
- Explicación breve del modo de trabajo a los alumnos: El profesor explica el tema seleccionado y dará un tiempo para que los grupos preparen ese material con el objeto de que uno o dos miembros de cada grupo concursen sobre esa parte del tema.
- El profesor explica el tema.
- Preparación a cargo de los grupos
- En clase, cada grupo se prepara y estudia el tema para el primer concurso. La idea es que se ayuden mutuamente, ya que no saben a quién corresponderá concursar representando a su grupo. Cuánto mejor preparados estén todos los miembros de cada grupo más probabilidades tendrán de obtener puntos para su grupo.
- Concursos
- Si, por ejemplo, en el aula hay 25 alumnos, se realizarán cinco concursos en el que participarán cinco sujetos, uno de cada grupo y con niveles de rendimiento similares (a1, b1, c1, d1, e1).
- Para cada concurso, el profesor ha de preparar 15 preguntas, de manera que pueda hacer tres preguntas a cada concursante.

- Si realiza cinco concursos, el profesor deberá tener preparadas 75 preguntas cortas del tema seleccionado para trabajar con esta técnica.
- Evaluación
- Se suman las puntuaciones obtenidas por cada uno de los miembros participantes de cada grupo, en los distintos concursos. Esta será la puntuación de cada grupo, y de cada sujeto del grupo.

c. Técnica Grupo de Investigación.-

Fase 1. la clase determina los subtemas y se organiza en grupos

- **Presentación del problema general:** amplio, multidimensional, controvertido, que forme parte del currículum, pero que tenga relevancia para los alumnos en su vida fuera de la escuela. Planteado como un problema desafiante digno de investigar.
- **Variedad de recursos:** una semana antes de empezar la investigación se enseña a los alumnos la variedad de recursos y se invita a examinarlos en clase. Debe ofrecerse en todos los formatos posibles, a diferentes niveles de lectura y que primen diferentes estilos de aprendizaje (escrito, audiovisual, maquetas, gráficos, fotos, etc.) Al mirar el material planteamos qué sabemos sobre el tema y qué nos gustaría saber.
- Generando preguntas: los alumnos ya están preparados para formular y seleccionar varias cuestiones para indagar. Se puede hacer de diferentes formas:
- Individualmente: cada estudiante escribe sus preguntas y el profesor va preguntando a todos sus preguntas y anotándolas en la pizarra.
- Grupos de recopilación: en grupos de 4-5 personas, cada alumno formula sus preguntas, un portavoz las anota y las da al profesor oralmente o por escrito.
- Individual, parejas, cuartetos: cada alumno piensa sus preguntas, luego las comparte con otro y crea una lista única y después dos parejas se unen y crean una lista de preguntas conjunta.
- Determinando los subtemas: Todas las preguntas están disponibles para toda la clase. Ahora se trata de que los alumnos las agrupen por categorías. Estas categorías determinan los subtemas a investigar en cada grupo.
- Formación de grupos de interés: cada alumno se une al grupo que más le interesa. Si hay muchos alumnos en un mismo grupo se pueden formar varios grupos de ese tema.

Fase 2. los grupos planifican sus investigaciones

- Elegir las preguntas a las que les buscarán respuesta

- Determinar los recursos que necesitarán
- Dividir el trabajo y asignar roles dentro del grupo
- Cada alumno puede elegir el tipo de actividad que más le guste: entrevistar, leer el material, visionar el material audiovisual, dibujar gráficos o diagramas.
- El papel del profesor se centra en orientarlos si su objetivo se desvía, o reconducirlos por planes más realistas (se asegura de que los planes de trabajo son posibles y cumplen los objetivos educativos)
- Puede sugerir una lectura determinada o elegir el material si hay alumnos con dificultades de aprendizaje (por idioma o n.e.e.)

Fase 3. los grupos desarrollan sus investigaciones

- Localizar la información de diversas fuentes
- Organizar y grabar todos los datos
- Informar a los compañeros de grupo de sus descubrimientos
- Discutir y analizar sus descubrimientos
- Determinar si necesitan más información
- Interpretar e integrar sus descubrimientos
- Fuentes: libros de texto, experimentos, enciclopedias, Internet, panfletos, revistas, mapas, películas, vídeos, museos, parques, expertos...
- El profesor puede pedir a todos los grupos que incluyan algún documento concreto o que visiten todo el mismo lugar o hablen todos con el mismo experto. O que aprendan todos unos datos básicos.
- En esta fase se dan muchas actividades simultáneas y en espacios distintos: leyendo en clase o en la biblioteca, en la sala de informática, haciendo un experimento en el laboratorio, viendo un vídeo, entrevistando a alguien, etc.
- Los alumnos se sienten desinhibidos para hablar y buscar información y muestran más voluntad para expresarse en las discusiones en gran grupo, puesto que están metidos de lleno en la investigación.
- A medida que analizan nuevos materiales y la contrastan con los demás, pueden generarse nuevas preguntas o reformulando las iniciales, lo que les obligará a buscar nueva información o hacer nuevas investigaciones de campo.

Fase 4. los grupos planifican sus exposiciones

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

Todas las exposiciones deben tener en cuenta:

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

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

Fase 5. los grupos realizan sus exposiciones

- Se cierra el calendario de presentaciones y cada grupo expone el aspecto del problema general que mejor conoce y aprende simultáneamente otras dimensiones del problema.
- Antes de las presentaciones, se prepara una hoja de evaluación entre todos para rellenarla tras cada exposición: claridad, atractivo, relevancia, etc. Esto hace que los grupos se hagan conscientes de las necesidades de la audiencia y organicen sus presentaciones para un grupo grande.
- Para resumir las presentaciones, el profesor debe conducir a la clase en la discusión hacia cómo todos los subtemas combinados aportan luz al problema general que la clase empezó a investigar.

Fase 6. el profesor y los alumnos evalúan sus proyectos

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

“examen” que se preparan estudiando los resúmenes y otros materiales que los grupos recomienden.

d. Técnica COOP-COOP

Primera fase: diálogo centrado en los alumnos: El objetivo de la discusión consiste en aumentar la implicación de los alumnos en el aprendizaje, estimulando su curiosidad, sin conducirlos hacia ningún tópico preestablecido. Se trata de llegar a establecer qué aspectos quieren aprender y experimentar acerca del tema a estudiar.

Segunda fase: selección y desarrollo de los grupos de trabajo:

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

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

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

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

Sexta fase: presentación del trabajo individual: cada alumno presenta su trabajo al resto de compañeros de grupo, de manera formal. Esto significa que todos tienen un tiempo asignado para exponer sus conclusiones ante los demás. Esta presentación debe garantizar que todos

los miembros del grupo comprenden y asimilan los distintos aspectos del tema estudiado. Se discute entre ellos como en un panel de expertos. Los alumnos juntan “las piezas del puzzle” de su trabajo para que tengan coherencia para la presentación final del grupo.

Séptima fase: preparación de la exposición de grupo: se sintetizan los subapartados y se elige la forma de exposición: debate, dramatización, mural, demostración, exposición magistral, etc. Se debe animar a utilizar todo tipo de formato y recursos audiovisuales.

Octava fase: exposiciones de grupo: cada equipo debe responsabilizarse de la gestión del tiempo, espacios y recursos utilizados durante la exposición de su trabajo. Es conveniente que un miembro de cada grupo se encargue de controlar el tiempo de exposición, pues es lo más difícil de gestionar. Cada equipo debe incluir un cuestionario para comentarios y valoraciones a contestar por el resto de la clase. El profesorado debe también entrevistar a cada equipo para valorar el proceso de preparación y que todos autoevalúen el proceso y el producto final y sirva de modelo ante la clase.

Novena fase: evaluación: se realiza una triple evaluación del trabajo realizado:

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

2.1.4.- Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica es entendida como un documento que permite **organizar y detallar un proceso pedagógico**. Brinda orientación al docente respecto a los contenidos que debe impartir, la forma en que tiene que desarrollar su actividad de enseñanza y los objetivos a conseguir”.

La propuesta didáctica también es vista como un “Conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que inciden diversos ámbitos de la educación dirigidas a la consecución de objetivos diseñados institucionalmente y orientados a la introducción de novedades y mejoras en el sistema educativo”. (Área de Programas Educativos, 2012).

2.1.4.1.- El trabajo en equipo como eje transversal

La propuesta que planteamos asume que la competencia de trabajo en equipo fundamentada teóricamente en los postulados desarrollados anteriormente se concreta metodológicamente mediante el denominado eje transversal.

El eje transversal son contenidos que deben abordarse desde todas las áreas, en torno a ejes vertebradores, para que contribuyan a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su tratamiento es, por tanto, responsabilidad de todo el profesorado en los diferentes cursos por lo que deben ser incorporados a la estructura silábica de acuerdo con la realidad de cada curso.

La “transversalidad” implica un recorrido e impregnación en todo el currículo (desde las competencias a las decisiones más concretas sobre actividades), y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas que se creen dentro del medio formativo. Es conveniente, asimismo, que los distintos tipos de contenidos y áreas se aborden interrelacionadamente, de manera que los ejes transversales adquieran un mayor sentido para los alumnos, facilitando así su comprensión y asimilación. Entonces los ejes transversales no tienen necesariamente una ubicación precisa en el espacio (asignaturas), ni en el tiempo (cursos o niveles).

2.2.-Competencia de Trabajo en Equipo

2.2.1.-Competencia

Si bien es cierto existen diversas concepciones sobre competencias a nivel de universidad hay una gran influencia del Proyecto Tuning, este sostiene:

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

Como se puede leer la competencia comprende el saber, el saber hacer, obviamente esta definición a evolucionado y hoy da paso también al el saber ser y el saber convivir.

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

- En relación al *contexto*, este puede ser: disciplinares, transdisciplinares, interno(mente), socioeconómicos.
- *La idoneidad* en este enfoque incluye además de la relación tiempo-cantidad al contexto, la calidad, empleo de recursos y oportunidad
- *La actuación* es un proceso integral donde se combina el reto y la motivación para lograr el objetivo, para lo cual es necesario respaldarse en el saber ser, saber conocer, saber hacer considerando la consecuencia de los actos a desarrollar.
- *La Resolución de Problemas*, requiere 1) comprender el problema en diferentes contextos, 2) establecer estrategias de solución, 3) considerar las consecuencias del problema y de las soluciones que se planteen, 4) aprender del problema para transferir a otros problemas similares.
- *Integralidad del desempeño*, busca que este incorpore toda la acción humana en sus diferentes dimensiones no sólo cognoscitivas sino valorativas, sociales etc

2.2.1.1.-Clasificación de las competencias

En la clasificación que realiza el Proyecto Tuning existen competencias genéricas y específicas, la competencia de trabajo en equipo forma parte de las competencias genéricas, estas son comunes a todas las profesiones

La competencia Trabajo en Equipo, según lo visto, se encuadra en las competencias genéricas, que deben ser transversales a las diversas profesiones.

2.2.1.1.1.-Trabajo en Equipo

Existen diversas definiciones sobre trabajo en equipo, asumimos la desarrollada por la Universidad de Barcelona la plantea como la capacidad“...de integrarse en un grupo, interdisciplinario o no, y de colaborar de forma activa en aras a conseguir objetivos

comunes...constituye una estrategia orientada a llegar a metas conjuntas en las cuales la efectividad del colectivo deberá superar a la de cada individuo.” (Casanellas, M & Solé, M, pág. 3).

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

Categorías del Trabajo en Equipo

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

- El aspecto evaluativo. Se considera tener la capacidad de identificar problemas y oportunidades, evaluar opciones para progresar .Permite gestionar el proceso de consolidación de avance y la iniciación mediante la sensibilización de lo que se quiere lograr.
- Los aspectos metodológicos. Radica en los propósitos y objetivos que se construyen entre los miembros, se basa en los acuerdos y aspectos que el equipo con el fin de plasmar las estrategias, caminos y formas de dar solución a un problema o de producir algún resultado. Resumiendo aquí se configuran los objetivos, el problema a tratar, la forma de ejecutar los pasos y los acuerdos para llegar a la solución o al resultado esperado.
- Interpersonal. Aquí se relacionan un conjunto de valores que fomentan el arte de escuchar y responder activamente para resolver los conflictos con el aporte de todos

los miembros desde el punto de vista constructivo, teniendo como base la responsabilidad mutua compartida, la comunicación efectiva y la crítica constructiva.

- La productividad .Consiste en realizar una labor, un estudio o en producir, ya sea en torno a la solución de un problema o a un proyecto que dé como resultado un elemento, de esta manera por requisito intrínscico de la actividad, se tienen en cuenta dentro de las categorías la productividad, la eficiencia, la eficacia, el mejoramiento continuo del trabajo, la calidad del producto realizado de acuerdo a los objetivos pactados, la concepción de los problemas como retos y el manejo de roles. Exige la creación y producción de la tarea y por ello requiere de la capacidad de una organización para aprender, adaptarse, cambiar y renovarse con el transcurso del tiempo, involucra búsqueda, descubrimiento y solución de problemas. En este aspecto se trata de lograr el aprendizaje colectivo (en equipo), especialmente como coordinar diversos conocimientos, habilidades y destrezas que den muestra de la integración de múltiples corrientes al interior del equipo.
- El liderazgo , se busca un liderazgo compartido que comienzan a pensar, planear y actuar como un todo coherente y organizado. Debe buscar crear vínculos y métodos que fortalecen el proceso de trabajo, para lo cual hay aprender a tratar con otras personas. Se debe contar con diferentes clases de liderazgo de tal manera que se inspire, se guíe y sobre todo se reconozcan las fortalezas grupales, en las relaciones basadas en la confianza y el respeto para el aporte y sugerencias en la creatividad tanto en diseño de productos, logro de los resultados, como en resolución de problemas y en los retos compartidos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA

3.1.- Resultados

3.1.1.-Descripción

Los datos obtenidos como producto de la aplicación de los instrumentos de investigación (lista de cotejo) fueron organizados en tablas estadísticas. Luego se procedió a realizar su análisis e interpretación respectivamente. La información se ordenó en la forma siguiente:

3.1.1.1.-Resultados Obtenidos de la Evaluación de la Competencia de Trabajo en Equipo obtenido por los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

Con la observación recibida se tuvo información inicial sobre el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo que muestran los estudiantes y que se detallan en las tablas siguientes:

Tabla N° 02

Distribución de frecuencias de los resultados sobre el nivel de desarrollo de la competencia Trabajo en Equipo, obtenido por los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	5	1	3,3	6,7
	6	4	13,3	13,3
	7	10	33,3	33,3
	8	2	6,7	6,7
	9	8	26,7	26,7
	10	2	6,7	6,7
	11	3	10,0	10,0
	Total	30	100,0	100,0

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

En la tabla se observa que los puntajes obtenidos por los estudiantes oscilan desde 05 hasta 11 puntos, con el porcentaje más alto (10 %) en la cifra de 11 puntos

De este resultado se infiere que el 90,0% de los estudiantes obtuvieron una calificación desaprobatória y sólo el 10% (3) alcanzó un puntaje mínimo aprobatorio en la competencia de trabajo en equipo.

Tabla N° 3

Categoría del nivel de desarrollo de la competencia Trabajo en Equipo, obtenido por los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	27	90	90,	90,
	REGULAR	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

De acuerdo a los resultados se observa que el 90% de los estudiantes se encontraron en la categoría deficiente en el logro de la competencia de trabajo en equipo. Por su parte el 10% (3) se ubicó en la categoría regular en el logro de la competencia mencionada. Ninguno de los estudiantes ocupó las categorías bueno y muy bueno.

De este resultado se deduce, que la mayoría de los estudiantes de la muestra de estudio, se encontraron en las categorías más baja y un menor porcentaje ocuparon la categoría regular. Esto se le atribuye a la ausencia de un proceso formativo en la competencia de trabajo en equipo.

TABLA N° 04

Resultados estadísticos de los resultados sobre el nivel de desarrollo de la competencia Trabajo en Equipo, obtenido por los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

Estadísticos

Trabajo en Equipo		
N	Válido	30
	Perdidos	0
Media		7,70
Mediana		7,00

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

En la tabla 6, se visualiza que la media aritmética (\bar{X}) obtenido por los estudiantes de la muestra de estudio, durante la medición del pre test, fue de 7,70 puntos en los estudiantes, resultado que nos indica que el rendimiento académico de los estudiantes en promedio fue desaprobatorio, y los ubica en la categoría deficiente. El mismo puntaje se obtiene para la mediana.

El trabajo en equipo es una competencia relacionada con el trabajo que desarrollan los integrantes de un grupo, en el caso educativo de una tarea pedagógica.

En las sesiones de enseñanza aprendizaje se observa que el docente centra su atención en la tarea que deja, puede ser un cuestionario de preguntas, organizador de información, etc.

La evaluación por lo tanto se reduce al producto no importando si este realmente es resultado del equipo o de un individuo que conforma el equipo.

Los estudiantes no construyen los indicadores de desempeño de cada uno de los integrantes del grupo, igualmente se observa que entre los alumnos existe debilidades en plantear de estrategias para mejorar el trabajo en equipo. También se observa que los estudiantes no evalúa sus habilidades, fortalezas y debilidades.

La explicación está relacionada a que el equipo tiene como principal preocupación el desarrollo y presentación de la tarea y no le “interesa si se hace en equipo o no” ya que esta no es motivo de evaluación.

3.1.1.1.2.-Análisis de la dimensión metodológica de los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

Tabla N° 6
METODOLOGICO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	30	100,0	100,0	100,0

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

Esta dimensión abarca lo siguiente: El alumno como parte del grupo tiene claro el problema a trabajar, define en común, acuerdos con sus pares para trabajar en equipo, distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo, comprende los objetivos del trabajo, la ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo.

Sin embargo estos aspectos que conforman la dimensión metodológica del trabajo en equipo son desconocidos por los estudiantes y tampoco son enseñados por el docente por lo tanto esto explica el nivel alcanzado.

3.1.1.1.3.-Análisis de la dimensión interpersonal de los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

El trabajo en equipo busca el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Esta dimensión abarca: responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos, comprende las posiciones de los demás y si valora las ideas y aportes de los demás.

Tabla N° 7
INTERPERSONAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DEFICIENTE	22	73,3	73,3	73,3
	REGULAR	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

Se tiene que el 73.3 % de los alumnos se encuentran en un nivel de desarrollo deficiente, mientras que un 26,7 % en un nivel regular de desarrollo

Al desagregar cada uno de los indicadores que comprende esta dimensión interpersonal se tiene los siguientes resultados

Tabla N° 8
Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	25	83,3	83,3	83,3
	SI	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

El 83.3 % no demuestra nivel de responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos, mientras el 16,7% si demuestra ese nivel de responsabilidad.

Este resultado evidencia que al no existir un proceso formativo de cómo realizar un trabajo grupal se fortalece el aspecto individual.

Tabla N° 9

comprenden las posiciones de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	15	50,0	50,0	50,0
	SI	15	50,0	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

Los resultados muestran que el 50% de los alumnos comprenden la posición del otro, mientras el 50 % restante no lo comprende. Esta referida a la posición relacionada con la temática, aquí se encuentra que muchos estudiantes quieren “imponer” inconscientemente sus puntos de vista a los demás integrantes del grupo sin importar la opinión del otro.

Tabla N° 10

valoran las ideas y aportes de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	12	40,0	40,0	40,0
	SI	18	60,0	60,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Observación realizada a los estudiantes del Programa de LEMM de Lima Los Olivos

El 60% de los alumnos valoran las ideas y aportes de los demás, mientras un 40 % no lo hace.

Este resultado guarda relación con el ítem anterior en relación a comprender el lugar del otro. Generalmente existe un prejuicio de las opiniones a partir de la percepción que tienen los alumnos del otro referido a su desempeño académico pasado, es decir si el alumno en su historial académico a mostrado un buen nivel sus opiniones son valoradas mientras que los estudiantes que históricamente no han destacado, las opiniones dadas son objeto de poca valoración. Esto implica que no se cumple con uno de los propósitos del trabajo en equipo.

3.2.- Propuesta

3.2.1.-Datos Informativos

- **Título : La Competencia trabajo en Equipo como contenido transversal**
- **Universidad: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-**
- **Facultad : Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación**
- **Programa: Licenciatura en Educación Modalidad Mixta Escuela de Educación**
- **Componente Formativo:** Estudios Generales
- **Tipo de competencias :** General
- **Modalidad de concreción curricular:** Eje Transversal

3.2.2.-Fundamentación Teórica

La propuesta se sostiene en la teoría socio histórico, en el construccionismo y en el aprendizaje cooperativo.

La teoría socio histórica aporta las siguientes premisas: el origen social de los procesos psicológicos superiores, la ley de doble formación, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

El origen social de las funciones psicológicas superiores.-

Las funciones psicológicas superiores son adquiridas mediante la interacción social, el cual se da en un determinado contexto sociocultural. De acuerdo con esta premisa de la teoría, el ser humano es un ser social que se va “construyendo” gracias a las interacciones que produce con otros seres humanos, es decir somos una construcción de nuestro entorno sociocultural.

Encuadrando esta premisa a nuestra investigación, esta sirve para sustentar que el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo se encuadra dentro de los procesos

psicológicos superiores y por lo tanto tiene un origen social, considerando que el hombre se va construyendo con la sociedad.(García, 2003).

En tal razón la competencia de trabajo en equipo puede ser desarrollado desde la interacción social que se planifique en el aula, donde cada la interacción alumno-alumno y maestro- alumno es clave en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, por lo que la propuesta fomenta espacios de interacción.

La ley de doble formación

Para esta teoría las funciones psicológicas superiores se desarrollan en dos momentos. Inicialmente se evidencian en el ámbito social y luego en el ámbito personal. Es decir la función psicológica superior es social, es inter psicológica y posteriormente personal, intra psicológica

En este proceso de pasar de los interpsicológico a lo intra psicológico se da debido al proceso denominado interiorización, gracias a este el ser humano adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. (Chavez, 2001).

La interiorización significa un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Baquero, 2013). La interiorización implica una reorganización del funcionamiento psicológico.

La zona de desarrollo próximo

La denominada Zona de Desarrollo Próximo, es otro de los planteamientos de la teoría, definidas como: "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" citado por (Baquero, 2013, pág. 137).

Esto implica que la zona de desarrollo próximo se constituye en la posibilidad de las personas de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás, por lo tanto la zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Si lo llevamos al campo educativo, en un primer momento los maestros, o compañeros que interactúan con el estudiante son los responsables de que el individuo aprende. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

La mediación

Considerada como desde esta teoría como un componente central de la psicología. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente. (Romo, s/f)

En nuestra propuesta el maestro se constituye en el mediador el cual favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas deficientes

Herramientas psicológicas

Las herramientas psicológicas se constituyen como el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales).

Estas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Es decir la capacidad que se tiene de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas. Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje.

El Construccionismo.- Nuestra propuesta asume el uso de NTICS como un recurso didáctico que contribuya al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes del LEMM- Los Olivos. Es necesario desarrollar un fundamento pedagógico que le aporte sentido y lógica al uso de las TICS como un medio de aprendizaje y no como un fin en si mismo.

El construccionismo considera los planteamientos de Piaget y asume un nuevo estilo de aprendizaje en donde se prioriza la creación o construcción del conocimiento de quien se halla en calidad de aprendiz. Asume que "... la persona aprende por medio de su interacción dinámica con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso" (Valdivia, 2003, pág. 62)

Esta teoría plantea que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente en el que el alumno pueda "...interactuar con el conocimiento,... comprendiendo su esencia, función y utilidad... con este modelo pedagógico tiene la posibilidad de aprender desde y por sí mismo, desde la relación práctica que él pueda establecer con el aprendizaje mismo." (Rodríguez, 2017)

Este “ambiente” puede ser facilitado por la computadora y las diversas tecnologías de la información, en nuestro caso aquellas propias del web 2.0 que como medios de enseñanza facilitarían la “creación” de ambientes de aprendizaje.

En este sentido, el construccionismo entiende la tecnología y particularmente la computadora, como esa estructura ideal donde el individuo puede genuinamente construir conocimiento desde “un sentido de dominio sobre un elemento de la tecnología más moderna y de las ideas más profundas de la ciencia, la matemática y el arte de construcción de modelos intelectuales” (Papert, 1981 , págs. 17-18).

El aprendizaje cooperativo se basa en la cooperación, entendida como trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En el aprendizaje cooperativo, los integrantes procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999).

El aprendizaje cooperativo es una variante de aprendizaje activo que coloca a los estudiantes en grupos con roles definidos para cada estudiante, y una tarea que el grupo debe llevar a cabo (Velásquez, 2013).

A pesar de la variedad de definiciones existentes existen ciertas constantes: la cooperación es el eje, tiene como objetivo el aprendizaje individual y de su par, es una modalidad de aprendizaje activo, su propósito trasciende lo académico e incluye el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, que para nuestra investigación son claves en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

3.2.2.-Descripción de la propuesta

La propuesta asume que el trabajo en equipo se constituyen en una competencia genérica y es asumida como un eje transversal.

Se divide en tres momentos, la primera a nivel curricular donde la competencia en equipo debe aparecer como uno de los procesos formativos, en un segundo momento la concreción microcurricular a nivel de silabo y en un donde el docente incorpora la competencia como una de las que rige el proceso de enseñanza aprendizaje del curso

adaptada a las características del mismo. Por las características del programa de LEMM que “mezcla” lo presencial con lo no presencial, la organización de las sesiones de aprendizaje. El tercer momento es a nivel didáctico donde el enfoque de aprendizaje cooperativo es la base de todos los trabajos grupales que el docente realice en el aula en la fase presencial.

A nivel curricular la competencia trabajo en equipo se incorpora como un eje transversal, no tiene un espacio a nivel de una asignatura específica sino que se concreta en todas asumiendo las características de cada uno de los cursos.

En tal sentido la competencia de trabajo en equipo se incorpora en la formación general en la dimensión instrumental.

El perfil del egreso que es el referente conductor del proceso formativo está planteado a nivel personal y profesional. En el nivel profesional en el subnivel señalado como: *como académico de la ciencia, como pedagogo y educador, como conductor de unidades educativas*. (Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, 2019). Se incorpora una la competencia de Planifica, Organiza, Dirige y controla el trabajo en equipo en los diversos niveles educativos. Con esto se logra que el egresado del programa de LEMM no sólo sea competente en trabajar en equipo sino que además en organizar, dirigir, enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo.

El segundo momento los sílabos deben considerar como una de sus competencias el trabajo en equipo e incorporar las capacidades que la integran derivadas de los componentes del trabajo en equipo: el aspecto evaluativo, los aspectos metodológicos, interpersonal, productividad y liderazgo.

El silabo se organiza considerando las características de presencialidad y no presencialidad del programa.

La fase no presencial deberá sostenerse en el uso de plataformas virtuales, la cual se utilizará para el tratamiento del sistema de conocimiento del curso. Aquí el docente ofrece los documentos de lectura necesarios para comprender los temas del curso, reforzados con conferencias sincrónicas del docente. Igualmente esta parte sirve para que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje individual que garantice el abordaje del contenido propuesto, siendo requisito indispensable la presentación de evidencias individuales de los trabajos dejados por el docente. Esta parte garantiza el trabajo individual del alumno que

llega al aula con los conocimientos necesarios para que en las jornadas presenciales se produzca aprendizajes desde la lógica grupal.

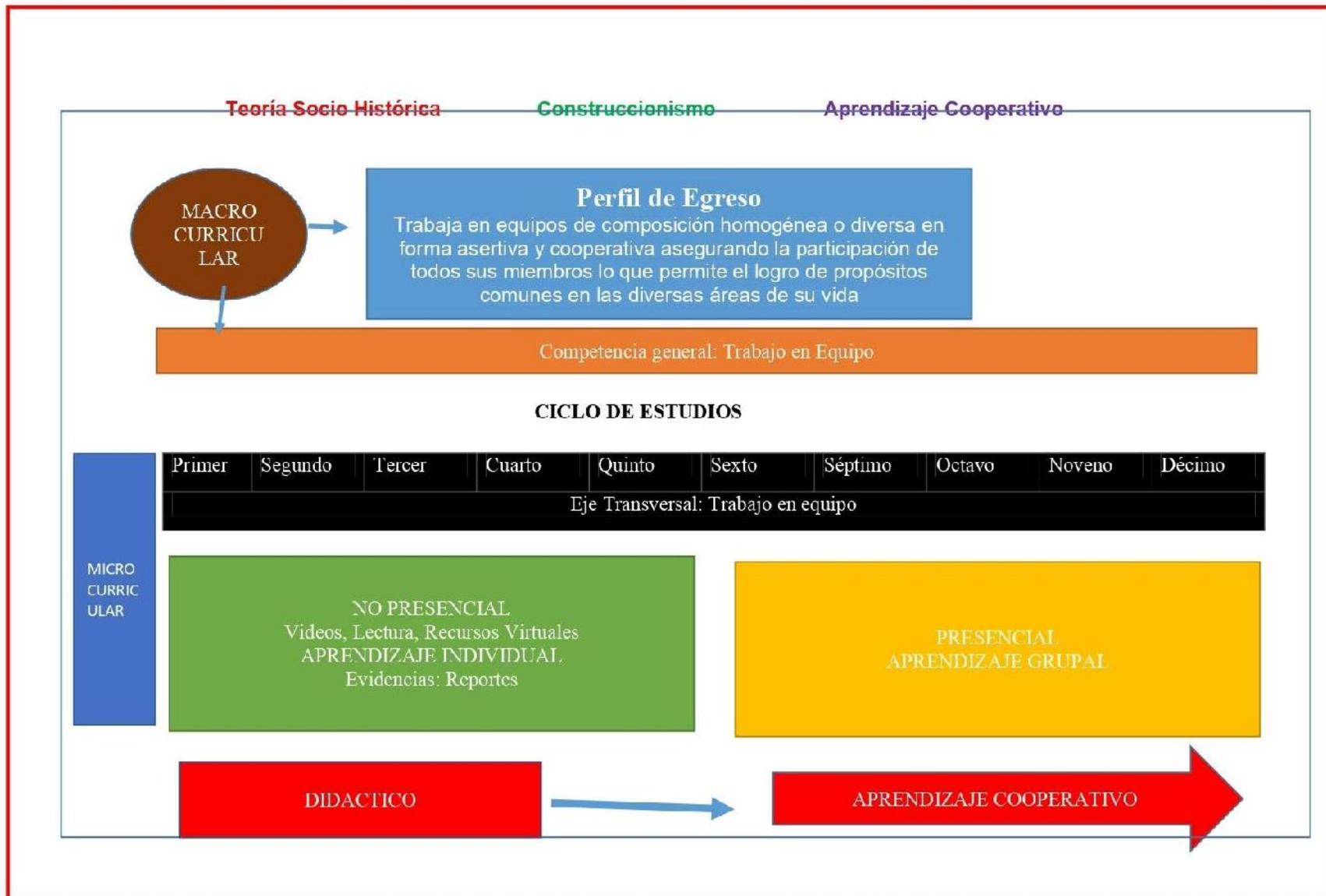
La fase presencial que se desarrolla las jornadas los días sábados y domingos se usará para la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo a través de trabajos grupales. La tercera parte es a nivel didáctico donde el enfoque de aprendizaje cooperativo es la base de todos los trabajos grupales que el docente realice en el aula en la fase presencial.

3.2.3.-Competencia

- Trabaja en equipos de composición homogénea o diversa en forma asertiva y cooperativa asegurando la participación de todos sus miembros lo que permite el logro de propósitos comunes en las diversas áreas de su vida.

3.2.4.-Capacidades

- Comprende las características del trabajo en equipo
- Analiza los planteamientos del aprendizaje cooperativo
- Conoce la responsabilidad y los roles que desempeñan cada miembro de un equipo de trabajo
- Muestra tolerancia con las ideas de los otros miembros del grupo
- Utiliza diversas técnicas de aprendizaje cooperativo en diversas situaciones de aprendizaje
- Aplicar el conocimiento técnico a las actividades de aprendizaje de las diferentes enseñanza.



CONCLUSIONES.

- Se ha determinado que el nivel de desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo en los estudiantes del Programa LEMM Lima –Los Olivos es deficiente.
- Se elaboró el marco teórico de la investigación, sustentado en las teorías educativas, psicológicas y didácticas que den sustento a la investigación.
- Se consiguió diseñar una propuesta didáctica basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo para contribuir a la formación de la competencia Trabajo en Equipo en los estudiantes del Programa LEMM Lima –Los Olivos.
- **Se** fundamentó una propuesta didáctica, basada en la Teoría Socio Histórica, el construccionismo y el aprendizaje cooperativo para contribuir a la formación de la competencia Trabajo en Equipo en los estudiantes del Programa LEMM Lima –Los Olivos.
- En general se puede concluir que una propuesta didáctica es una herramienta pedagógica que contribuye a la formación la competencia Trabajo en Equipo en los estudiantes del Programa LEMM Lima –Los Olivos

RECOMENDACIONES

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

Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco. Título de Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Alvarez de Zayas, C. (2005). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque: FACHSE-UNPRG.
- Área de Programas Educativos. (9 de Mayo de 2012). Obtenido de Consejería de Educación Dirección Provincial de Educación Palencia: <http://www.apepalen.cyl.com/principal.php?var2=5>
- Asamblea Estatutaria. (2015). *Estatuto de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*. Lambayeque: UNPRG.
- Badilla, E & Chacón, A. (2004). Construcciónismo: objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740104.pdf>
- Baquero, R. (2013). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Baquero, R. (2013). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Barrios, N & Castillo, M & Fajardo, F & Rojas, J & Nova, A. (2004). *El aula, un escenario para trabajar en equipo. Caracterización de las Acciones Mediadas donde se favorecen las competencias laborales interpersonales*. Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Beneitone, P. & (Ed.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Casanellas, M & Solé, M. (s.f.). *La competencia transeversal de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Casanellas, M & Solé, M. (s/f). *La competencia transeversal de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Chavez, A. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 59-65.
- Chavez, A. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 59-65.
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio. *CEE Participación Educativa*, 31-38.
- Congreso de la República. (3 de julio de 2014). Ley N° 30220. *Ley N° 30220- Ley Universitaria*. Lima.
- Definición.DE. (s.f.). Obtenido de Definición de recursos tecnológicos: <http://definicion.de/programa-educativo/>
- Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. (5 de mayo de 2019). *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*. Obtenido de http://www.unprg.edu.pe/univ/portal/documentos_s/P48.pdf
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>

- Flores, M. (2000). *Teorías Cognitivas y Educación*. Lima, Perú: San Marcos.
- García, E. (2003). *Vigotsky. La Construcción Histórica de las Psique*. México DF: Trillas S.A. .
- García, M. (2011). *Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de ciencias de la educación en la Universidad de Córdoba*. . Córdoba: : Universidad de Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Gonzales, J & Wagenaar, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto - Fase 1* . Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernandez, A. (1995). Teoría Crítica de la Enseñanza. En Varios, *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (págs. 75-82). Cuba: CEPES- Universidad de la Habana.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: : Ediciones Gestión 2000.
- Manayay, M & Vásquez, C. (2007). *Teoría y diseño curricular. Guía metodológica para la construcción de propuestas curriculares desde la escuela* . Lambayeque: FACHSE-UNPRG.
- MINEDU. (07 de marzo de 2019). *ESCALE*. Recuperado el 08 de Mayo de 2015, de http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=25&cuadro=443&forma=U&dpto=15&prov=1501&dist=150117&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía para el Desarrollo del Pensamiento a través de la Matemática*. Lima, Perú: Firmart.S.A.C.
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía para el Desarrollo del Pensamiento a través de la Matemática*. . Lima, Perú: Firmart.S.A.C.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación* . Buenos Aires: Aique.
- Montaño, A y otros 2013. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación* . España: Universidad de Deusto Bilbao.
- Municipalidad Distrital de Los Olivos. (2004). *Plan de desarrollo concertado de Los Olivos 2004-2015*. Lima: Municipalidad Distrital de Los Olivos.
- Murillo, J. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. . Santiago de Chile : OREALC / UNESCO.
- Papert, S. (1987). *Desafío de la mente*. Buenos aires: Ediciones.
- Papert, S. (1981). *Desafío a la mente*. Buenos Aires: Galápagos.
- Real Academia Española - RAE. (2012). Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=programa>
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. *Humanismo y Trabajo Social*, 06, 139-153.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. *Humanismo y Trabajo Social*(6), 139-153.
- Rodríguez, J. (2017). *El construccionismo como modelo pedagógico para el uso de las tics en la educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás División de Filosofía y Teología Facultad de Filosofía y Letras.
- Romo, A. (s/f). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky*. Andalucía: AFAAN. Obtenido de

- file:///C:/Users/EQUIPO/Downloads/VYGOSTKY_04_ROMO_el_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje%20(1).pdf
- Santos, M. (2014). *El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Obtenido de http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180395_act_32.pdf.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- SUNEDU. (2016). *Dirección de Licenciamiento*. Obtenido de <https://www.sunedu.gob.pe/direccion-de-licenciamiento/>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torrelles, C., & Coiduras, J., & Isus, S., & Carrera, F., & París, G., & Cela, J. (2011). COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO: DEFINICIÓN Y CATEGORIZACIÓN. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344.
- UNPRG. (2016). *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*. Obtenido de <http://www.unprg.edu.pe/univ/portal/acercade>
- Valdivia, A. O. (2003). *El construccionismo y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadora*. .
- Vásquez, C. (2013). *La relación pedagógica maestro-alumno en la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía de la FACHSE-UNPRG 2010: Diagnóstico y Propuesta de Rediseño basada en un Modelo Educativo centrado en los Procesos. Un Estudio Etnográfico*. Lambayeque: Escuela de Posgrado- UNPRG.
- Velásquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vera, M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-49. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- Vicario, C. M. (abril-junio de 2009). Construccionismo. Referente sociotecnopedagógico para la era digital Innovación Educativa. *Innovación Educativa*, 9(47), 45-50.
- WIKIPEDIA. (21 de diciembre de 2017). *WIKIPEDIA. La enciclopedia libre*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Nacional_Pedro_Ruiz_Gallo
- Wikipedia. La enciclopedia libre. (14 de marzo de 2019). *Wikipedia. La enciclopedia libre. Distrito de Los Olivos*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_Los_Olivos

ANEXOS

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO – MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Lista de Cotejo

N°	Indicadores	ESCALA	
		SI	NO
1	Hay indicadores de desempeño para que el equipo defina colectivamente los aportes al trabajo realizar		
2	El docente acompaña y corrige el trabajo mientras se trabaja en equipo		
3	Se proponen estrategias para mejorar el trabajo en equipo		
4	El desempeño propia y colectivo es evaluado		
5	El grupo tiene claro el problema a trabajar		
6	Se definen en común, acuerdos para trabajar en equipo		
7	Se distribuyen responsabilidades para cada uno de los miembros del equipo		
8	Los miembros del equipo comprenden los objetivos del trabajo		
9	La ejecución del trabajo se hace según lo planeado por el equipo		
10	Hay responsabilidad para el cumplimiento de las tareas asignadas por parte de todos		
11	Se comprenden las posiciones de los demás		
12	Se valoran las ideas y aportes de los demás		
13	Existe responsabilidad en la iniciativa de las tareas.		
14	El equipo se hace responsable de las consecuencias de los actos		
15	Se asumen las criticas dadas por otros o por el docente		
16	Existe en el equipo autocrítica constructiva		
17	Los trabajos realizados cumplen las características estipuladas en común acuerdo		
18	El trabajo se realiza de acuerdo a los recursos planeados		
19	Se obtiene buenas calificaciones grupales		
20	Hay dependencia en el desarrollo de trabajo y ello posibilita el cumplimiento de las metas.		