



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES
Y EDUCACION**



UNIDAD DE POSGRADO

**MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN: EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA.**

Propuesta de Grupos Cooperativos para mejorar la Gestión Pedagógica de la Participación Docente en la Institución Educativa Pública N° 82260 Distrito de San Bernardino Provincia de San Pablo Cajamarca año 2016.

Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Gerencia Educativa Estratégica.

Autora: Lic. Margarita Marleny Palomino Mendoza

Asesor: Dr. Jaime Lucho Cieza Sánchez

LAMBAYEQUE- PERÚ

2020

**Propuesta de Grupos Cooperativos para mejorar la Gestión
Pedagógica de la Participación Docente en la Institución Educativa
Pública N° 82260 San Bernardino Distrito de San Bernardino
Provincia de San Pablo Cajamarca año 2016 .**

PRESENTADA POR:



**Lic. MARGARITA MARLENY PALOMINO MENDOZA
AUTORA**

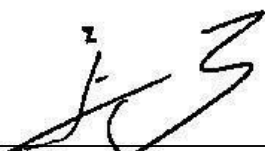


**DR. JAIME LUCHO CIEZA SANCHEZ
ASESOR**

APROBADA POR:



**Dra. LAURA ALTAMIRANO DELGADO
PRESIDENTE**



**M.Sc. JUAN CARLOS GRANADOS BARRETO
SECRETARIO**



**M.Sc. ELMER LLANOS DIAZ
VOCAL**

DEDICATORIA

A mis padres Rosa y Juvenal que han sabido
formarme con buenos sentimientos, hábitos y
valores, lo cual me han ayudado a seguir
adelante
en los momentos difíciles.

También dedico a mis hijos Nadia y
Nidia quien han sido mi mayor
motivación para nunca rendirme en
los estudios y poder llegar a ser un
ejemplo para ellas.

Margarita Marleny Palomino Mendoza

AGRADECIMIENTO

El primer lugar agradezco a Dios quien
me ha guiado y me ha dado la fortaleza
para seguir adelante

A mi familia por su comprensión y su apoyo
incondicional a lo largo
de mis estudios y a todas las personas
que de una u otra forma me apoyaron en
la realización de este trabajo.

Margarita Marleny Palomino Mendoza



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



Siendo las 11:30 horas del día 12 de febrero del año dos mil veinte, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 1386-2019 D-FACHSE, de fecha 25/11/2019 conformado por:

Dra. Laura Alvarado Delgado PRESIDENTE(A)
Ing. Juan Carlos Granados Barreto SECRETARIO(A)
Ing. Elmer Alvarado Díaz VOCAL
Dr. Jaime Lucio Ciega Sánchez ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Propuesta de grupos Cooperativos para mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la Institución Educativa Pública N° 82220 San Bernardino, distrito de San Bernardino, Provincia de Samaná, Cajamarca, Año 2016

presentado por el (la)/ los (las) tesista(s) Margarita Marleny Palomino Mantecón

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 255-2020D-FACHSE, de fecha 10/02/2020

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°, los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a el sustentante(s), quien procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 47 puntos que equivale al calificativo de Bueno

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de MAGISTERIO en Ciencias de la Educación, con mención en Gestión Educativa Estratégica.

Siendo las 12:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

PRESIDENTE

VOCAL

SECRETARIO

ASESOR

Observaciones:

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I	14
DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO.	14
1. 1.- BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROVINCIA DE SAN PABLO	14
1.1. 2.- Situación socio-económica de la provincia de San Pablo	
15 1.2.-ACERCA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA N° 82260 SAN BERNARDINO.....	17
1.2. 1.- Reseña histórica de la I.E. N°82260 San Bernardino.....	
17	
1.3.- PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL GESTION PEDAGOGICA Y PARTICIPACION DOCENTE... ..	22
1.4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	26
1.4.1. Tipo y diseño de la investigación	26
1.4.2. El enunciado del problema de la investigación.	28
1.4.3. Objeto y campo de acción de la investigación.	28
1.4.4. Objetivos de la investigación.	28
1.4.5. Hipótesis de la investigación.	29
CAPITULO II	30
2.1. Antecedentes de la investigación	30
2.2. Fundamentos teóricos	36
2.2.1. Gestión Educativa Institucional y Sistema Organizativo Institucional	36
2.2.1.1. Los instrumentos de la Gestión Institucional... ..	38
2.2.1.2. Dimensiones de la gestión institucional... ..	42
2.2.2. Fundamentos teóricos de la participación	50
2.2.2.1. Concepto de participación	50
2.2.2.2. Participación en la toma de decisiones	51
2.2.2.3. Procedimientos para participar	54
2.2.3. Fundamentos epistemológicos del trabajo cooperativo	61
2.2.3.1. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky	64
2.2.3.2. Teoría del trabajo y aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson	66

CAPÍTULO III	72
RESULTADOS, DISCUSION Y PROPUESTA	
Resultados del análisis de la Participación Docente.....	72
3.2. Discusión de los resultados... ..	82
3.3. Propuesta	83
3.3.1. Fundamentos teóricos de la propuesta.....	83
3.3.2. Descripción de la propuesta.....	85
3.3.3 El modelado de la propuesta	108
3.3.1. El modelado de la propuesta	108
CONCLUSIONES.....	110
RECOMENDACIONES	112
BIBLIOGRAFÍA.....	113
ANEXOS	117

RESUMEN

El objetivo que se persigue con la presente investigación es proponer estrategias de grupos cooperativos para mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la Institución Educativa N° 82260 del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo - región Cajamarca; pues es sabido que labora personal docente ,administrativo y directivo que conviven en un clima organizacional aceptable o quizás regular o deficiente desde la perspectiva de la misma comunidad educativa en general ; hecho que no permite el involucramiento y la respectiva participación del docente y el administrativo en la gestión de la institución. La presente investigación se desarrollará, en la Institución Educativa Pública

“N° 82260” del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, perteneciente a la región Cajamarca, Tiene un total de 14 Docentes, con un número aproximado de 160 alumnos de ambos sexos, que son atendidos en 05 aulas. El nivel de investigación es descriptivo propositivo, el método es el estudio de caso, y combinas técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas.

Palabras clave: Estrategias de grupos cooperativos.

ABSTRACT

The objective pursued by this research is to propose cooperative group strategies to improve the pedagogical management of teacher participation in Educational Institution N ° 82260 of the district of San Bernardino, province of San Pablo - Cajamarca region; it is known that teachers, administrative and managerial staff work together in an acceptable or perhaps regular or deficient organizational climate from the perspective of the educational community in general; fact does not allow the involvement and the respective participation of the teacher and the administrative in the management of the institution. The present investigation will be developed, in the Public Educational Institution "N ° 82260" of the district of San Bernardino, province of San Pablo, belonging to the Cajamarca region, It has a total of 14 teachers, with an approximate number of 160 students of both sexes, which are attended in 4 classrooms. It belongs to a rural area, the research level is descriptive, the method is the case study, and combines quantitative and qualitative analysis techniques.

Keywords: Strategies of cooperative groups

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL, DE LA GESTION PEDAGOGICA Y

LA PARTICIPACION DOCENTE.

En este primer capítulo se propone una descripción de la provincia de San Pablo, el distrito de San Bernardino y la Institución Educativa Pública “N° 82260” del distrito de San Bernardino, Provincia de San Pablo, perteneciente a la Región Cajamarca en sus aspectos históricos, climatológicos y socio-económicos, para lo cual se ha tomado como referencias la página web: [www. Turismo Cajamarca](http://www.TurismoCajamarca.com) y el INEI. También se describe el problema de investigación. En otra parte del capítulo se presenta una descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.

1. 1.- BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROVINCIA DE SAN PABLO

1.1.1.- Ubicación y evolución histórica de la provincia de San pablo Cajamarca.

La Provincia de San Pablo es una de las trece que conforman el Departamento de Cajamarca, bajo la administración del Gobierno Regional de Cajamarca, en el Perú.

Limita por el norte con la Provincia de Hualgayoc; por el este con la Provincia de Cajamarca; por el sur con la Provincia de Contumazá; y por el oeste con la Provincia de San Miguel.

La provincia fue creada mediante Ley N° 23336 del 11 de diciembre de 1981, en el segundo gobierno del Presidente Fernando Belaúnde Terry tiene una extensión de 672 kilómetros cuadrados y con una población aproximada de 23 513

habitantes. La provincia se divide en cuatro distritos: San Pablo, San Bernardino, San Luis, Tumbaden; la capital de la provincia es la localidad de San Pablo.

Situación socio-económica de la provincia de San Pablo.

Recursos naturales; entre ellos tenemos Flora doméstica: tales como: Menestras (arveja, frijol, lenteja, etc.) Frutas: (chirimoya, mango, manzana, durazno, limas), Cereales: (Maíz amarillo y blanco, trigo, cebada, maíz amiláceo), Tubérculos: (yuca, papa, camote), Flora natural: existe en san Pablo la tara que es muy apreciada para la comercialización. Fauna doméstica: (cuyes, pavos, patos, ovejas. Caballos, asnos, ganado ovino, ganado porcino, ganado vacuno y ganado caprino) Fauna natural: (Pájaros, conejos del monte, venados, aves), Minerales: San Pablo tiene una tradición minería que se remonta al incanato y a los primeros años de la colonia, Melchor Verdugo cruel encomendero de Cajamarca, decía “haber hallado en Chilete las primeras minas de plata que se vieron en el Perú y haberlas trabajada antes que algún otro español en esta tierra”, esto lo hizo bajo la población campesina.

Estas minas llamadas actualmente de Paredones quedaron paralizadas hace algunos años atrás dejando desocupados a más de 300 trabajadores mineros y numerosos trabajadores colaterales. Hoy solo se ven los amarillentos deslaves en las laderas de los cerros, cientos de campamentos destartados y uno que otro famélico trabajador informal hurtando los residuos mineros.

En la actualidad, se explotan algunas canteras de materiales de construcción y depósitos de arcilla en los sectores de Mangallpa, el Ingenio, Dos Cruces, Chonta, Sogomayo y Chinayaco, para la elaboración de cerámica, tejas o ladrillos. Aproximadamente diez personas explotan las vetas del cerro san Pablo para extraer mármol utilizado en el modelado artesanal de objetos de adornos.

Problemática ecológica:

Plagas: Les afecta la plaga de langosta, las moscas para las frutas, Polillas, zancudos, hormiga, etc.

Contaminación ambiental: por la explotación de oro de la minera Yanacocha de alguna manera afecta la agricultura y en la población dicha explotación.

Fuentes de trabajo: La población económicamente activa se dedica a la agricultura, ganadería, artesanía y servicios públicos.

Aspecto social: Según criterios económicos: la comunidad San Pablina, está organizada bajo dos grupos sociales: medios y bajos, siendo la mayor parte los últimos; Según criterios políticos: existen diversas organizaciones políticas, que eventualmente participan en campañas electorales bajo la representación de reconocidos líderes; Organizaciones, deportivas, culturales y recreativas: la población San Pablina del área urbana se agrupan para organizar reuniones sociales de carácter deportivo, cultural, religioso y recreativo, realizando ferias patronales, agropecuarias, artesanales, ceremonias cívicas patrióticas.

Atractivos turísticos.

Se puede citar: Museo Kuntur Wasi: El museo exhibe bienes culturales procedentes de las investigaciones arqueológicas como: cerámicas, piezas metálicas, líticas y óseas. Asimismo, presenta planos y fotografías de los trabajos de investigación realizados por investigadores de la Universidad de Tokio en dicho lugar. Av. del Museo s/n, Centro poblado de Kuntur Wasi.y en lo que respecta a sus Festividades esta la del 29 De junio: San pedro y san pablo.

El distrito de San Bernardino.

El Distrito de San Bernardino es uno de los cuatro que conforman la Provincia de San Pablo, ubicada en el Departamento de Cajamarca, bajo la administración del Gobierno regional de Cajamarca, en el norte del Perú.

El distrito fue creado mediante Ley del 11 de diciembre de 1981, en el segundo gobierno del Presidente Fernando Belaúnde Terry. La primera autoridad edil fue la ciudadana Graciela Sumarán De los Ríos. Tiene una superficie de 167,12 km².Cuenta con 2 centros poblados: Polán y Tuñad; y 23 caseríos. Tiene como capital al pueblo de San Bernardino. Se encuentra ubicado a una altura 1 350 msnm.

La población de San Bernardino, es eminentemente agrícola.

1.2. ACERCA DE LA ESCUELA I.E. N° 82260, DEL DISTRITO DE SAN BERNARDINO, PROVINCIA DE SAN PABLO, REGIÓN CAJAMARCA.

1.2.1.- Reseña histórica de la I.E. N° 82260 S.B.

La I.E.P. se creó, como Escuela Estatal Mixta, según Resolución Ministerial N° 1114 de fecha 31 de marzo del año 1971, iniciando su funcionamiento el 1ro. de abril del mismo año, con el primer grado de Educación Primaria de Menores, con un total de 20 estudiantes, teniendo su propio local en el Jr Cajamarca N° 137 de la localidad de San Bernardino.

Siendo el **primer Director** el profesor Marcial León Vigo, después de un largo periodo ocupa la dirección la docente Irma Benzunce Malaver, lo continua el profesor Segundo Silva, posteriormente ocupa la dirección el docente Luis Reynosa Morales, continua la dirección por el docente Segundo Vásquez Mejía, continua la profesora Rosa C. Gálvez Mendoza, sigue por un periodo corto la docente Flor M. Gálvez Mendoza, nuevamente ocupa la dirección la docente Rosa C. Gálvez Mendoza y actualmente viene ocupando la dirección la profesora Elena Moncada Calderón con la plana docente integrada por: Rosa C. Gálvez Mendoza; Flor María Gálvez Mendoza y Wilintón Ortiz Tafur. Funcionando actualmente con los seis grados de primero a sexto respectivamente; en cuanto a la infraestructura, el local es de material noble, seis aulas, servicios higiénicos y un ambiente de cocina.

1.2.2. I.E. N° 82260 S.B.

Nuestra i.e. cuenta con 06 aulas ,01 biblioteca, 01 loza deportiva ,02 servicios higiénicos, 01 ambiente administrativo.

Entre su plana docente tenemos ,14 docentes nombrados ,06 docentes nombrados ,06 docentes contratados y 02 directivo ,02 personal administrativo.

El alumnado se distribuye según el siguiente cuadro:

GRADO	CANTIDAD
1er	40
2do	35
3ro	25
4to	20
5to	20
6to	20

Nómina de matrícula 2016

Misión, Visión Principios y valores.

Misión

“Somos una institución promotora de la formación integral de los estudiantes, para que estén comprometidos con el desarrollo social y cultural de la región y el país.

Somos una Institución Educativa Pública que formamos niños reflexivos, críticos, innovadores, solidarios, tolerantes y proactivos. Propiciamos la construcción del conocimiento, el desarrollo técnico, la defensa del medio ambiente y su identidad cultural; el ejercicio de una tutoría responsable y comprometida, que permita preparar a nuestros estudiantes para que sean protagonistas del cambio y desarrollo del mundo actual, según los avances de la ciencia y la tecnología”.

Visión

“Aspiramos lograr un liderazgo local y regional en el proceso educativo, en la protección del medio ambiente, desarrollo de la interculturalidad y en salud preventiva sostenida en valores, con los aportes de la ciencia y la tecnología que garantice el desarrollo integral de los y las estudiantes.

El 2018 la Institución Educativa Pública N°82260-San Bernardino será uno de los líderes en la formación integral de los educandos, enmarcado en los siguientes principios: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.”

Estudiantes. - Nuestra institución alberga estudiantes de diferentes realidades culturales,

sociales, económicas y otras. En su minoría proceden de zonas rurales como: Anispampa,

La Huaca - Maichil, Pueblo Nuevo.

Personal docente. Actualmente cuenta con tres profesoras nombradas incluyendo la directora y un profesor contratado. Orientados a cumplir los siguientes propósitos:

- a. Practicar una cultura de emprendedores, enfrentado los cambios y retos de la educación moderna.
- b. Constancia y perseverancia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- c. Atención centrada en el estudiante.

- d. Aprender a convivir asertivamente.
- e. Identificación institucional y trabajo en equipo.
- f. Conservar el medio ambiente para obtener una vida saludable.

Principios y valores. Entendemos como principios y valores al conjunto de convicciones fundamentales, asumidos por todos nosotros; mediante los cuales manifestamos nuestra identidad, nuestra manera de actuar y ser. Por tal motivo la ética de nuestra institución educativa se fundamenta bajo los siguientes principios y valores:

Principios:

Antropológico. La educación es un proceso integral que tiene por finalidad, la socialización y culturización, porque creemos que la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación. **Axiológico.** En el mundo globalizado donde los valores humanos se están dejando de practicar; los estudiantes necesitan una formación ética, política y de autonomía moral, para lo cual se debe recuperar su condición de ciudadano activo, debiendo ser una persona con criterio social y político, dispuesto a participar en la transformación del país.

Sociológico. El problema de la educación es fundamentalmente económico y social.; a lo cual sumamos el problema pedagógico, metodológico, administrativo y de tecnología educativa; es por eso que nuestra política educativa está orientada a conocer e interpretar nuestra realidad y transformarla.

Psicológico. Cada estudiante tiene una actitud diferente según el contexto de donde proviene; diferencias que se tendrán en cuenta en el desarrollo del aprendizaje y su formación integral. **Pedagógico.** La educación está orientada a que el estudiante aprenda a comprender, a hacer, y a producir nuevos conocimientos a partir de la

información que le proporciona el docente o su propia gestión, es decir saber aplicar sus conocimientos en actividades prácticas. **Curricular.** Teniendo en cuenta la realidad local y nacional, nuestra institución pone especial cuidado en el desarrollo de capacidades; adaptando el currículo a las necesidades de los estudiantes e integrando los **recursos** con que cuente la I.E. Así mismo prepararlo, al estudiante, para vivir en un mundo globalizado y responder con flexibilidad a la heterogeneidad de situaciones que encontrará en la práctica, es nuestro reto. En resumen, formar estudiantes comprometidos con su realidad, identificados culturalmente con su comunidad y con valores, pero a su vez abiertos a los cambios culturales, **tecnológicos y científicos**; es decir ciudadanos para la aldea global, con capacidades: de selección de información, que puedan comunicarse con facilidad con personas a nivel mundial. **Valores:**

Al mismo tiempo nuestra I.E. tiene como base a los siguientes Valores: Respeto, Responsabilidad, Solidaridad y Perseverancia.

1.2. PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL GESTION

PEDAGOGICA Y PARTICIPACION DOCENTE.

En el Perú, la gestión educativa ha sido un tema muy obviado y de alguna manera siempre presente. Es así que en los últimos años, por ejemplo, el Ministerio de Educación ha realizado innovaciones en gestión mediante la motivación de generación de propuestas viables para conducir las organizaciones educativas. Para ello, ha empleado estrategias como el registro de centros innovadores y concursos de proyectos de innovación (Gallegos: 2004). En cuanto a políticas educativas nacionales, notamos en el “Proyecto Educativo Nacional al 2021” (2007) que se reconoce el abandono que tuvo la gestión educativa en nuestro país. Afirma que tal abandono la llevo a adquirir las características de ineficiencia, rigidez estructural y burocratismo. No obstante, reconoce también la importancia que tiene para la transformación de la educación nacional y es por ello que uno de sus objetivos está directamente vinculado a generar un verdadero cambio en este aspecto mediante la transformación del sistema.

En el marco legal, se puede observar que la “Ley General de Educación” considera en forma constante este aspecto, el cual se establece como clave para el desarrollo de

las organizaciones educativas. Sin embargo, en esta misma Ley no aparece una definición de “gestión educativa”. Es más, en el mismo “Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo” no aparece una definición en sí, sino una explicación de sus principales características. Carrillo (2002) realizó un trabajo de investigación documental revisando diversos documentos legales y reglamentos nacionales donde notó que no existe una definición uniforme y clara de lo que es la gestión educativa. El vacío en cuanto a la definición de la gestión y lo que ella implica, acarrea confusiones, discordancias, esfuerzos extra, entre otros, en el desarrollo de las organizaciones educativas. Iguñiz y Dueñas (1998) comentan al respecto:

La decisión de no construir una legislación coherente y abarcadora, y su sustitución con documentos orientadores, en la realidad organizativa, normativa y profesional del sector educación es una vía hacia un mayor desorden y una arbitrariedad también mayor.

Ahora, como mencionamos anteriormente, existe una caracterización de la gestión educativa en el Reglamento que apunta hacia la descentralización, la participación democrática, la autonomía, la formación de comunidades educativas, la eficacia y la integralidad. Tales elementos provienen de los aportes producto de debates nacionales e internacionales sobre calidad educativa y gestión. Además, recoge concepciones y tendencias actuales respecto a los mismos temas. Dentro de estas líneas, se observa a la institución educativa, la escuela, como la “primera y principal instancia de gestión” donde se busca promover la autonomía y la participación de todos los actores: alumnos, docentes, padres de familia, administrativos. Sin embargo, esta situación en el grueso de las organizaciones educativas, las escuelas públicas, en la realidad no se aplica porque

“la escuela pública ha sido renuente al cambio, especialmente en el campo organizativo”.

(Gallegos, 2004: 68). Siguiendo la línea de Gallegos (2004) y del diagnóstico del Proyecto Educativo Nacional (2007), se aprecia que este problema lleva ya décadas porque predominan concepciones y formas caducas de gestión en términos meramente burocráticos y rígidos. Sin embargo, en los documentos legales, como hemos señalado, y los nuevos discursos se propicia un tránsito que favorecería la modernización de la gestión.

La mayor dificultad estaría en cambiar las dinámicas y prácticas internas, lo cual implica

un cambio de paradigma a nivel macro pero en especial, dentro de las mismas organizaciones. Por ejemplo, en el Reglamento de Gestión se describe al director como un eje sumamente vital en la gestión y pieza prácticamente indispensable para el desarrollo diario de la organización. Se le brindan tales responsabilidades y funciones que se convierten en un elemento que genera dependencia por parte de los demás actores reduciendo su participación y exigiendo al director facultades para las que no está preparado. ¿Cuál es pues la inversión que el Estado realiza en la formación —no solo capacitación— del personal directivo? ¿Basta la antigüedad en la experiencia docente — lo cual es común— para nominar a una persona en el cargo de director?

Creemos que la gestión educativa pública se ha visto como una cuestión importante, aunque no se le hayan dado un planteamiento claro. Acaso se cree que es una cuestión que se puede solucionar mediante la normalización y en consecuencia se obvia a la organización educativa como grupo humano. He ahí el asunto: cambiar la gestión supone cambiar una forma de ser, sentir, pensar y actuar en un grupo de personas, supone cambiar un ethos. En el caso de las organizaciones educativas en general, observamos que un factor clave para mejorar la calidad educativa es el docente. Por ende, es el ethos del docente el cual debe ser transformado ya que es él quien está cerca de la realidad de la práctica educativa, la conoce, la crea, la vive cotidianamente porque está todos los días en el aula con los alumnos, facilitando o dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, su participación en la organización resulta imprescindible. La lectura de la sociedad debe ser renovada frecuentemente por cada organización para responder a las características, necesidades y exigencias concretas en las que está inmersa. Lo cual hace que el docente, quien es parte de dicha sociedad porque está en contacto con las generaciones jóvenes y forma parte de la escuela, deba involucrarse en la creación o adaptación de la visión y misión institucionales. Asimismo, deben estar involucrados en la planificación de acciones que concretan tales elementos del proyecto educativo porque al final será él quien las ejecute. Anteriormente, incluso a nivel nacional, al tratar acerca de las reformas educativas, observamos la importancia del docente pues de nada sirve una reforma maravillosa si es que el docente no comparte las ideas de dicha reforma, no reconoce su importancia o no está preparado para llevarla a cabo. Y en este punto final no nos referimos únicamente a una simple capacitación sino a

toda una formación que prepare profesionales de la educación creativos, innovadores, prácticos, reflexivos y capaces de tomar decisiones organizacionales así como

pedagógicas, lo cual suele fallar pues por lo general el plan de estudios de la formación pedagógica consta de cuatro elementos que no incluye el desarrollo de capacidades y habilidades organizacionales como conocimiento de las asignaturas que se van a enseñar, metodología, psicología infantil y prácticas pedagógicas. Además, en lugar de buscar un docente más preparado, los parámetros de formación pedagógica tienden a rebajarse tanto en países desarrollados como en desarrollo (UNESCO, 2005). Por otra parte, debemos reconocer que el personal docente de una escuela suele ser sumamente heterogéneo, por lo que suelen tener perspectivas e intereses diferentes entre sí aunque se plantean como elementos interdependientes, la autonomía que tienen dificulta la interacción entre ellos o se da como un enfrentamiento, y por lo tanto, complica una participación abierta y conjunta (Gento, 1994). De esta manera, se dificulta lo que Senge (2002) encuentra como uno de los elementos clave para que las escuelas se conviertan en organizaciones

inteligentes: el fomentar el aprendizaje en equipo, lo que significará el crear y fortalecer a los equipos de trabajo sobre la base del diálogo y pensar juntos para tener mejores ideas. Es una premisa que arma un espíritu de cooperación sin anular al individuo. Sin embargo, este elemento que enriquecería los procesos dentro de las escuelas podría perderse si se reduce a un formalismo. Además, queremos referirnos al involucramiento y compromiso del docente con la escuela, pues en verdad, poco puede hacer un profesional que no tiene expectativas de mejora, que no se identifica con su organización, ni con los principios ni valores que promueve, que no se halla dentro del grupo de personas con las que trabaja, etc. Ya que estamos apuntando a una persona que sea capaz de intervenir en la gestión educativa, debemos tomar conciencia que para que realmente tenga una participación significativa resultaría necesario que esté enterado de los asuntos a tratar, que conozca

los objetivos que se desean alcanzar y que tenga el compromiso para asumir la responsabilidad que devenga de esa participación y decisiones tomadas (Gento, 1994; Trilla y Novella, 2001). Pero el compromiso del docente no solo depende de cuan involucrado con las cuestiones de la escuela esté, como todo profesional, es importante que se sienta motivado y tenga expectativas de desarrollo profesional. Sin embargo, en los docentes esto prácticamente no existe porque tienen pocas oportunidades de promoción aparte de ingresar al ramo administrativo (UNESCO,

2005); situación que daría indicios de una organización educativa de carácter burocrático en lugar de una inteligente. Y es que no se puede esperar la renovación del docente para que se convierta en un verdadero elemento importante para la escuela, si es que se le considera un profesional de segunda o tercera categoría. Por el contrario, debemos apuntar a un docente que trabaje ilusionadamente (Ander-Egg, 2001). En síntesis, las organizaciones educativas actualmente requieren de una transformación en sus concepciones y modelos de gestión que propicien la participación de todos los actores educativos. Entre ellos destacamos la figura del docente como un elemento clave para el desarrollo humano nacional, a nivel de reformas y organizacional. Sin embargo, para que sea éste una persona que dé la talla requerida debe cambiar en gran medida su ethos profesional docente para pasar de un ser relegado, ejecutador y aislado a uno comprometido, colaborador, que sepa trabajar en equipo y esté motivado para realizar su labor; en otras palabras, un docente participativo.

1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.4.6. Tipo y diseño de la investigación.

La investigación es básica, descriptiva; pues ante el problema encontrado en la institución, se propone estrategias metodológicas para desarrollar la participación del docente en la gestión institucional mejorando con ello el clima institucional de la Institución Educativa Pública N° 82260 del distrito de San Bernardino provincia de San Pablo Cajamarca en el año 2016.

La población estuvo integrada por todos los docentes y directivos de la institución en un numero de catorce (14) entre docentes, directivos y administrativos.

Los métodos utilizados fueron:

Método histórico lógico. Lo histórico está relacionado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decurso de una etapa o período.

Lo lógico se ocupa de investigar las leyes generales del funcionamiento y desarrollo del fenómeno, estudia su esencia.

Lo lógico y lo histórico se complementan y vinculan mutuamente. Para poder descubrir las leyes fundamentales de los fenómenos, el método lógico debe basarse en los datos que proporciona el método histórico, de manera que no constituya un simple razonamiento especulativo. De igual modo lo histórico no debe limitarse sólo

a la simple descripción de los hechos, sino también debe descubrir la lógica objetiva del desarrollo histórico del objeto de investigación.

Método inductivo-deductivo. La deducción va de lo general a lo particular. El método deductivo es aquél que parte los datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones, es decir; parte de verdades previamente establecidas como principios generales, para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez.

Se puede decir también que el aplicar el resultado de la inducción a casos nuevos es deducción.

El método inductivo: La inducción va de lo particular a lo general. Empleamos el método inductivo cuando de la observación de los hechos particulares obtenemos proposiciones generales, o sea, es aquél que establece un principio general una vez realizado el estudio y análisis de hechos y fenómenos en particular.

La inducción es un proceso mental que consiste en inferir de algunos casos particulares observados la ley general que los rige y que vale para todos los de la misma especie.

Método empírico. El método empírico-analítico es un método de observación utilizado para profundizar en el estudio de los fenómenos, pudiendo establecer leyes generales a partir de la conexión que existe entre la causa y el efecto en un contexto determinado.

Diseño analítico.

Comprende la metodología utilizada en la elaboración del informe final de la tesis, la misma que se desarrolló en tres etapas:

En la primera etapa se contextualizó el objeto de estudio, para ubicar a la Institución Educativa Pública N° 82260 del distrito de San Bernardino, en la provincia de San Pablo de la región Cajamarca, definir la evolución histórica y contextual de la participación docente en la gestión institucional.

En la segunda etapa, se analizaron las teorías relacionadas con la gestión institucional y la participación docente.

En la tercera etapa se analizó los resultados de la investigación y se planteó la propuesta.

1.4.7. El enunciado del problema de la investigación.

¿De qué manera, la propuesta de grupos cooperativos contribuye a fortalecer la gestión pedagógica de la participación docente en la institución educativa pública N° 82260 San Bernardino del distrito de San Bernardino Provincia de San Pablo Cajamarca?

1.4.8. Objeto y campo de acción de la investigación.

Objeto: El proceso de gestión pedagógica en relación con la participación docente.

Campo de acción: Estrategias de gestión educativa para mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la I.E.N°82260 del distrito de San Bernardino en la provincia de San Pablo.

1.4.3.- Objetivos de la investigación.

Objetivo general: Proponer el trabajo cooperativo como estrategia para mejorar la Gestión Pedagógica de la Participación Docente en la Institución Educativa Pública “N° 82260” del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, perteneciente a la Región Cajamarca.

Objetivos específicos:

- Elaborar un diagnóstico situacional para conocer las características de la gestión pedagógica.
- Elaborar un diagnóstico situacional para conocer las características de la participación docente.
- Diseñar una propuesta de estrategias de grupos cooperativos que contribuyan a mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la I.E.N° 82260 del distrito de san Bernardino en la provincia de san pablo.

1.4.4.- Hipótesis de la investigación

- Si se diseñan estrategias de grupos cooperativos fundamentadas en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y en la teoría del aprendizaje cooperativo de D. Johnson y R. Johnson, entonces será posible mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la I. E. N° 82260 del distrito de san Bernardino en la provincia de San Pablo.

1.4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.4.6. Tipo y diseño de la investigación.

La investigación es básica, descriptiva; pues ante el problema encontrado en la institución, se propone estrategias metodológicas para desarrollar la participación del docente en la gestión institucional mejorando con ello el

clima institucional de la Institución Educativa Pública N° 82260 del distrito de San Bernardino provincia de San Pablo Cajamarca en el año 2016.

La población estuvo integrada por todos los docentes y directivos de la institución en un numero de catorce (14) entre docentes, directivos y administrativos.

Los métodos utilizados fueron:

Método histórico lógico. Lo histórico está relacionado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decurso de una etapa o período. Lo lógico se ocupa de investigar las leyes generales del funcionamiento y desarrollo del fenómeno, estudia su esencia.

Lo lógico y lo histórico se complementan y vinculan mutuamente. Para poder descubrir las leyes fundamentales de los fenómenos, el método lógico debe basarse en los datos que proporciona el método histórico, de manera que no constituya un simple razonamiento especulativo. De igual modo lo histórico no debe limitarse sólo a la simple descripción de los hechos, sino también debe descubrir la lógica objetiva del desarrollo histórico del objeto de investigación.

Método inductivo-deductivo. La deducción va de lo general a lo particular. El método deductivo es aquél que parte los datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones, es decir; parte de verdades previamente establecidas como principios generales, para luego aplicarlo a casos individuales y comprobar así su validez.

Se puede decir también que el aplicar el resultado de la inducción a casos nuevos es deducción.

El método inductivo: La inducción va de lo particular a lo general. Empleamos el método inductivo cuando de la observación de los hechos particulares obtenemos proposiciones generales, o sea, es aquél que establece un principio general una vez realizado el estudio y análisis de hechos y fenómenos en particular.

La inducción es un proceso mental que consiste en inferir de algunos casos particulares observados la ley general que los rige y que vale para todos los de la misma especie.

Método empírico. El método empírico-analítico es un método de observación utilizado para profundizar en el estudio de los fenómenos, pudiendo establecer leyes generales a partir de la conexión que existe entre la causa y el efecto en un contexto determinado.

Diseño analítico.

Comprende la metodología utilizada en la elaboración del informe final de la tesis, la misma que se desarrolló en tres etapas:

En la primera etapa se contextualizó el objeto de estudio, para ubicar a la Institución Educativa Pública N° 82260 del distrito de San Bernardino, en la provincia de San Pablo de la región Cajamarca, definir la evolución histórica y contextual de la participación docente en la gestión institucional.

En la segunda etapa, se analizaron las teorías relacionadas con la gestión institucional y la participación docente.

En la tercera etapa se analizó los resultados de la investigación y se planteó la propuesta.

1.4.7. El enunciado del problema de la investigación.

¿De qué manera, la propuesta de grupos cooperativos contribuye a fortalecer la gestión pedagógica de la participación docente en la institución educativa pública N° 82260 San Bernardino del distrito de San Bernardino Provincia de San Pablo Cajamarca?

1.4.8. Objeto y campo de acción de la investigación.

Objeto: El proceso de gestión pedagógica en relación con la participación docente.

Campo de acción: Estrategias de gestión educativa para mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la I.E.N°82260 del distrito de San Bernardino en la provincia de San Pablo.

1.4.3.- Objetivos de la investigación.

Objetivo general: Proponer el trabajo cooperativo como estrategia para mejorar la Gestión Pedagógica de la Participación Docente en la Institución Educativa Pública “N° 82260” del distrito de San Bernardino, provincia de San Pablo, perteneciente a la Región Cajamarca.

Objetivos específicos:

- Elaborar un diagnóstico situacional para conocer las características de la gestión pedagógica.
- Elaborar un diagnóstico situacional para conocer las características de la participación docente.
- Diseñar una propuesta de estrategias de grupos cooperativos que contribuyan a mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la I.E.N° 82260 del distrito de san Bernardino en la provincia de san pablo.

CAPITULO II MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes de la investigación.

Martín Bris, Mario (2006). En su tesis titulada Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria centra su estudio en conocer y describir cómo está la participación y el clima de trabajo en los centros educativos españoles. Parte tanto del derecho y la obligación de participar que tenemos todos los ciudadanos (agentes y usuarios) amparados por la propia Constitución de España como de una filosofía sobre la actividad educativa en la que algunos elementos como la participación y el clima constituyen principios básicos. Siendo su Objetivo general: Conocer mejor como es el clima de trabajo que se vive en los centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria, en el ámbito de gestión del MEC; las causas que el profesorado de esos centros señala como determinantes y algunas propuestas o alternativas de actuación formuladas desde los mismos colegios e institutos. Los Resultados de la investigación fueron los siguientes Según la opinión del profesorado la educación infantil, primaria y secundaria, de centros públicos ubicados en el ámbito de gestión directa del M.E.C, el clima de trabajo en los centros escolares podemos considerarlo bueno, con reservas. La valoración global realizada de todas las respuestas siguiendo la escala propuesta en la investigación, nos muestra cómo solo le falta una décima para llegar el valor 3 que indicaría bueno. En el análisis de los factores propuestos la confianza es el mejor valorado, seguido de la comunicación quedando en el lugar más bajo la participación, seguido de la motivación y otros aspectos. Es importante señalar que globalmente no se llega a la valoración de bueno que significa la mitad de la escala aunque queda muy cerca. La investigación realizada por Mario Martín Bris (2006), ha sido útil a nuestra investigación, ya que de esta se ha tomado parte del instrumento para valorar la participación de los docentes en el centro educativo. Dichos ítems se depuraron y sirvieron de base para la de la encuesta como cimiento de la investigación construcción del cuestionario contextualizado a la realidad del centro. Se toma esta sección.

Dueñas Sanson, Dea Gabriela (2009-2010).

Publica el artículo titulado “Autoevaluación del liderazgo transformacional basada en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Morier para el ciclo escolar 2009-2010”, teniendo como objeto de investigación la presentación de una propuesta para la autoevaluación del liderazgo transformador

basadas en las competencias del equipo directivo, bajo el modelo de gestión comunicacional. Pretendió proporcionar a los directivos el modelo de gestión acorde al liderazgo transformacional. Dueñas Sansón, sistematizó la autoevaluación del liderazgo transformacional aplicando el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio, en el cual actúan tres estilos de liderazgo: el laissezfair, el transaccional y el transformacional. Adaptó dicho cuestionario al entorno chileno por lo que el presente trabajo enfocó el liderazgo transformacional empleando

el cuestionario estructurado por C. Vega y G. Zavala .

El artículo de Dueñas Sanson, Dea Gabriela (2009-2010) nos presenta una propuesta para la autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo, dando una visión de cómo puede darse el cambio cualitativo a partir del acompañamiento mutuo del directivo, es decir dando espacios de participación y destacando la importancia del trabajo en equipo y cooperativo, precisamente por ello este estudio constituyen un aporte significativo en nuestra investigación al brindar una visión amplia del concepto de liderazgo y de los diferentes ámbitos de ejercicio del mismo.

Marín García, José Antonio (2001)

“La gestión participativa en las grandes empresas industriales españolas: grado de uso, resultados y comparación internacional” Tesis doctoral (Tesis virtual). Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Organización de

Empresas Economía Financiera y Contabilidad. Valencia. España. Objetivo general: analizar el concepto de participación desde el punto de vista teórico y precisar la tipología y características de la participación de los trabajadores en las empresas. Objetivos específicos: Estimar el grado de uso de los programas de participación (involvement) en las grandes empresas industriales españolas. Estimar los resultados que logran las empresas con la participación.

Conocer cómo actúa la participación formal. Determinar qué tipo de participación desearán las empresas españolas en el futuro. Identificar las situaciones en la que es más probable que la empresa sea participativa.

Metodología: El carácter básico de la investigación es “no experimental” ya que no modifican ni controlan la variación de las variables predictoras (independientes). Por otra parte se trata de un estudio transversal, ya que toman datos de muchas empresas se da en un mismo momento. Las variables incluidas permiten realizar un análisis descriptivo y correlacional. Para la toma de datos utilizan cuestionarios con respuestas cerradas dirigidas a un gran número de empresas. Los cuestionarios se

enviaron por correo electrónico a la atención del director de recursos humanos o gerente de la empresa. Resultados de la investigación: Esta investigación arriba a que la correlación entre la satisfacción percibida y el grado de gestión participativa debería ser elevada. También lo deberían ser las correspondientes a las percepciones sobre la productividad, la calidad, los resultados de la empresa y otros indicadores del clima laboral. Por el contrario, la participación económica no ha sido relacionada con la mejora de los resultados percibidos. Resalta que, no son habituales los estudios que contemplen diferentes programas de participación simultáneamente y mucho menos los que intenten descubrir si los efectos de los programas en conjunto, son los suficientemente fuertes como para influir en las variables financieras. Hemos de tener en cuenta que la empresa normal sólo utiliza algunos de los procedimientos de participación y cuando los emplea, afectan como mucho al 40% de la plantilla. Por otra parte, para muchas de las empresas, los programas de participación son relativamente recientes y están todavía descubriendo cual es la mejor forma de gestionarlos para que sean productivos. Finalmente, los resultados financieros están muy influenciados por otras variables que pueden enmascarar o anular los efectos de la participación. Relación de la tesis con el trabajo de investigación: Brinda información relevante que ha sido tomada como referencia del marco teórico de nuestra investigación en lo concerniente al constructo

de participación. Particularmente en lo concerniente al concepto de participación, así como la diferente tipología y caricaturización de la misma. De igual forma, proporciona fuentes bibliográficas que permiten enriquecer las fuentes de investigación de este constructo.

Yábar Simón Imelda (2013) en su tesis “La Gestión Educativa y su relación con la Práctica Docente en la Institución Educativa Privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima – Cercado. UNMSM”. Concluye lo siguiente:

- a) Existe relación directa entre la Gestión Educativa y la Práctica Docente en el IEP Santa Isabel de Hungría, Cercado de Lima ya que se observa que el P valor (Sig) es de 0.00 es menor que 0.05, entonces a un 5% de confianza se rechaza H_0 , por lo que El R^2 de Spearman es 0.56.4 lo que nos indica que el 56.40% de la variable Práctica Docente está siendo explicada por la Gestión educativa.
- b) Existe relación directa entre la Evaluación y la Práctica Docente en el IEP Santa Isabel de Hungría, Cercado de Lima , ya que se observa que el P valor (Sig) es de 0.00 es menor que 0.05, entonces a un 5% de confianza se rechaza H_0 , por lo que

El R^2 de Spearman es 0.3114 lo que nos indica que el 31.14% de la variable Práctica

Docente está siendo explicada por la Evaluación de la Gestión educativa.

- c) Existe relación directa entre el Planeamiento y la Práctica Docente en el IEP Santa Isabel de Hungría, Cercado de Lima ya que se observa que el P valor (Sig) es de 0.00 es menor que 0.05, entonces a un 5% de confianza se rechaza H_0 , por lo que El R^2 de Spearman es 0.4212 lo que nos indica que el 42.12% de la variable Práctica Docente está siendo explicada por la Planeación de la Gestión educativa.
- d) Existe relación directa entre el Planeamiento y la Práctica Docente en el IEP Santa Isabel de Hungría, Cercado de Lima ya que se observa que el P valor (Sig) es de 0.00 es menor que 0.05, entonces a un 5% de confianza se rechaza H_0 , por lo que El R^2 de Spearman es 0.4212 lo que nos indica que el 42.12% de la variable Práctica Docente está siendo explicada por la Planeación de la Gestión educativa.
- e) Siendo el valor P (sig) 0.00 menor que 0.05, se rechaza la H_0 , se acepta la hipótesis de la investigación ya que se demuestra que existe relación entre la organización de la Gestión Educativa y la Práctica docente en la IEP Santa Isabel de Hungría, por los resultados de R^2 que es de 0.4134 que nos indica que el 41.34% de la variable práctica docente está siendo explicada por la organización de la Gestión educativa.
- f) Se ha demostrado que existe relación entre la Dirección de la gestión educativa con relación al desarrollo de la práctica docente se describieron aspectos positivos basados en el control, cumplimiento del plan calendario y relación alumno/profesor siendo P valor (sig) de 0.00 menor que 0.05.
- g) Existe relación entre la Ejecución de la gestión educativa y la práctica docente en el IEP Santa Isabel de Hungría, Cercado de Lima, siendo P valor (sig) de 0.00 menor que 0.05. quedando rechazada la hipótesis nula

Existe relación entre el Control de la gestión educativa y la práctica docente en el IEP Santa Isabel de Hungría, Cercado de Lima, siendo P valor (sig) de 0.00 menor que 0.05. quedando rechazada la hipótesis nula. **Sorados (2010)**, en su tesis descriptiva correlacional examina como influye el liderazgo en la calidad de la gestión educativa, se aplicó a muestra intencionada estratificada de 40 personas instrumentos como la encuesta por cuestionario, ficha de observación y entrevista no estructurada. Concluyó que el liderazgo de los directores presentó una relación positiva y significativa con

la calidad de la gestión educativa, el 70% opinó que el desarrollo docente e institucional son coherentes con los objetivos institucionales, el 55% opinaron que la misión, visión y objetivos institucionales tienen afinidad con políticas educativas nacionales y calidad educativa, el 85% opinó que las acciones administrativas apoyan la labor pedagógica, el 80% que se fomenta las relaciones de confraternidad y cooperación, el 95% de los docentes aplican enfoques y metodologías que impulsan el aprendizaje. **Jiménez (2014)**, en su estudio relaciono el liderazgo transformacional de los directores con la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes en una universidad, su diseño descriptivo correlacional, no experimental con una población de 189 docentes y muestra de 66 sujetos aplicó 3 instrumentos: Cuestionarios de motivación hacia el trabajo, de estilos de liderazgo y formato evaluación de desempeño docente; para el liderazgo transformacional una media entre 4,3 al 4,7 de las dimensiones carisma, estimulación, inspiración y consideración individualizada. No encontró correlación significativa entre liderazgo transformacional y desempeño docente, sin embargo, estableció correlación significativa inversa con estimulación de la dimensión del liderazgo Transformacional.

2.3. Fundamentos teóricos.

2.2.1. Gestión Educativa Institucional y Sistema Organizativo

Institucional Refiriéndose a lo que es gestión Alvarado (1999), afirma que “puede entenderse como la aplicación de un conjunto de técnicas, instrumentos y procedimientos en el manejo de los recursos y desarrollo de las actividades institucionales” (p. 17).

Sovero (2007), estima que la gestión institucional “se refiere al conjunto de operaciones y actividades de conducción de las funciones administrativas que sirven de apoyo a la gestión pedagógica” (p.228). Asimismo, menciona entre las principales actividades de dirección a la planificación, organización, comunicación, control y participación. También sostiene que la gestión institucional debe basarse en las siguientes estrategias (p.235):

Liderazgo: considerado como la habilidad para hacer que las personas que forman parte de la organización se movilicen, con el propósito de lograr los objetivos institucionales. Reingeniería: entendida como modernizar, reorientar o rediseñar las operaciones o procesos educativos con el fin de mejorar la calidad de la educación. A la reingeniería también se le puede considerar como innovación.

Dirección con creatividad: aspecto que implica que el director y el cuerpo directivo deben ser creativos en el desarrollo de la gestión educativa.

De estos planteamientos podemos inferir que la gestión institucional es de importancia porque sus fortalezas desarrollan un papel estratégico frente a las debilidades de la gestión tradicional. Al establecer una comparación entre el modelo de gestión tradicional y el modelo de gestión institucional moderna, vamos a tener que coincidir con los estudiosos del tema en que el modelo tradicional nos ha presentado un alumno receptor pasivo, no participativo de su aprendizaje e indiferente de su entorno social, donde el actor principal de la clase es el profesor que ejerce una postura autoritaria, lo cual no contribuye a fomentar las relaciones positivas entre los actores educativos. Frente a esto la gestión institucional moderna se orienta a formar un alumno activo que experimenta, investiga y construye su propio aprendizaje, se identifica con su entorno social y posee una visión crítica del mundo, cuestión que es antagónica con una visión conformista y supersticiosa del mundo.

El docente debe desarrollar los procesos de aprendizaje con calidez y entusiasmo mediante el método activo, propiciando el trabajo en equipo ya que los programas curriculares se adecuan y enriquecen a través de la diversificación, de acuerdo a la realidad objetiva del contexto.

Para Farro (2001), gestión institucional “es la capacidad de la entidad para implementar su plan estratégico, a través de los presupuestos institucionales que abarque el mismo, desagregando considerablemente los resultados de estos últimos, mediante los planes operativos anuales” (p.186), donde destaca la importancia de lo estratégico que se debe plasmar en los instrumentos de la gestión.

Otra de las características muy importantes en la gestión de una organización es el adecuado clima institucional en el que se reconoce, apoya y fomenta los proyectos innovadores de los docentes, así como las propuestas de los alumnos y padres de familia, constituyendo con éxito los equipos y proyectos de desarrollo productivo.

Para algunos investigadores educativos el eje básico de desarrollo de la gestión institucional lo constituye la organización junto a una eficaz administración de personal capacitado y actualizado, y el uso óptimo de los recursos financieros que son

generalmente recursos generados internamente, debido a la falta de apoyo del estado. Se considera, asimismo, de gran importancia las alianzas estratégicas entre la institución educativa y las empresas privadas, ya que permitirán ofrecer oportunidades de trabajo, así como apoyo a los proyectos educativos. Al respecto

Buitrón (2006), señala que los factores que determinan la calidad de los centros de enseñanza son: “los recursos materiales disponibles, los recursos humanos, la dirección y gestión administrativa y académica del centro, el desarrollo de los aspectos pedagógicos como la evaluación, objetivos y contenidos y el tratamiento diverso de la metodología didáctica” (p. 86).

Su estudio plantea fundamentalmente que al mejorar la gestión administrativa del centro educativo se mejorará correlativamente la calidad educativa del mismo, pero allí vamos a tener discrepancias pues considero que en nuestro actual sistema educativo se pone el énfasis en lo administrativo y no obstante ello la calidad educativa sigue siendo de preocupación en nuestro sistema educativo.

La gestión institucional se refiere pues a la conducción de los recursos humanos que integran una institución educativa, hacia el logro de determinados objetivos y metas, y constituye un aspecto de gran importancia para la formación de las nuevas generaciones de educandos del país o de una determinada sociedad.

Para el desarrollo de la gestión institucional existen instrumentos básicos que sirven para orientar el rumbo de las acciones de dirección en las instituciones educativas. Estos instrumentos son el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional, el Plan Anual de Trabajo y los planes de innovación. Todos ellos deben formularse con la participación activa de los actores educativos, en un proceso de práctica democrática de propuestas que involucre la participación, la reflexión y el compromiso por enrumbar a la institución educativa hacia objetivos superiores donde los educandos son lo más importante. Veamos cada uno de estos instrumentos.

2.2.1.1. Los instrumentos de la Gestión Institucional El Proyecto Educativo

Institucional

Es el instrumento eje para la conducción de las acciones de la institución educativa con el propósito de alcanzar los objetivos de la misión, orientado por la visión. Entre otras, tiene las siguientes características: Fijar los objetivos para la mejora de la institución educativa, satisfacer las expectativas educativas de los padres y alumnos, debe ser elaborado por los actores educativos (los servidores de la organización educativa) con la intervención de los alumnos y padres, y debe constituirse en elemento motivador para el desarrollo de la acción educativa.

Por otro lado, entre los propósitos fundamentales de elaborar el proyecto educativo institucional se pueden considerar los siguientes:

Establecer la identidad de la institución educativa, respondiendo a la cuestión ¿Quiénes somos y que pretendemos llegar a ser?

Explicitar los objetivos que la institución educativa se propone en cuanto a la formación que ofrece, respondiendo a la cuestión ¿Cuál es la especificidad de la propuesta educativa?

Precisar los aspectos organizacionales y funcionales de la institución educativa, respondiendo a la cuestión ¿Cómo nos organizamos y cómo vamos a funcionar?

El proyecto curricular institucional

El artículo 33° de la Ley General de Educación señala que “El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial”.

Siendo así, corresponde a la institución educativa, mediante una comisión de trabajo con la participación directa del cuerpo directivo, la elaboración de esta diversificación a partir de recoger la opinión de los docentes. Y más expresamente, el Diseño Curricular Nacional 2009, expresa “el proyecto curricular diversificado de la institución educativa..., se construye con la participación de los docentes y directivos de la institución educativa, organizados en equipos de trabajo por grados”. En el mismo sentido, el reglamento de la Educación Básica Regular, en su Art. 24, establece “La construcción de la propuesta curricular de la institución educativa se formula en el marco del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular y se orienta por los Lineamientos para la Diversificación Regional, en consecuencia, tiene valor oficial. Se realiza mediante un proceso de diversificación curricular conducido por el Director con participación de toda la comunidad educativa y forma parte del Proyecto Educativo de la institución educativa.

Entonces, podemos concluir que la institución educativa es el nivel en que se concreta finalmente la diversificación curricular. Aquí se toman como insumos los Lineamientos Regionales, las Orientaciones Locales, el Diseño Curricular Nacional y el Proyecto Educativo Institucional.

A partir de esos referentes y en el marco general del Proyecto Educativo Institucional y, específicamente, como parte de la propuesta pedagógica, se construye el Proyecto Curricular Institucional.

El Proyecto Curricular Institucional, se convierte, por lo tanto, en el principal instrumento de gestión pedagógica que orienta y norma toda la práctica educativa de la Institución. Contiene la demanda educativa, los Programas Curriculares Diversificados, las orientaciones metodológicas, de evaluación y de tutoría.

A partir de los programas curriculares diversificados, se elaboran las programaciones curriculares anuales y las unidades didácticas, para cada área y grado de estudios. Las sesiones de aprendizaje se programan a partir de las unidades didácticas.

La programación curricular anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, constituyen la planificación que corresponde al desarrollo del currículo, es decir, a la fase en la cual se planifican las acciones educativas que han de concretarse en los espacios pedagógicos de enseñanza y aprendizaje. Estas son tareas que deben ser realizadas particularmente por cada docente de área y grado, considerando las características de los estudiantes a su cargo y el contexto en el que desarrolla su trabajo pedagógico.

El plan anual de trabajo

Es un instrumento de gestión que se desprende del proyecto educativo institucional, teniendo en consideración la diversificación realizada en el proyecto educativo institucional, y se elabora para una vigencia de un año. Se hace con el propósito de concretar los objetivos estratégicos en el corto plazo. Igualmente se elabora a través de una comisión de trabajo con la directa participación del equipo directivo, teniendo como componentes: objetivos y resultados que se pretende lograr en el período de un año escolar, metas, actividades, presupuesto, evaluación. La evaluación del plan anual debe hacerse en forma trimestral para observar los problemas que se pudieran estar presentando para su cumplimiento.

Los proyectos de innovación

Innovación tiene que ver con cambio. En tal sentido las instituciones educativas deben estimular la elaboración de proyectos de innovación. Toda innovación educativa tiene el propósito de lograr un cambio en la práctica pedagógica que muchas veces se caracteriza por lo rutinario. Una innovación, en general, se propone para responder a la necesidad de mejora de la calidad educativa, buscando alcanzar la equidad como uno de los fines de la educación.

Es pertinente mencionar lo que señala el Ministerio de Educación en el Programa Nacional de Formación en Servicio (2005, p.38), al respecto:

La innovación educativa es la acción pedagógica que busca realizar un cambio o una transformación en el sistema educativo y en la práctica pedagógica cotidiana, para trascender la rutina o superar una situación anterior con un enfoque original con sentido o intencionalidad.

Una innovación se plantea para dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y la equidad en la educación. Puede producirse a distintos niveles, desde el nivel macro estructural como son las reformas de la educación de un país, hasta las de nivel micro que se efectúan en un aula.

Por lo que podemos decir que un proyecto de innovación es una propuesta de actividades de iniciativa innovadora con el fin de impulsar cambios, mejoramiento y transformación para optimizar la calidad del servicio educativo.

Además, todo proyecto de innovación debe hacerse con la aceptación de los docentes, es decir, no debe ser impuesto. Esto significa que el proyecto innovador debe partir de la planificación y de la discusión y aprobación por los docentes, ya que son ellos quienes van a ocupar un lugar protagónico en la ejecución.

2.2.1.2. Dimensiones de la gestión institucional

Una eficiente gestión institucional depende de determinados componentes de gestión, que se constituyen en las dimensiones que se deben considerar en el trabajo cotidiano al frente de la institución educativa, dentro de los cuales debemos considerar los siguientes:

Liderazgo Directivo

Existen muchos autores y propuestas acerca de liderazgo en el campo de la educación.

Respecto a caracterizar liderazgo y a identificar algunos tipos de liderazgo, Alvarado (1999) afirma que “Rensis Likert identifica los estilos: autocrático -explotador, autocrático-benevolente, consultivo grupal y el participativo, basado en la forma como se administra”, asimismo que “Kurt Lewin identifica los estilos: autocrático, democrático y liberal”, donde hay que precisar que el estilo liberal también es conocido como “laissezfaire” (dejar hacer dejar pasar) ; y que “Max Weber formula los tres tipos clásicos de liderazgo referidos al plano político: racional, tradicional y carismático” (p.110).

Por otro lado, Huari (2007, p.28) considera que el líder controlador absorbe la responsabilidad del trabajo y las decisiones del grupo. Este se caracteriza por decir, dirigir, delegar y resolver problemas, controla el trabajo y los resultados del grupo. Y

que este estilo hace que los subordinados no revelen todo lo que saben porque están temerosos de las consecuencias que pudieran suscitarse. Otro estilo de liderazgo al que hace referencia Huari es el sustentado por Blanchard y Hersey (1986), al que también se le conoce como situacional o contingencial, el cual se manifiesta a nivel técnico en acuerdos sutiles mediante una serie de pactos, acuerdos o transacciones cuya finalidad es satisfacer los intereses en forma mutua. Y, por último, menciona el liderazgo transformacional que busca convertir a los profesores en líderes de la actividad educativa, motivándolos a través de logros, para lo cual facilita los recursos necesarios para que alcancen más de lo que esperaban conseguir.

Algunos autores estiman que no existe un estilo de liderazgo que sea el más efectivo. Y que los líderes pueden adoptar aquel que más se adapte a la situación concreta o “centrado en la realidad”.

A este estilo han denominado liderazgo situacional. Otros consideran que el liderazgo no debe ser concebido como uso de poder, autoridad o influencia. Y que el líder debe tener la capacidad para motivar y promover la voluntad del personal para seguirlo, generando la confianza suficiente en las acciones que ejecuta. Cavalcante (2004), refiriéndose al liderazgo directriz, sostiene que “los directores de las escuelas secundarias públicas para adaptarse a los desafíos del cambio y de la incertidumbre, necesitan suscitar el espíritu de iniciativa y de cuestionamiento, de la capacidad de resolución de problemas y de la toma de decisiones, a través de una creciente autonomía, en conciliación permanente con el trabajo cooperativo, bien como competencias para comunicar y ser creativo y en un contexto de nuevas realidades tecnológicas” (p.379).

En resumen, liderazgo directivo es pues la acción de movilizar a las personas en una determinada dirección por medios no coercitivos, en base a ideas, carácter, talento, voluntad y habilidad administrativa. El liderazgo debemos entenderlo como un proceso mediante el cual las personas de una institución son conducidas hacia la ejecución de acciones que alcancen determinados objetivos. En conclusión, podemos afirmar que el líder debe ser participativo, democrático, estratégico, transformacional y debe actuar de acuerdo a la situación concreta.

La planificación estratégica

Es una función fundamental de la gestión educativa de calidad, para cumplir adecuada y correctamente su finalidad. La planificación educativa es un proceso de carácter

anticipatorio y continuo que implica un conjunto de etapas lógicas por medio de las cuales se analiza la realidad de una institución u organización educativa. Sobre la base de este diagnóstico se pronosticará el futuro mediante la fijación de objetivos y metas para lo cual se ejecuta un conjunto de acciones y se determina el grado de cumplimiento.

Alvarado (1999), define la planificación educativa como “el proceso de ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar, asignando adecuadamente los recursos existentes, para lograr los objetivos educativos”, y refiriéndose a la planeación estratégica considera que “debe entenderse como un proceso racional y como una actitud intencional para observar y proyectarse en el futuro deseable y no sólo posible de la institución, para mantener una concordancia permanente entre los propósitos y metas (filosofía), las capacidades de la organización y las oportunidades que siempre son cambiantes” (p.64), añadiendo además que comprende las siguientes fases: orientación política, diagnóstico, formulación del plan, aprobación, ejecución y evaluación.

Según Farro (2001), el planeamiento estratégico educativo “es un proceso mediante el cual una institución educativa define su visión de largo plazo y las estrategias para alcanzarla a partir del análisis de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas”. Esto, agrega, “supone la participación activa de los actores educativos (equipo directivo, profesores, alumnos, ex -alumnos, personal de apoyo administrativo y padres de familia)” (p. 67).

Esto nos lleva a considerar que la planificación estratégica se constituye en vital porque de ella dependerán todas las otras acciones necesarias del proceso educativo de calidad.

La planificación nos acerca a la visión y concreta la misión.

Evaluación de la gestión educativa

Entendida como proceso de recojo de información para tomar decisiones para mejorar la calidad educativa, es vital entender que toda actividad educativa debe ser evaluada, y que la evaluación debe constituir un “modus vivendi” de los actores educativos.

Al respecto Alvarado (1999), considera que “una evaluación ex ante es determinante para establecer la pertinencia y viabilidad del plan, antes que ejecutarlo ‘a ciegas’ y que conduzca a resultados totalmente inciertos o inesperados” (p.77). Para ello

plantea que dicha evaluación ex ante comprenderá: objetividad, relevancia, coherencia, racionalidad, aspecto metodológico y participación. Y en cuanto a la evaluación de la ejecución o expost, estima que debe comprender: eficacia, impacto, eficiencia y retroalimentación. No es entendible cómo es que quienes realizamos la evaluación de nuestros educandos como un proceso cotidiano y necesario, nos rehusamos a hacer lo mismo con nuestras acciones, llámese nuestro trabajo en el aula o de nuestro trabajo de gestión institucional. En tal sentido es pertinente considerar que los cargos directivos deben ser rotativos y evaluados en función a resultados, lo cual nos llevaría, por un lado, a elevar el esfuerzo directriz por mejorar el servicio y, por otro lado, a renovar los responsables de dirigir o de liderar los cambios en las instituciones.

Es notorio que en muchas instituciones educativas existen cuerpos directivos o directores vitalicios, donde prima un estilo de liderazgo laissez-faire y autoritario, y los resultados no hablan obviamente de un servicio educativo que logre satisfacer las expectativas de la comunidad y las necesidades de los educandos.

Clima institucional

Se refiere al ambiente que se produce como resultado de las interacciones entre las personas que trabajan en la institución. Crear un clima organizacional adecuado es función de todo cuerpo directivo y del director en especial. Esto significa desarrollar un ambiente donde las personas se sientan verdaderamente comprometidas con los objetivos de la institución educativa, lo cual es posible si hay respeto, participación y buena comunicación.

Según Martín (2000), citado por Berrocal (2007, p. 32), el clima institucional: Viene a ser la percepción colectiva de la organización en su conjunto, constituyéndose en el espacio en el que confluyen los miembros de una institución educativa y a partir de la cual se dinamizan las condiciones ambientales que caracterizan a cada organización educativa. Entendida en esta dimensión el clima institucional puede ser vínculo u obstáculo para el desempeño de la organización, constituyéndose en un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran; expresión que se manifiesta en términos de compromiso con la institución: cohesión entre el personal, participación, cooperación y ayuda, confianza, responsabilidad, etc.

Debemos entender, entonces, que el clima institucional es, en primer término, un elemento subjetivo que corresponde al ámbito de las relaciones interpersonales en la

vida de una institución. En él intervienen las personas que forman parte de la organización y corresponde al cuerpo directivo el velar por el mantenimiento del adecuado clima organizacional. Por otro lado, el clima institucional involucra una serie de elementos cuyo conocimiento contribuirá al mejor manejo. Entre ellos podemos mencionar las relaciones humanas, la personalidad, la motivación, las actitudes, el medio ambiente, etc.

Lo difícil de todo esto es cómo gestionar para satisfacer las expectativas de los usuarios internos, donde los actores educativos orienten su trabajo profesional y técnico hacia los objetivos que se han establecido en la planificación estratégica.

Capacitación del personal

Es una dimensión que se desarrolla en el proceso de conversión del rol profesional a través del perfeccionamiento, entendido como una instancia para la creación de condiciones que permitan al docente comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar, y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes con soluciones diversas.

Capacitarse es estar preparado para enfrentar nuevas eventualidades, nuevas realidades, nuevas situaciones. En el mundo de hoy, las personas tienen que adicionar a su licenciatura o estudios técnicos, nuevos estudios que lo mantengan actualizado con los cambios que se producen cada día debido al incremento incesante del conocimiento en todas las áreas del saber. De tal modo que los trabajadores de una institución educativa no pueden estar al margen de esta dinámica que se desarrolla actualmente.

Y cuando digo los trabajadores me refiero tanto a los docentes como al personal de apoyo, incluidos los auxiliares y administrativos en general, desde el portero, que en buena cuenta es el que recibe a las personas que requieren atención en la institución. “La formación, perfeccionamiento y actualización del personal de la institución”, afirman Senlle y Gutierrez (2005), “es un elemento crucial para el camino hacia la excelencia. Por ello, las instituciones deben invertir en el desarrollo del cuerpo docente y del personal a través de la formación continua” (p. 53).

La capacitación del personal tiene que entenderse como la capacitación continua de todos los recursos humanos que tiene la institución educativa. En este sentido, podemos coincidir con su propuesta de que “Los docentes deben tener oportunidad

de reciclarse anualmente; de hecho los modelos de calidad reconocidos internacionalmente proponen un plan anual de reciclaje para que los docentes aprendan nuevas técnicas para enseñar” (Senlle y Gutierrez, p. 37). En el mismo sentido opina Correa de Molina (2005, pág. 28), en los siguientes términos:

El paradigma de la administración moderna, aplicado a la organización educativa, implica visionar un futuro centrado en la trípode: anticipación, innovación, excelencia, siendo esta última la meta del milenio que trasegamos, ella proporcionará una ventaja competitiva, pero no una competitividad que busca desalojar al adversario, sino aquella competitividad centrada en la durabilidad.

Y agrega: Para entrar en esa nueva dimensión, si la institución educativa no cuenta con los componentes de la excelencia (estándares de mejoramiento continuo y de aseguramiento de la calidad, búsqueda constante de la excelencia, habilidad para conocer la forma correcta para hacer las cosas la primera vez), entonces, tiene muy pocas posibilidades de entrar y mantenerse en este nuevo escenario.

A partir de esto podemos ser enfáticos en afirmar que las instituciones que no actualizan a su personal se verán limitadas frente al impulso que se debe dar pensando en las personas y en el país.

Desempeño docente

Montenegro (2003), plantea la hipótesis de que el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo. De ahí la importancia de caracterizar el ejercicio profesional y contar con un perfil que integre competencias básicas y específicas. Señala, asimismo, que las competencias son patrones generales de comportamiento, mientras los desempeños constituyen acciones concretas mediante las cuales se ejerce la labor; y que el principal indicador de desempeño es la formación de personas íntegras y competentes. Agrega, asimismo, “que la calidad educativa y la cualificación de la profesión docente son dos variables con un alto nivel de correlación. La calidad se concibe como una propiedad emergente del sistema educativo y se mide por el grado en que los fines previstos se ponen de relieve, y que la profesión docente se lleva a cabo mediante la acción sistemática, que se basa en lo filosófico, artístico, científico y tecnológico” (p.9).

Y concluye, que dentro de la Institución, el docente es el principal gestor del proyecto educativo, es quien vislumbra el horizonte, quien diseña el currículo y en

una interacción permanente con el estudiante, le ayuda a orientar y dirigir su proceso de formación. Es por esto que el desempeño docente se considera el factor preponderante de la calidad educativa. Pero el desempeño docente requiere ser evaluado para mejorar la calidad educativa y en un proceso de retroalimentación perfeccionar la calidad del docente, en un proceso objetivo basado en estándares de calidad, para que sea equitativo.

En relación a esto Valdés (2004, p.6), sostiene que “existe un cierto consenso en considerar que el principal objetivo de la evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del educador” y que los fines de la evaluación del desempeño del docente son:

- Mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula, porque “cuando se integran eficazmente desarrollo del personal, evaluación del profesorado y mejora de la escuela, ello lleva a una mayor eficacia”.
- Responsabilidad y desarrollo profesionales, “lo que entraña una fuerte visión de la enseñanza como profesión con sus propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para la persona consagrada”.
- Control administrativo, que considera la enseñanza como una situación de empleo que requiere supervisión y control del maestro por la unidad administrativa.
- Pago por mérito, que estima que los maestros necesitan el reconocimiento y la motivación que proporcionan los incrementos salariales.

Concluye afirmando que “si el objetivo de un sistema de evaluación ha de ser el desarrollo del profesor, debería centrarse en algo que éste puede de verdad desarrollar: sus capacidades profesionales” (p. 15).

Por otro lado, el docente, lo establece la Ley General de Educación en su artículo 56, “es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano”, para lo cual se le exige “idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes”. Asimismo, establece que le corresponde “a) planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes, así como trabajar en el marco del respeto de las normas institucionales de convivencia en la comunidad educativa que integran; b) Participar en la institución educativa y

en otras instancias a fin de contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, así como del Proyecto Educativo Local, Regional y Nacional;

c) Percibir remuneraciones justas y adecuadas y también las bonificaciones establecidas por ley... participar en los programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente”.

Actualmente, de todas estas funciones, la que menos se cumple es la de “percibir remuneraciones justas y adecuadas”, pues los salarios de los docentes no cubren condiciones básicas para garantizar su desarrollo profesional que garantice la mejora de la calidad del servicio educativo.

Acerca de esto, Uribe (2000, p: 86), señala que en el Informe Mundial de Educación se afirma que: La enseñanza es una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen, para la educación y el bienestar de los alumnos que tiene a su cargo. Tal afirmación no hace sino enfatizar la importancia que tiene la formación continua para el mejor desempeño de los docentes, atendiendo fundamentalmente al papel de formar el destino de las nuevas generaciones

2.2.2. Fundamentos teóricos de la participación

2.2.2.1. Concepto de participación

Se utilizan numerosos términos para referirse a la participación de los trabajadores de una

empresa, los más comunes son: cooperación, democracia industrial y gestión participativa. (Wilpert, 1984). Cada una de ellas se centra en una característica determinada. Nuestro enfoque se va a ocupar primordialmente de la gestión participativa dándole una orientación a la educación.

Uno de los principales problemas que se presenta al tratar de investigar aspectos relacionados con la participación, es que las personas emplean este término pueden estar entendiendo por participación cosas muy diferentes. (Locke, E.A. y Schweiger, D.M., 1979). Para aclarar este concepto, acudiremos a diversos diccionarios con la finalidad de precisar su significado. Iniciaremos por reflejar las definiciones de lengua inglesa, que es el idioma en que se han realizado las principales investigaciones sobre el tema. Esta misma palabra es definida en la lengua castellana según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como:

“Participar: Tomar parte en algo// Recibir una parte de algo// Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. // Acción de intervenir en un asunto o hecho.”

Si adaptamos las definiciones anteriores al contexto educacional, en su sentido más radical, Isaacs (2004) señala que la participación alude a los deberes y derechos que se asume al pertenecer a una comunidad, en donde cada miembro asume la responsabilidad de velar ella, aportando todo lo que se pueda a ese bien común. La participación [...] permite tomar decisiones más acertadas porque las personas implicadas habrán podido aportar su información, experiencia, sus conocimientos, etc. (Isaac, 2004:237).

Marín (2002) cita a Ford, R.C. y Fottler, M.D. (1996) afirma que la participación implica transferencia de autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones desde los mandos hacia los operarios. Dicho de otro modo citando a Mc. Gregor. D. (1969) un aumento de participación significa que los operarios intervienen en asuntos que antes incumbían a sus jefes, afirma Marín (2002).

Palomera (2007) cita a Romero, Laña Y Fernández (2002) para mencionar que la participación es una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos que se orientan a la toma de decisiones, dentro de un contexto, sobre la base de propósitos socialmente compartidos. Por ello, la participación requiere una comunicación abierta, lo cual, es el ámbito de la existencia humana, de sus diversas conexiones con la realidad circundante donde dicha actividad se da en forma interactiva y flexible.

Esteves (2003) define la gestión participativa tomando como referencia los aportes de Hermel (1988), Sekiou (1993) y Lawlew (1996) de la siguiente forma:

“Gestión participativa: Una forma de administrar que reorganiza el trabajo reunificando el decidir con un hacer y desarrolla relaciones sociales de colaboración, confianza, responsabilidad, lealtad y compromiso con las metas de la organización. Para ello utiliza un conjunto de tecnologías y prácticas que buscan compartir información, el poder de decisión y las recompensas con el fin de involucrar al conjunto de trabajadores en el éxito de la organización y de optimizar conjuntamente el logro de las metas personales y de los objetivos organizacionales”.

En conclusión, la gestión participativa es un proceso de coordinación de los actores y articulación de todas las acciones que hacen posible que se logre la finalidad de la institución educativa que es el educar. Mediante la participación, se encauzan las inquietudes de las personas hacia fines comunes y esto permite alcanzar objetivos comunes.

2.2.2.2. Participación en la toma de decisiones.

A continuación, profundizaremos a través del estudio de la participación en el proceso de toma de decisiones. En este enfoque, podemos distinguir las siguientes características: etapas en las que se interviene, la amplitud, forma e intensidad de la participación, indica

Marín (2002) tomando como referencia las investigaciones de Dachler, H.P. y Wilpert, B. (1978); Hermel, P. (1990), entre otros.

Etapas del proceso de decisión

Una decisión es un conjunto de acciones relacionadas con la elección de una alternativa en lugar de otras, afirma Marín (2002) citando a Bacharach, S. B.; Bamberger, P. y Mundell, B., (1995). Se trata, por tanto, de un proceso que, se compone de las fases de investigación, diseño y elección.

Marín (2002) siguiendo a otros autores como Rubinstein y Haberstroh, (1965), Mintzberg, H., (1984), Ford, R. C. y Fottler, M. D., (1996) Black, J. y Gregersem, H., (1997) presentan un modelo más detallado, en el que el proceso está formado por las actividades que describimos a continuación:

En la fase de investigación se buscan datos que ayuden a definir los problemas u oportunidades, al mismo tiempo se procesan estos datos para establecer las variables relacionadas y determinar su estado actual. Posteriormente, en la fase de diseño, se generan, desarrollan y evalúan las posibles alternativas de solución. A continuación, se pasa a la fase de selección. En ésta se elige una de las alternativas y durante la fase de planificación, se pasa a programar las actividades que se desarrollarán durante la siguiente etapa, la fase de implantación o puesta en marcha de la decisión.

Durante este proceso es recomendable realizar controles para evaluar los resultados que se están obteniendo (fase de seguimiento), así como proporcionar información a las personas implicadas para que puedan conocer la evolución de las acciones (fase de retroinformación).

El proceso se cierra volviendo a una nueva fase de investigación que abordará los problemas u oportunidades nuevas a las que tenga que enfrentarse la empresa, en nuestro caso, la institución educativa, en un ciclo continuo de decisiones y acciones.

Amplitud de la participación

Marín (2002) considera la amplitud de la participación es otra de las dimensiones básicas para matizar la aplicación de la participación en la empresa y la podríamos subdividir en tres aspectos:

- Los componentes, es decir, el grupo de colaboradores que toman parte en los programas de participación (Dachler, H. P. y Wilpert, B., 1978). Puede estar constituido por varias personas seleccionadas, [...]o personas ajenas a la empresa pero que resulten afectadas por las decisiones (clientes, proveedores, asesores, etc.).
- Las acciones, su duración; si se pretenden mantener durante tiempo o si, por el contrario, son hechos temporales (Benner, A. y Jones, D. C., 1995). En el caso de acciones permanentes, podríamos considerar la puesta en marcha de la participación como un proceso gradual y en función de su éxito o fracaso, se mantiene, se amplía a otras áreas o desaparece.
- El nivel de mando en que llegan determinados programas participativos. Sabemos que las empresas tradicionales suelen tener estructuras en forma de pirámide, apareciendo varios niveles de mandos o jefes y otro de empleados sin mando. Estos niveles son los de alta dirección, mandos intermedios, mandos operativos y operarios (o trabajadores de base) según Miguel Fernández, E., (1993b) y Livian, Y., (1997). Normalmente los dos primeros niveles se caracterizan por recibir información y tomar decisiones. Los dos últimos, que constituyen el núcleo operativo (mandos operativos y operarios), suelen encargarse de recoger datos que luego serán transformados en información para el nivel directivo.

La forma de participación

Diferenciamos varios factores que nos conducen a diferentes formas de participación: el origen, la forma de representación y el modo de incorporación.

El origen puede variar desde un conjunto de reglas o acuerdos explícitos y

documentados acerca de quién participa, qué decisiones se tratarán y cómo se llevará a cabo la participación (participación formal) según Marín (2002) en palabras de Black, J. y Gregersem, H. (1997), hasta el consenso que surge de las personas que interactúan sin estar reflejado en las normas de la empresa. Con este último se establece un modo particular de ejercer el mando por el superior que comparte su autoridad con los subordinados (participación informal).

Marín (2002) aludiendo a las palabras de Locke y Schweiger (1979) define la participación formal e informal de la siguiente manera:

«La participación es formal cuando tiene lugar dentro de organismos creados y reconocidos oficialmente para la toma de decisiones o la negociación [...], mientras que es informal cuando está fundada en la relación personal entre el mando y los subordinados».

Dentro de la forma de representación, consideramos la contribución del trabajador como directa cuando él mismo interviene en la toma de decisiones, mientras que la participación derivada de las acciones de representantes elegidos por los operarios es considerada indirecta. En la participación directa, el empleado tiene la oportunidad de exponer sus puntos de vista, mientras que en la indirecta se pasa por la elección de representantes que hablan en nombre de los trabajadores, como miembros de comités u órganos de decisión superiores

Por último, la participación directa puede llevarse a cabo de tres maneras acota Marín (2002) empleando los aportes de Sashkin, M., (1982):

- Delegación individual: cuando el mando delega diferentes áreas de decisión en los trabajadores.
- Relación mando-subordinado: la influencia se desarrolla a través de la interacción entre ambos.
- En grupo: la influencia es ejercida en el seno de un grupo, que dispone de diferentes grados de autonomía relacionados con el papel del mando, si lo hay, como responsable del grupo.

2.2.2.3. Procedimientos para participar

En una comunidad suelen haber bienes materiales e inmateriales. Por lo tanto, la participación se refiere asimismo la posibilidad de recibir bienes materiales (un sueldo justo en el caso de los profesores) y a aportar bienes materiales (libros para biblioteca, fondos para la construcción de un edificio). Sin embargo, en nuestra investigación nos interesa más sobre la participación en los valores inmateriales utilizando los procedimientos adecuados, ya que se trata de lograr la

mejora integral a través de un proyecto en común, que es esencialmente una institución educativa. Según Isaacs (2004), en este sentido los principales procedimientos se pueden agrupar en tres: participación decisoria, participación consultiva y participación activa u operativa.

La participación decisoria

Se refiere a la posibilidad de que algunos miembros del centro educativo estén presentes en el momento de una toma de decisión, circunstancia que se logra mediante una reunión. Estará bien orientada si se basa en la competencia técnica en el asunto a tratar, en el conocimiento y en la vivencia del ideario, y en la responsabilidad del personal. En este caso la eficacia humana produce resultados de alto rendimiento, es decir, trata de lograr mejores resultados produciendo satisfacción laboral en las personas, así como su desarrollo personal. Como consecuencia de haber participado en el trabajo, cada persona debe haber desarrollado alguna cualidad o capacidad.

Únicamente así se sentirán motivados para seguir esforzándose en el futuro y participar en la toma de decisiones.

a) Procedimientos para la toma de decisiones

Es evidente que un directivo tendrá que utilizar diversos procedimientos para lograr la participación del personal aplicando estrategias de acuerdo al tema correspondiente y en el momento oportuno. Para tal efecto, existen por lo menos seis maneras para tomar una decisión según señala Isaacs(2004: 246-247):

1. El directivo toma la decisión por su cuenta sin consultar con nadie más, es decir, informa a los afectados de la decisión que ha tomado para que puedan ejecutar las acciones necesarias. Utilizará este sistema cuando el tema en cuestión pertenezca a su área de responsabilidad o en casos de emergencia.
2. El directivo escucha a los afectados antes de tomar una decisión, pero sigue tomando la decisión personalmente. Esto se da en razón que ha descubierto que no existe una mínima zona de acuerdo entre los afectados y no sería sensato buscar un consenso. En conclusión, prefiere evitar los enfrentamientos entre los miembros del grupo.

3. El directivo escucha a los afectados y luego toma la decisión teniendo en cuenta sus opiniones, de tal modo que la decisión recoge el sentir de la mayoría de los afectados. Esto lo hará como consecuencia de una serie de consultas informales, en donde la gran mayoría opina lo mismo. Por consiguiente, no hará falta gastar tiempo reuniéndoles para tomar una decisión.
4. El directivo discute con los afectados para llegar a una decisión. Esto lo hará cuando el tema es importante y conviene contar con el apoyo y compromiso de algunos colaboradores para realizar lo decidido. En dicha reunión algunas personas tendrán que ceder en su postura inicial para llegar a un acuerdo.
5. El directivo llega a un acuerdo contando con las aportaciones de todos sin tener que llegar a consensuar o ceder. Esta debe ser la situación más común del grupo decisorio, ya que si los componentes comparten los mismos criterios y prioridades; y disponen de la misma información, es lógico que al estudiar las alternativas, todos lleguen a la mejor de ellas.
6. Se toma la decisión por sistema de votación. Este es el peor de todos los sistemas porque es el único que divide al grupo en ganadores y perdedores. En consecuencia, las personas que han votado en contra deben asumir la decisión final de la mayoría como suya.

La modalidad de participación por la que opte el directivo o el grupo decisorio, dependerá de los temas a discutir, de la cultura participativa del personal, de las condiciones; etc. Absolutamente necesario es que sea previsible que los participantes se desarrollen profesionalmente, ya que tampoco se puede justificar el esfuerzo que supone el proceso del acto participativo, sino hay un enriquecimiento o desarrollo personal de sus miembros.

b) Tipos de estructuras participativas:

Isaacs (2004) afirma que existe una clasificación sencilla de tipos de estructura participativa refiriéndose a:

1. Estructuras autocráticas y estructuras colegiadas. En la primera clase no existen grupos decisorios formales. El director puede reunirse con las personas que considera oportuno para consultarlas o tomar una decisión, pero la estructura se basa en el valor de la autoridad individual de cada persona en su puesto de trabajo, no en el grupo. En cambio, las

estructuras colegiadas, permiten a las distintas personas participar en la toma de decisiones en zonas de autonomía concretas. El hecho de preferir una estructura colegiada dependerá de contar con los mandos medios competentes. Si no existen, será mejor reservar la autoridad a la superioridad.

2. Estructuras que cuentan con responsables de niveles y estructuras que cuentan con personas que se ocupen de determinada área de la actividad. En el primer caso, se basa en directivos que se ocupen de todas las actividades de un nivel del colegio. Por ejemplo, un coordinador de primaria velará por la docencia, el monitoreo del personal, etc. Sin embargo, una estructura que cuenta con personas que se responsabilizan en una determinada área, destacará más la especialidad. En ambos casos se puede tratar de una estructura autocrática, colegiada o mixta.
3. Estructuras formadas por personas que se ocupan de sacar los objetivos prioritarios en cada momento. La organización y el control de la vida habitual del centro queda en manos de los mandos medios (Subdirectores), mientras que las decisiones trascendentales se son tomadas por un grupo selecto.

Nuevamente, la estructura puede ser autocrática, colegiada o mixta. En el último caso, de una estructura mixta, se cuentan con las personas mencionadas y alguna más que ocupa una zona de responsabilidad permanente.

En el primer planteamiento, esta estructura permite a cada profesor responder ante una única persona y este mando único de estabilidad a las relaciones y al trabajo. Con la estructura que cuenta con personas que se responsabilizan de determinadas áreas de actividad, puede existir una cierta confusión entre los profesores sobre las líneas de dependencia. La experiencia indica que el segundo planteamiento, tiende a producir resultados más eficaces. Sin embargo, la estructura que parece más oportuna para que se puedan conseguir resultados relacionados con los objetivos institucionales es la tercera, ya que contamos con las personas previstas para sacar adelante proyectos de mejora, asegurando la atención de lo habitual por vía de mandos medios. De esta forma, existe armonía entre los dos.

Isaacs (2004) en su obra Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos de señala que la diferencia fundamental entre las estructuras está en el

modo de repartir las tareas y las zonas de autonomía entre los colaboradores, [...] pudiéndose dar el caso de estimular mucho la participación sin contar con una estructura participativa o estimular poca la participación pese a utilizar una estructura participativa.

En gran parte dependerá de la actitud del directivo correspondiente.

La participación consultiva

La persona o personas que van a tomar decisiones necesitan contar con la información adecuada, completa y real respecto al tema que está en estudio. La participación consultiva permite contar adicionalmente con las opiniones de los colaboradores respecto a posibles soluciones a problemas planteados.

Además, si los colaboradores han tenido la oportunidad de expresar su opinión, es probable que acepten las decisiones que tomen los directivos con mayor interés.

Isaacs (2004) afirma que los procedimientos consultivos permiten a los colaboradores conocer mejor las necesidades del centro, opinar sobre su desarrollo y por tanto, hace que los colaboradores se sientan más integrados en la organización. Es decir, la participación consultiva aumenta el grado de lealtad de los colaboradores con los valores institucionales.

Procedimientos consultivos

La modalidad consultiva requiere que exista un clima de confianza en la institución educativa. Es decir, sentirse con la libertad de intercambiar información y puntos de vista sobre asuntos laborales. También requiere sentirse escuchado, aceptado, aunque no se apruebe lo que el colaborador propone. Este clima de confianza es creado e influenciado por la actitud del directivo, quedando reflejada en su capacidad de escucha, de atender a sus colaboradores con auténtico interés y en no fiscalizar innecesariamente. Los procedimientos consultivos están directamente relacionados con el delegaren sus

colaboradores, de recoger sus iniciativas y prever un futuro mejor para cada uno de ellos.

Se trata de evitar muestras de desconfianza que queden plasmadas en el encasillamiento y en el despotismo. Isaacs (2004).

“Los directivos que usan procedimientos consultivos tienen mucha confianza en los subordinados (pero no total) e intentan utilizar las ideas y opiniones de éstos, existiendo comunicación tanto ascendente como descendente; la dirección marca las

líneas generales y deja que los subordinados las vayan concretando” (Chiavenato, 2000:331). Existen cinco formas diferentes de realizar una consulta:

- Consulta formal, individual y por escrito: el directivo que consulta debe dar la información e indicaciones necesarias para que la persona consultada se encuentre en condiciones de dar una opinión bien fundamentada, caso contrario el consultado estaría en condiciones de inferioridad. Debe quedar en claro que la persona consultada sólo se le pide su opinión mas no que tome una decisión.
- Consulta formal, por escrito, a un grupo: se organiza una reunión para debatir el tema y llegar a un acuerdo respecto a las recomendaciones del grupo. Nuevamente, queda en claro que no se les está invitando a tomar una decisión.
- Consulta formal, oral e individual: se solicita la opinión de un colaborador en una entrevista sin pedirle que ponga nada por escrito.

La persona consultada debe tener la oportunidad de pensar en el tema e informarse, antes de dar su opinión.

Este tipo de consulta es útil en temas concretos que no requieren de mucho estudio.

- Consulta formal, oral, en grupo: el directivo solicita la opinión a fin de saber si existe un acuerdo de la mayoría respecto a un tema. Esta clase de consulta se debe emplear con prudencia porque puede causar enfrentamientos entre los miembros del grupo. Es útil si utilizamos este procedimiento como una lluvia de ideas.
- Consulta informal: generalmente, no suele ser considerada como una auténtica forma de participar por parte de los colaboradores. En algunos colegios, al preguntar a los directivos si suelen consultar a los demás, contestan positivamente. En cambio, al preguntar a los colaboradores opinan lo contrario. La causa de discrepancia suele ser que los directores han consultado informalmente.

Por tanto, conviene promover la participación consultiva a fin de lograr una mayor participación de los colaboradores y para poder tomar mejores decisiones a nivel directivo. Lo que si es necesario es capacitar a los profesores en la presentación sistemática de la información y de opiniones justificadas.

La participación activa eficaz

La participación activa se refiere a que los profesores actúen dentro de sus propias zonas de autonomía con iniciativa, teniendo en cuenta las prioridades de la

institución. Este tipo de participación resulta esencial después de la toma de decisiones a cualquier nivel. Su incremento y calidad origina que los colaboradores se comprometan más en el proceso de la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta que los recursos humanos y materiales son casi siempre escasos, la eficacia de la participación activa se dará en la medida que el directivo marque con claridad los objetivos y las prioridades del colegio y, por tanto, la zona de autonomía e iniciativa de los docentes se ve reducida.

Se hace necesario que los colaboradores tengan claro cuando una iniciativa puede apoyar los objetivos del centro; cuando probablemente la iniciativa no cabe dentro de las prioridades establecidas o cuando resulta inoportuna.

No se pretende eliminar las iniciativas, por el contrario, se trata de asegurar que las personas que trabajan en el centro conozcan bien las prioridades y así sus iniciativas serán las más atinadas.

2.2.3. Fundamentos epistemológicos del trabajo cooperativo

Frente a paradigmas epistemológicos precedentes que habían concebido el conocimiento, bien como algo construido externamente, bien subrayando la subjetividad del proceso de construcción; la racionalidad crítica de los paradigmas sociales y políticos concibe el conocimiento como una construcción social e intersubjetiva que se desarrolla como resultado del diálogo entre los miembros de una comunidad.

Esta perspectiva asume una visión dialéctica y democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su construcción. La visión desarrollada de la realidad está mediatizada por el compromiso con la acción, de modo que la teoría estará impregnada de ideología, valores y componentes éticos. En este sentido, las organizaciones son también concebidas como realidades políticas y dialécticas que desempeñan un papel ideológico dentro del contexto socio cultural, con el que mantienen relaciones dinámicas, resultantes de fuerzas sociales y materiales que legitiman relaciones y estructuras.

La cultura de desarrollo organizativo es transformacional: la organización es capaz de aprender y transformarse, y de contribuir con ello a la transformación de la

realidad, desde una atención permanente a las demandas de los usuarios internos y externos y desde una orientación a la innovación. Los procesos son abiertos, se construyen y reconstruyen por

sujetos activos y creativos que desarrollan procesos de revisión permanente y rectificación progresiva. El trabajo en equipo se desarrolla como expresión de la responsabilidad compartida y desde un sentido de comunidad crítica, capaz de integrar las discrepancias en aras de la mejora. El profesional que se integra en esta organización ha de poseer un perfil técnico y colaborativo, con una formación humanista, capaz de integrarse en equipos colaborativos de trabajo e implicarse en procesos de formación continua.

El Grupo viene a ser un conjunto de individuos que interactúan entre sí, que dependen unos de otros, que buscan cubrir necesidades que no satisfarían individualmente, que son conscientes de su relación interpersonal, que desarrollan un sentimiento de solidaridad, que comparten unos valores, que están limitados a la posibilidad de comunicarse cara a cara, cuya interrelación genera una estructura (normas, roles, estatus) para lograr un objetivo común.

Según Expósito y otros (2012:173) “los grupos humanos se dan en forma natural, los individuos no se comportan normalmente de forma aislada, sino que generalmente actúan asociándose con otros individuos constituyendo grupos”. La naturaleza del grupo tiene su origen en la organización misma de la vida como sistema, con sus respectivos niveles. Al integrar un grupo, el grupo va modelando el ser social de la persona a lo largo de la vida. Primero la familia, luego el grupo escolar y el grupo docente. La persona se integra como tal en todo su ser, y también como ser social.

En la dinámica de la institución educativa como sistema, el clima y la cultura organizativa, lo que percibimos y lo que hacemos como grupo de trabajo, median e intervienen en los procesos de gestión pedagógica estratégica afectando a la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino de los docentes y directivos. La institución educativa se desarrolla como organización que aprende, poco o mucho, a través del trabajo docente en grupo, estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo de una organización que aprende.

Si los miembros del grupo no actúan, no quiere decir que no piensen, a lo mejor asumen la postura de "laissez faire, laissez passer", “dejad hacer, dejad pasar”, una actitud neoliberal a la que nos lleva el descuido del sistema organizativo. La manera

de trabajar de una institución educativa depende de la manera de pensar de sus miembros.

Al respecto dice Senge y otros (2002:32) “Las políticas y las reglas no crearon los problemas de las aulas o las escuelas, ni tampoco los van a resolver. Las dificultades que afrontan las escuelas (incluidas las universidades) sufren la influencia de los modelos mentales y el tipo de relaciones que existan en el sistema educativo en todos los ámbitos, desde el maestro y el estudiante hasta las entidades gubernamentales que las supervigilan. Dice Senge (2002) “Si se quiere mejorar un sistema educativo, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente” La proyección social del trabajo grupal y su capacidad operativa pueden sintetizarse en la afirmación: “Se hace juntos lo que nunca se haría solos” (Myers 2004: 182).

Por tanto, nos interesa estudiar a los docentes como grupo de personas que interactúa y cumple funciones específicas en la gestión pedagógica estratégica para ser una organización que aprende a través del trabajo grupal.

Desde la perspectiva del comportamiento organizacional, Robbins (2009:240) dice que “un grupo se define como dos o más individuos que interactúan y son interdependientes y que se han juntado para lograr objetivos particulares. Así mismo, Cuenca y Carrillo (1998:9) manifiestan que “los objetivos y metas comunes aportan unidad. El grupo es una unidad social, en la cual se satisfacen necesidades individuales, partiendo de metas comunes, o viceversa”.

Back (1981) define el grupo en función de dos dimensiones. Una de ellas es la individuación o fuerza con que las normas del grupo regulan la interacción. En el caso de baja individuación los miembros del grupo tienen poca libertad individual y en caso de alta individuación son autónomos y competitivos. Los grupos poseen alta grupalidad cuando sus miembros tienen baja individuación. Sin embargo, cuando los individuos se consideran centro, la grupalidad baja (Ayestarán, 1996).

La otra dimensión de la grupalidad, según Back, corresponde a los esfuerzos realizados por los miembros del grupo en la tarea grupal. En caso de alta grupalidad, los individuos se implican totalmente en las tareas grupales y en caso de baja grupalidad cada individuo se limita a la realización de sus propias tareas.

Para que un grupo sea considerado como tal, se requieren ciertas condiciones básicas: interdependencia, interacción e identidad. (Expósito y otros, 2012:173-174).

- a) **La interdependencia**, favorece que los grupos logren metas, fines y objetivos, el grupo permite satisfacer las necesidades de afiliación, de control de la realidad e

instrumentales de acuerdo a sus componentes, construyendo un patrón de relaciones estable que organiza la relación social entre las personas, identificando una serie de roles, de estatus y de normas;

- b) **La interacción educativa** potencia el desarrollo social, afectivo e intelectual, así como la adquisición de normas y roles, y la comprensión de valores culturales;

Con **la identidad**, el grupo se percibe como totalidad, desarrollando una conciencia de nosotros, entonces podemos asumir características grupales que derivan de la identidad social, como estereotipos y prejuicios (Gil y otros, 2004: 40).

Respecto al Concepto de Equipo, dice M. Poblete (2000) que los equipos son, como los grupos, sistemas sociales abiertos y complejos que deben realizar una serie de funciones interdependientes sobre actividades y proyectos, concurrentes en ocasiones, y que interrelacionan con otros sistemas del entorno. La comunicación, la confianza, el estímulo mutuo y la consideración hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas.

Un rol fundamental en los equipos es el del líder, que coordina, informa, anima, toma decisiones en momentos críticos e imprevistos. Hay una comunicación, convencional o en clave, que favorece la relación interpersonal en función de los objetivos que tratan de lograr con cada actuación. Evalúan los resultados de lo puesto en práctica sobre el terreno con el fin de rectificar su estrategia, su organización sobre el terreno o su forma de actuar.

Son fuertes los intereses y valores culturales por los que hacen las cosas.

2.2.3.1. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Vygotsky (1987), considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. La actividad es un proceso de transformación del medio que se da a través del uso de instrumentos. Asimismo, planteó que los procesos psíquicos: pensamiento (cognición) y lenguaje (habla), comienzan con la interacción social entre mayores y menores rescatando la importancia del contexto cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores), luego explican este conocimiento por

medio del habla interna (pensamiento). Con ello queda claro que el aprendizaje supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los niños se introducen al desarrollarse en la vida intelectual de aquellos que les rodean.

La educación y el desarrollo son dos fenómenos diferentes, pero muy relacionados; son dos procesos que coexisten en una relación muy compleja y dinámica que se da desde el primer día de vida entre la mamá y el niño. En cada situación de aprendizaje que se quiera aprender, ya sea conocimientos, habilidades, actitudes, bien en la escuela o fuera de ella, existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo o potencial.

Derivado del constructivismo social de Vygotsky (1987), surge en la década de 1980 un movimiento denominado aprendizaje cooperativo el cual defendía que el aprendizaje es una construcción colaborativa del conocimiento. Siguiendo la definición de David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) “la cooperación sería el trabajo conjunto de varios individuos que deben alcanzar objetivos comunes. Esto no quiere decir que juntar a varias personas en la misma clase sea un grupo cooperativo, puesto que en una situación cooperativa los participantes, que suelen tener un nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes”. Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), “los objetivos de los individuos están conectados de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo”.

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) dicen “en el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre el alumno, la actividad y el profesor como orientador de la actividad y también como ayuda para el estudiante”.

Como habíamos dicho en los apartados precedentes, en este tipo de aprendizaje la tarea del profesor es respetar e intentar potenciar la actividad constructiva del alumno, dejando de lado su tradicional rol de experto.

Las características principales del trabajo y aprendizaje cooperativo son, principalmente, que hay una responsabilidad individual a la hora de cumplir los objetivos de las tareas propuestas en el aula. Cada participante es responsable de una

parte del trabajo y, de esta forma, cada miembro del grupo es también responsable de alcanzar el objetivo colectivo.

Lo que aporta cada uno al resultado final es equivalente de uno a otro participante.

De esto último se genera lo que se denomina “interdependencia positiva”, un principio según el cual los miembros del grupo están unidos los unos a los otros para realizar un trabajo común y alcanzar los objetivos propuestos por medio de una colaboración positiva. Esto, como señala Guerra, R y Pérez, J.A (2003), produce que se fomente la formación de destrezas cooperativas y estratégicas y que así los miembros integrantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual. Es decir, se fomentan las habilidades de cooperación, ayudando los docentes y estudiantes más aventajados a aquellos cuyo nivel (social y/o cognitivo) es menor, de manera que el resultado final sea en cualquier caso un proceso del grupo, donde se han ido negociando los contenidos y significados de cada tarea individual y grupal. Hay una gran interacción de los participantes, así como interdependencia entre los miembros del grupo. Se exige cooperación por encima de la competición.

2.2.3.2. Teoría del trabajo y aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. De acuerdo a David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), el trabajo y aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como la calificación más alta, que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje:

I.- Los grupos formales de aprendizaje cooperativo:

Funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, 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 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- (e) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

II.- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo:

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), estos grupos “operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase.

La actividad de estos grupos informales suele consistir en una 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. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa”.

¿Cómo se logra la cooperación?

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) para organizar y desarrollar una filosofía de trabajo cooperativo, el docente debe saber cuáles son las características del trabajo y aprendizaje cooperativo.

¿Qué es el trabajo cooperativo?

Según López, (2007: 16) “el trabajo cooperativo es posible en el marco de una gestión educativa estratégica. El conocimiento integrado - interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creadoramente con las personas, en ser mejores personas, contribuye a que el ambiente organizacional cooperativo se consolide y proyecte hacia la comunidad. La formación y la participación son fundamentales”. Los profesores deben adoptar de forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en sus centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal.

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

El trabajo cooperativo es el logro de las metas de trabajo como resultado de la influencia recíproca, el diálogo, el consenso, la interdependencia positiva y el compromiso, superando la competencia y el individualismo.

El trabajo en grupo cooperativo es una estrategia de aprendizaje viable para la gestión pedagógica del trabajo docente en las instituciones educativas porque desarrolla la comunicación y el liderazgo directivo, capaz de motivar la participación de los docentes

y promover su empoderamiento de la gestión pedagógica, construye una cultura organizativa compartida y establece un clima organizativo favorable al aprendizaje.

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

Los grupos docentes cooperativos y la gestión pedagógica.

Los docentes conforman el grupo colegiado de profesionales cuya labor en la institución educativa como comunidad es la gestión pedagógica del aprendizaje. Dice Medina (2007:80) “... la institución educativa no sólo forma, sino que ha de

co-formarse con tal intensidad que el conjunto de docentes del mismo centro debe valorar el fin global de la institución y plantear el camino más creativo-transformador que debe caracterizar esta institución, que podría continuar enseñando, en la medida en que desarrolle las bases de una colegialidad compartida y un camino de aprendizaje institucional permanente, fundamentado en la reflexión mutua y en el proceso de co-aprender e indagar personalmente y en equipo”

De acuerdo a Álvarez (1988:43) “El grupo directivo cumple un rol pedagógico en la institución educativa. Cuando el equipo directivo, considerado como grupo, consigue dotarse de espíritu cooperativo y crea una organización interna, flexible y práctica, es capaz de repartirse las tareas en función de los recursos y capacidades de cada miembro y desempeñar cometidos como tal grupo, lo cual le dotará de la agilidad y mayor eficacia que proporciona la organización de un pequeño grupo cohesionado”.

Los grupos docentes cooperativos son profesionales de la educación cuya dinámica grupal se establece en el sistema organizacional cooperativo de la institución educativa, y están orientados por la misión y los valores, en sus roles, la vigencia de las normas, y la cohesión grupal. Los grupos docentes cooperativos practican la interdependencia positiva para el logro de los objetivos, la rendición de cuentas personales en relación al perfil y desempeño profesional, las habilidades y estrategias de enseñanza y de trabajo; la inteligencia emocional para generar confianza y las habilidades sociales, respecto a la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones y resolución de conflictos; y la capacidad de reflexión sobre la práctica para la transformación y mejoramiento de su desempeño con el apoyo del equipo.

Dice Álvarez (1988:43) “los grupos docentes cooperativos tienen una misión transformadora en la institución educativa, cuya dimensión trascendente está orientada por los valores éticos.

Los grupos cooperativos destacan principalmente por actitudes democráticas que favorecen los procesos de aprendizaje y enseñanza y el mejoramiento de su calidad. Además, suelen asumir compromisos en defensa de los derechos humanos, la defensa de la vida y el derecho a un ambiente sano, en el marco de una ética comunitaria, propia de un sistema cerrado en este aspecto, más que con una ética liberal característica de un sistema abierto. Lo liberal promueve la competencia, el individualismo y el aislamiento de los docentes, lo cual les impide el acceso a

nuevas ideas”. Según López, (2007: 101111) “el individualismo es consecuencia de la falta de confianza de los profesores en sí mismos y de las condiciones en las que trabajan los docentes. El grupo docente cooperativo promueve un ambiente capaz de cohesionar a la comunidad educativa y promover la cultura de mejora de las prácticas educativas” Estas afirmaciones son corroboradas por Ovejero (1990), al manifestar que los contextos cooperativos facilitan, en comparación con los competitivos y los individualistas, una mayor atracción interpersonal positiva entre los estudiantes, una

cohesión grupal más elevada, un incremento de la autoestima y un auto-concepto más positivo, un mayor repertorio de conductas de cooperación social, la formación de actitudes pro-sociales y un incremento de comportamientos pre-académicos.

Los grupos docentes cooperativos en la institución educativa comparten actitudes y valores personales que se consolidan como resultado del proceso de gestión pedagógica. Se da una dinámica formativa al interior del grupo docente a través de las relaciones interpersonales, la participación y el diálogo, cohesionando la cultura institucional como comunidad educativa en el desempeño docente en aula. La pertenencia del docente al grupo cooperativo constituye el referente que ejemplifica brindar formación integral en forma intencionada; por ello, son muy influyentes en el comportamiento, los valores, las creencias, las actitudes y conductas de los estudiantes. Con la participación y el diálogo los grupos cooperativos promueven la socialización del comportamiento, que se proyecta incluso más allá de la comunidad, “asumiendo valores cooperativos, induce actitudes y conductas creativas, espíritu crítico y responsable, trabajo grupal y también hábitos de trabajo individual” (Álvarez, 1988: 63). En el grupo docente cooperativo, el director y el coordinador es un colega, otro docente capaz de compartir con ellos el mismo proyecto y asumir un rol formador. Además, el contexto cooperativo fortalece la interacción, entre otros elementos de la dinámica grupal y facilita sus procesos, contribuyendo notablemente a la mejora de las prácticas educativas.

Los docentes como todas las personas requieren apoyo para aprender a trabajar con nuevas estrategias, se requiere de tiempo y de práctica para experimentar los procesos en esta forma de trabajo y los problemas que puedan presentarse en el desempeño docente. Según Expósito y otros (2012:173) “los grupos humanos se dan en forma natural, los individuos no se comportan normalmente de forma aislada, sino que generalmente actúan asociándose con otros individuos constituyendo

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

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

Dice Senge (2002) “Si se quiere mejorar un sistema educativo, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente” La proyección social del trabajo grupal y su capacidad operativa pueden sintetizarse en la afirmación: “Se hace juntos lo que nunca se haría solos” (Myers 2004: 182). Por tanto, nos interesa estudiar a los docentes como grupo de personas que interactúa y cumple funciones específicas en la gestión pedagógica estratégica para ser una organización que aprende a través del trabajo grupal.

Desde la perspectiva del comportamiento organizacional, Robbins (2009:240) dice que “un grupo se define como dos o más individuos que interactúan y son

interdependientes y que se han juntado para lograr objetivos particulares. Así mismo,

Cuenca y Carrillo (1998:9) manifiestan que “los objetivos y metas comunes aportan unidad. El grupo es una unidad social, en la cual se satisfacen necesidades individuales, partiendo de metas comunes, o viceversa”.

Back (1981) define el grupo en función de dos dimensiones. Una de ellas es la individuación o fuerza con que las normas del grupo regulan la interacción. En el caso de baja individuación los miembros del grupo tienen poca libertad individual y en caso de alta individuación son autónomos y competitivos.

Los grupos poseen alta grupalidad cuando sus miembros tienen baja individuación. Sin embargo, cuando los individuos se consideran centro, la grupalidad baja (Ayestarán, 1996). La otra dimensión de la grupalidad, según Back, corresponde a los esfuerzos realizados por los miembros del grupo en la tarea grupal. En caso de alta grupalidad, los individuos se implican totalmente en las tareas grupales y en caso de baja grupalidad cada individuo se limita a la realización de sus propias tareas.

Para que un grupo sea considerado como tal, se requieren ciertas condiciones básicas: interdependencia, interacción e identidad. (Expósito y otros, 2012:173-174).

- d) **La interdependencia**, favorece que los grupos logren metas, fines y objetivos, el grupo permite satisfacer las necesidades de afiliación, de control de la realidad e instrumentales de acuerdo a sus componentes, construyendo un patrón de relaciones estable que organiza la relación social entre las personas, identificando una serie de roles, de estatus y de normas;
- e) **La interacción educativa** potencia el desarrollo social, afectivo e intelectual, así como la adquisición de normas y roles, y la comprensión de valores culturales;
- f) Con **la identidad**, el grupo se percibe como totalidad, desarrollando una conciencia de nosotros, entonces podemos asumir características grupales que derivan de la identidad social, como estereotipos y prejuicios (Gil y otros, 2004: 40).

Respecto al Concepto de Equipo, dice M. Poblete (2000) que los equipos son, como los grupos, sistemas sociales abiertos y complejos que deben realizar una serie de funciones interdependientes sobre actividades y proyectos, concurrentes en ocasiones, y que interrelacionan con otros sistemas del entorno. La comunicación, la confianza, el estímulo mutuo y la consideración hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas.

Un rol fundamental en los equipos es el del líder, que coordina, informa, anima, toma decisiones en momentos críticos e imprevistos. Hay una comunicación, convencional o en clave, que favorece la relación interpersonal en función de los objetivos que tratan de lograr con cada actuación. Evalúan los resultados de lo puesto en práctica sobre el terreno con el fin de rectificar su estrategia, su organización sobre el terreno o su forma de actuar.

Son fuertes los intereses y valores culturales por los que hacen las cosas.

2.2.3.1. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Vygotsky (1987), considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. La actividad es un proceso de transformación del medio que se da a través del uso de instrumentos. Asimismo, planteó que los procesos psíquicos: pensamiento (cognición) y lenguaje (habla), comienzan con la interacción social entre mayores y menores rescatando la importancia del contexto cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores), luego explican este conocimiento por medio del habla interna (pensamiento).

Con ello queda claro que el aprendizaje supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los niños se introducen al desarrollarse en la vida intelectual de aquellos que les rodean. La educación y el desarrollo son dos fenómenos diferentes, pero muy relacionados; son dos procesos que coexisten en una relación muy compleja y dinámica que se da desde el primer día de vida entre la mamá y el niño. En cada situación de aprendizaje que se quiera aprender, ya sea conocimientos, habilidades, actitudes, bien en la escuela o fuera de ella, existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo o potencial.

Derivado del constructivismo social de Vygotsky (1987), surge en la década de 1980 un movimiento denominado aprendizaje cooperativo el cual defendía que el aprendizaje es una construcción colaborativa del conocimiento. Siguiendo la definición de David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) “la cooperación sería el trabajo conjunto de varios individuos que deben alcanzar objetivos comunes.

Esto no quiere decir que juntar a varias personas en la misma clase sea un grupo cooperativo, puesto que en una situación cooperativa los participantes, que suelen tener un

nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes”.

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), “los objetivos de los individuos están conectados de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo”.

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) dicen “en el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre el alumno, la actividad y el profesor como orientador de la actividad y también como ayuda para el estudiante”. Como habíamos dicho en los apartados precedentes, en este tipo de aprendizaje la tarea del profesor es respetar e intentar potenciar la actividad constructiva del alumno, dejando de lado su tradicional rol de experto. Las características principales del trabajo y aprendizaje cooperativo son, principalmente, que hay una responsabilidad individual a la hora de cumplir los objetivos de las tareas propuestas en el aula.

Cada participante es responsable de una parte del trabajo y, de esta forma, cada miembro del grupo es también responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Lo que aporta cada uno al resultado final es equivalente de uno a otro participante.

De esto último se genera lo que se denomina “interdependencia positiva”, un principio según el cual los miembros del grupo están unidos los unos a los otros para realizar un trabajo común y alcanzar los objetivos propuestos por medio de una colaboración positiva. Esto, como señala Guerra, R y Pérez, J.A (2003), produce que se fomente la formación de destrezas cooperativas y estratégicas y que así los miembros integrantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual. Es decir, se fomentan las habilidades de cooperación, ayudando los docentes y estudiantes más aventajados a aquellos cuyo nivel (social y/o cognitivo) es menor, de manera que el resultado final sea en cualquier caso un proceso del grupo, donde se han ido negociando los contenidos y significados de cada tarea individual y grupal.

Hay una gran interacción de los participantes, así como interdependencia entre los miembros del grupo. Se exige cooperación por encima de la competición.

2.2.3.2. Teoría del trabajo y aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. De acuerdo a David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), el trabajo y aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje

competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como la calificación más alta, que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje:

I.- Los grupos formales de aprendizaje cooperativo:

Funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- (f) Especificar los objetivos de la clase,
- (g) Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza,
- (h) Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos,
- (i) Supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- (j) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

II.- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo:

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), estos grupos “operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una 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. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa”.

¿Cómo se logra la cooperación?

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) para organizar y desarrollar una filosofía de trabajo cooperativo, el docente debe saber cuáles son las características del trabajo y aprendizaje cooperativo.

¿Qué es el trabajo cooperativo?

Según López, (2007: 16) “el trabajo cooperativo es posible en el marco de una gestión educativa estratégica.

El conocimiento integrado - interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creadoramente con las personas, en ser mejores personas, contribuye a que el ambiente organizacional cooperativo se consolide y proyecte hacia la comunidad. La formación y la participación son fundamentales”. Los profesores deben adoptar de forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en sus centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal. La comunicación es el elemento integrador intercultural capaz de generar cooperación en los compromisos, la iniciativa, y la apertura para asumir los retos. Entonces, el profesorado investigador en lo personal y en lo cooperativo podrá asumir el liderazgo capaz de interpretar la realidad educativa y responder a los desafíos y problemas ambientales.

El trabajo cooperativo es el logro de las metas de trabajo como resultado de la influencia recíproca, el diálogo, el consenso, la interdependencia positiva y el compromiso, superando la competencia y el individualismo.

El trabajo en grupo cooperativo es una estrategia de aprendizaje viable para la gestión pedagógica del trabajo docente en las instituciones educativas porque desarrolla la comunicación y el liderazgo directivo, capaz de motivar la participación de los docentes

y promover su empoderamiento de la gestión pedagógica, construye una cultura organizativa compartida y establece un clima organizativo favorable al aprendizaje.

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

Los grupos docentes cooperativos y la gestión pedagógica.

Los docentes conforman el grupo colegiado de profesionales cuya labor en la institución educativa como comunidad es la gestión pedagógica del aprendizaje. Dice Medina (2007:80) "... la institución educativa no sólo forma, sino que ha de co-formarse con tal intensidad que el conjunto de docentes del mismo centro debe valorar el fin global de la institución y plantear el camino más creativo-transformador que debe caracterizar esta institución, que podría continuar enseñando, en la medida en que desarrolle las bases de una colegialidad compartida y un camino de aprendizaje institucional permanente, fundamentado en la reflexión mutua y en el proceso de co-aprender e indagar personalmente y en equipo".

De acuerdo a Álvarez (1988:43) "El grupo directivo cumple un rol pedagógico en la institución educativa. Cuando el equipo directivo, considerado como grupo, consigue dotarse de espíritu cooperativo y crea una organización interna, flexible y práctica, es capaz de repartirse las tareas en función de los recursos y capacidades de cada miembro y desempeñar cometidos como tal grupo, lo cual le dotará de la agilidad y mayor eficacia que proporciona la organización de un pequeño grupo cohesionado".

Los grupos docentes cooperativos son profesionales de la educación cuya dinámica grupal se establece en el sistema organizacional cooperativo de la institución educativa, y están orientados por la misión y los valores, en sus roles, la vigencia de las normas, y la cohesión grupal. Los grupos docentes cooperativos practican la

interdependencia positiva para el logro de los objetivos, la rendición de cuentas personales en relación al perfil y desempeño profesional, las habilidades y estrategias de enseñanza y de trabajo; la inteligencia emocional para generar confianza y las habilidades sociales, respecto a la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones y resolución de conflictos; y la capacidad de reflexión sobre la práctica para la transformación y mejoramiento de su desempeño con el apoyo del equipo.

Dice Álvarez (1988:43) “los grupos docentes cooperativos tienen una misión transformadora en la institución educativa, cuya dimensión trascendente está orientada por los valores éticos.

Los grupos cooperativos destacan principalmente por actitudes democráticas que favorecen los procesos de aprendizaje y enseñanza y el mejoramiento de su calidad. Además, suelen asumir compromisos en defensa de los derechos humanos, la defensa de la vida y el derecho a un ambiente sano, en el marco de una ética comunitaria, propia de un sistema cerrado en este aspecto, más que con una ética liberal característica de un sistema abierto. Lo liberal promueve la competencia, el individualismo y el aislamiento de los docentes, lo cual les impide el acceso a nuevas ideas”. Según López, (2007: 101111) “el individualismo es consecuencia de la falta de confianza de los profesores en sí mismos y de las condiciones en las que trabajan los docentes. El grupo docente cooperativo promueve un ambiente capaz de cohesionar a la comunidad educativa y promover la cultura de mejora de las prácticas educativas”

Estas afirmaciones son corroboradas por Ovejero (1990), al manifestar que los contextos cooperativos facilitan, en comparación con los competitivos y los individualistas, una mayor atracción interpersonal positiva entre los estudiantes, una cohesión grupal más elevada, un incremento de la autoestima y un auto-concepto más positivo, un mayor repertorio de conductas de cooperación social, la formación de actitudes pro-sociales y un incremento de comportamientos pre-académicos.

Los grupos docentes cooperativos en la institución educativa comparten actitudes y valores personales que se consolidan como resultado del proceso de gestión pedagógica. Se da una dinámica formativa al interior del grupo docente a través de

las relaciones interpersonales, la participación y el diálogo, cohesionando la cultura institucional como comunidad educativa en el desempeño docente en aula. La pertenencia del docente al grupo cooperativo constituye el referente que ejemplifica brindar formación integral en forma intencionada; por ello, son muy influyentes en el comportamiento, los valores, las creencias, las actitudes y conductas de los estudiantes.

Con la participación y el diálogo los grupos cooperativos promueven la socialización del comportamiento, que se proyecta incluso más allá de la comunidad, “asumiendo valores cooperativos, induce actitudes y conductas creativas, espíritu crítico y responsable, trabajo grupal y también hábitos de trabajo individual” (Álvarez, 1988: 63). En el grupo docente cooperativo, el director y el coordinador es un colega, otro docente capaz de compartir con ellos el mismo proyecto y asumir un rol formador. Además, el contexto cooperativo fortalece la interacción, entre otros elementos de la dinámica grupal y facilita sus procesos, contribuyendo notablemente a la mejora de las prácticas educativas. Los docentes como todas las personas requieren apoyo para aprender a trabajar con nuevas estrategias, se requiere de tiempo y de práctica para experimentar los procesos en esta forma de trabajo y los problemas que puedan presentarse en el desempeño docente.

Según Expósito y otros (2012:173) “los grupos humanos se dan en forma natural, los individuos no se comportan normalmente de forma aislada, sino que generalmente actúan asociándose con otros individuos constituyendo grupos”. La naturaleza del grupo tiene su origen en la organización misma de la vida como sistema, con sus respectivos niveles. Al integrar un grupo, el grupo va modelando el ser social de la persona a lo largo de la vida. Primero la familia, luego el grupo escolar y el grupo docente. La persona se integra como tal en todo su ser, y también como ser social.

En la dinámica de la institución educativa como sistema, el clima y la cultura organizativa, lo que percibimos y lo que hacemos como grupo de trabajo, median e intervienen en los procesos de gestión pedagógica estratégica afectando a la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino de los docentes y directivos. La institución educativa se desarrolla como organización que aprende, poco o mucho, a través del trabajo docente en grupo, estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo de una organización que aprende. Si los miembros del grupo no actúan, no quiere decir que no piensen, a lo mejor asumen la postura de "laissez

faire, laissez passer", "dejad hacer, dejad pasar", una actitud neoliberal a la que nos lleva el descuido del sistema organizativo. La manera de trabajar de una institución educativa depende de la manera de pensar de sus miembros.

Al respecto dice Senge y otros (2002:32) "Las políticas y las reglas no crearon los problemas de las aulas o las escuelas, ni tampoco los van a resolver. Las dificultades que afrontan las escuelas (incluidas las universidades) sufren la influencia de los modelos mentales y el tipo de relaciones que existan en el sistema educativo en todos los ámbitos, desde el maestro y el estudiante hasta las entidades gubernamentales que las supervigilan. Dice Senge (2002) "Si se quiere mejorar un sistema educativo, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente" La proyección social del trabajo grupal y su capacidad operativa pueden sintetizarse en la afirmación: "Se hace juntos lo que nunca se haría solos" (Myers 2004: 182). Por tanto, nos interesa estudiar a los docentes como grupo de personas que interactúa y cumple funciones específicas en la gestión pedagógica estratégica para ser una organización que aprende a través del trabajo grupal.

Desde la perspectiva del comportamiento organizacional, Robbins (2009:240) dice que "un grupo se define como dos o más individuos que interactúan y son interdependientes y que se han juntado para lograr objetivos particulares. Así mismo,

Cuenca y Carrillo (1998:9) manifiestan que "los objetivos y metas comunes aportan unidad. El grupo es una unidad social, en la cual se satisfacen necesidades individuales, partiendo de metas comunes, o viceversa".

Back (1981) define el grupo en función de dos dimensiones. Una de ellas es la individuación o fuerza con que las normas del grupo regulan la interacción. En el caso de baja individuación los miembros del grupo tienen poca libertad individual y en caso de alta individuación son autónomos y competitivos. Los grupos poseen alta grupalidad cuando sus miembros tienen baja individuación. Sin embargo, cuando los individuos se consideran centro, la grupalidad baja (Ayestarán, 1996). La otra dimensión de la grupalidad, según Back, corresponde a los esfuerzos realizados por los miembros del grupo en la tarea grupal. En caso de alta grupalidad, los individuos se implican totalmente en las tareas grupales y en caso de baja grupalidad cada individuo se limita a la realización de sus propias tareas.

Para que un grupo sea considerado como tal, se requieren ciertas condiciones básicas: interdependencia, interacción e identidad. (Expósito y otros, 2012:173-174).

- g) **La interdependencia**, favorece que los grupos logren metas, fines y objetivos, el grupo permite satisfacer las necesidades de afiliación, de control de la realidad e instrumentales de acuerdo a sus componentes, construyendo un patrón de relaciones estable que organiza la relación social entre las personas, identificando una serie de roles, de estatus y de normas;
- h) **La interacción educativa** potencia el desarrollo social, afectivo e intelectual, así como la adquisición de normas y roles, y la comprensión de valores culturales;
- i) Con **la identidad**, el grupo se percibe como totalidad, desarrollando una conciencia de nosotros, entonces podemos asumir características grupales que derivan de la identidad social, como estereotipos y prejuicios (Gil y otros, 2004: 40).

Respecto al Concepto de Equipo, dice M. Poblete (2000) que los equipos son, como los grupos, sistemas sociales abiertos y complejos que deben realizar una serie de funciones interdependientes sobre actividades y proyectos, concurrentes en ocasiones, y que interrelacionan con otros sistemas del entorno. La comunicación, la confianza, el estímulo mutuo y la consideración hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas.

Un rol fundamental en los equipos es el del líder, que coordina, informa, anima, toma decisiones en momentos críticos e imprevistos.

Hay una comunicación, convencional o en clave, que favorece la relación interpersonal en función de los objetivos que tratan de lograr con cada actuación. Evalúan los resultados de lo puesto en práctica sobre el terreno con el fin de rectificar su estrategia, su organización sobre el terreno o su forma de actuar. Son fuertes los intereses y valores culturales por los que hacen las cosas.

2.2.3.1. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Vygotsky (1987), considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. La actividad es un proceso de transformación del medio que se da a través del uso de instrumentos. Asimismo, planteó que los procesos psíquicos: pensamiento (cognición) y lenguaje (habla), comienzan con la interacción social entre mayores y menores rescatando la importancia del contexto cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores), luego explican este conocimiento por medio del habla interna (pensamiento).

Con ello queda claro que el aprendizaje supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los niños se introducen al desarrollarse en la vida intelectual de aquellos que les rodean.

La educación y el desarrollo son dos fenómenos diferentes, pero muy relacionados; son dos procesos que coexisten en una relación muy compleja y dinámica que se da desde el primer día de vida entre la mamá y el niño. En cada situación de aprendizaje que se quiera aprender, ya sea conocimientos, habilidades, actitudes, bien en la escuela o fuera de ella, existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo o potencial.

Derivado del constructivismo social de Vygotsky (1987), surge en la década de 1980 un movimiento denominado aprendizaje cooperativo el cual defendía que el aprendizaje es una construcción colaborativa del conocimiento. Siguiendo la definición de David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) “la cooperación sería el trabajo conjunto de varios individuos que deben alcanzar objetivos comunes.

Esto no quiere decir que juntar a varias personas en la misma clase sea un grupo cooperativo, puesto que en una situación cooperativa los participantes, que suelen tener un nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes”.

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), “los objetivos de los individuos están conectados de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo”.

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) dicen “en el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre el alumno, la actividad y el profesor como orientador de la actividad y también como ayuda para el estudiante”. Como habíamos dicho en los apartados precedentes, en este tipo de aprendizaje la tarea del profesor es respetar e intentar potenciar la actividad constructiva del alumno, dejando de lado su tradicional rol de experto.

Las características principales del trabajo y aprendizaje cooperativo son, principalmente, que hay una responsabilidad individual a la hora de cumplir los objetivos de las tareas propuestas en el aula. Cada participante es responsable de una parte del trabajo y, de esta forma, cada miembro del grupo es también responsable de alcanzar el objetivo colectivo.

Lo que aporta cada uno al resultado final es equivalente de uno a otro participante.

De esto último se genera lo que se denomina “interdependencia positiva”, un principio según el cual los miembros del grupo están unidos los unos a los otros para realizar un trabajo común y alcanzar los objetivos propuestos por medio de una colaboración positiva. Esto, como señala Guerra, R y Pérez, J.A (2003), produce que se fomente la formación de destrezas cooperativas y estratégicas y que así los miembros integrantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual. Es decir, se fomentan las habilidades de cooperación, ayudando los docentes y estudiantes más aventajados a aquellos cuyo nivel (social y/o cognitivo) es menor, de manera que el resultado final sea en cualquier caso un proceso del grupo, donde se han ido negociando los contenidos y significados de cada tarea individual y grupal.

Hay una gran interacción de los participantes, así como interdependencia entre los miembros del grupo. Se exige cooperación por encima de la competición.

2.2.3.2. Teoría del trabajo y aprendizaje cooperativo de Jhonson y Jhonson.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. De acuerdo a David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), el trabajo y aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje

competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como la calificación más alta, que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje:

I.- Los grupos formales de aprendizaje cooperativo:

Funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa.

Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- (k) Especificar los objetivos de la clase,
- (l) Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza,
- (m) Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos,
- (n) Supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- (o) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo:

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999), estos grupos “operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una 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. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa”. **¿Cómo se logra la cooperación?**

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999) para organizar y desarrollar una filosofía de trabajo cooperativo, el docente debe saber cuáles son las características del trabajo y aprendizaje cooperativo.

¿Qué es el trabajo cooperativo?

Según López, (2007: 16) “el trabajo cooperativo es posible en el marco de una gestión educativa estratégica. El conocimiento integrado - interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creadoramente con las personas, en ser mejores personas, contribuye a que el ambiente organizacional cooperativo se consolide y proyecte hacia la comunidad. La formación y la participación son fundamentales”. Los profesores deben adoptar de

forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en sus centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal.

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

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

El trabajo docente en equipo no es una novedad y existen numerosos estudios de la propuesta a nivel nacional e internacional, como podemos observar en la bibliografía consultada. Sin embargo, no se ha profundizado en nuestro medio las posibilidades que ofrece para el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas. Por ello, consideramos necesario investigar:

¿cómo se desarrolla el trabajo docente en grupo para la gestión pedagógica? En un caso en particular, para caracterizarlo, analizarlo y conocer sus logros y dificultades para la gestión pedagógica.

Los grupos docentes cooperativos y la gestión pedagógica.

Los docentes conforman el grupo colegiado de profesionales cuya labor en la institución educativa como comunidad es la gestión pedagógica del aprendizaje. Dice Medina (2007:80) "... la institución educativa no sólo forma, sino que ha de co-formarse con tal intensidad que el conjunto de docentes del mismo centro debe valorar el fin global de la institución y plantear el camino más creativo-transformador que debe caracterizar esta institución, que podría continuar

enseñando, en la medida en que desarrolle las bases de una colegialidad compartida y un camino de aprendizaje institucional permanente, fundamentado en la reflexión mutua y en el proceso de co-aprender e indagar personalmente y en equipo”.

De acuerdo a Álvarez (1988:43) “El grupo directivo cumple un rol pedagógico en la institución educativa. Cuando el equipo directivo, considerado como grupo, consigue dotarse de espíritu cooperativo y crea una organización interna, flexible y práctica, es capaz de repartirse las tareas en función de los recursos y capacidades de cada miembro y desempeñar cometidos como tal grupo, lo cual le dotará de la agilidad y mayor eficacia que proporciona la organización de un pequeño grupo cohesionado.

Los grupos docentes cooperativos son profesionales de la educación cuya dinámica grupal se establece en el sistema organizacional cooperativo de la institución educativa, y están orientados por la misión y los valores, en sus roles, la vigencia de las normas, y la cohesión grupal. Los grupos docentes cooperativos practican la interdependencia positiva para el logro de los objetivos, la rendición de cuentas personales en relación al perfil y desempeño profesional, las habilidades y estrategias de enseñanza y de trabajo; la inteligencia emocional para generar confianza y las habilidades sociales, respecto a la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones y resolución de conflictos; y la capacidad de reflexión sobre la práctica para la transformación y mejoramiento de su desempeño con el apoyo del equipo. Dice Álvarez (1988:43) “los grupos docentes cooperativos tienen una misión

transformadora en la institución educativa, cuya dimensión trascendente está orientada por los valores éticos. Los grupos cooperativos destacan principalmente por actitudes democráticas que favorecen los procesos de aprendizaje y enseñanza y el mejoramiento de su calidad. Además, suelen asumir compromisos en defensa de los derechos humanos, la defensa de la vida y el derecho a un ambiente sano, en el marco de una ética comunitaria, propia de un sistema cerrado en este aspecto, más que con una ética liberal característica de un sistema abierto. Lo liberal promueve la competencia, el individualismo y el aislamiento de los docentes, lo cual les impide el acceso a nuevas ideas”. Según López, (2007: 101111) “el individualismo es consecuencia de la falta de confianza de los profesores en sí mismos y de las condiciones en las que trabajan los docentes. El grupo docente cooperativo promueve un ambiente capaz de cohesionar a la comunidad educativa y promover la cultura de mejora de las prácticas educativas”.

Estas afirmaciones son corroboradas por Ovejero (1990), al manifestar que los contextos cooperativos facilitan, en comparación con los competitivos y los individualistas, una mayor atracción interpersonal positiva entre los estudiantes, una cohesión grupal más elevada, un incremento de la autoestima y un auto-concepto

más positivo, un mayor repertorio de conductas de cooperación social, la formación de actitudes pro-sociales y un incremento de comportamientos pre-académicos.

Los grupos docentes cooperativos en la institución educativa comparten actitudes y valores personales que se consolidan como resultado del proceso de gestión pedagógica. Se da una dinámica formativa al interior del grupo docente a través de las relaciones interpersonales, la participación y el diálogo, cohesionando la cultura institucional como comunidad educativa en el desempeño docente en aula. La pertenencia del docente al grupo cooperativo constituye el referente que ejemplifica brindar formación integral en forma intencionada; por ello, son muy influyentes en el comportamiento, los valores, las creencias, las actitudes y conductas de los estudiantes.

Con la participación y el diálogo los grupos cooperativos promueven la socialización del comportamiento, que se proyecta incluso más allá de la comunidad, “asumiendo valores cooperativos, induce actitudes y conductas creativas, espíritu crítico y responsable, trabajo grupal y también hábitos de trabajo individual” (Álvarez, 1988: 63). En el grupo docente cooperativo, el director y el coordinador es un colega, otro docente capaz de compartir con ellos el mismo proyecto y asumir un rol formador. Además, el contexto cooperativo fortalece la interacción, entre otros elementos de la dinámica grupal y facilita sus procesos, contribuyendo notablemente a la mejora de las prácticas educativas. Los docentes como todas las personas requieren apoyo para aprender a trabajar con nuevas estrategias, se requiere de tiempo y de práctica para experimentar los procesos en esta forma de trabajo y los problemas que puedan presentarse en el desempeño docente.

CAPÍTULO III RESULTADOS, DISCUSION Y PROPUESTA

3.1. Resultados del análisis de la Participación Docente

A continuación, se recoge información detallada sobre las dimensiones o subvariables de variables de interés como son:

- Nivel de participación de las actividades del centro.
- La participación en la toma de decisiones.
- La participación en los grupos formales e informales.

- La participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.
- Asimismo, para el estudio de la variable de la investigación, Participación, se han empleado 18 preguntas o reactivos; que brindan las respuestas en la escala de Likert donde:

1	Muy Malo
2	Deficiente
3	Regular
4	Bueno
5	Muy bueno

La coordinación en el centro

Para el análisis de la variable participación, referida haremos uso únicamente de porcentajes, así como de utilizan gráficos de barra.

Participación docente: Esta dimensión se evalúa con las siguientes preguntas o reactivos:

Valore el nivel de participación en las actividades del centro.

P1 Por parte del profesorado

P2 Por parte de los miembros del equipo directivo

Valore la participación en la toma de decisiones del

Centro Educativo P3 Asistencia de los profesores a las reuniones.

P4 Participación en las deliberaciones de temas importantes del Centro Educativo.

P5 Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del Centro educativo.

P6 Cómo es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro educativo.

Valore la participación, en los grupos formales e informales, del profesorado en el Centro.

P4.7 Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos. P4.8 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)

P4.9 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales (voluntarios)

P4.10 Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro

P4.11 Grado en que ayudan a los grupos informales las actividades del centro

Valore la participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo en su Centro.

P4.12 Como es el nivel de trabajo en equipo en su centro.

P4.13 Como es el desarrollo de las reuniones en su centro.

P4.14 Como considera la formación del profesorado para trabajar en equipo.

P4.15 Como le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro

Cómo le parece que se está produciendo la coordinación en el centro

P4.16 Entre el profesorado.

P4.17 Entre el profesorado y el equipo directivo

P4.18 Entre el equipo directivo y el profesorado

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,871 nos indica que la escala utilizada es adecuada, Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

A continuación, se brinda la información de forma más detallada:

Nivel de participación en las actividades del centro Estadísticos

Nivel de participación en las actividades del centro

N Válido	14
Perdidos	0
Media	2,86
Error estándar de la media	,294
Mediana	3,00
Moda	2
Desviación estándar	1,099
Varianza	1,209
Rango	4
Mínimo	1
Máximo	5
Suma	40

Nivel de participación en las actividades del centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
	1	7,1	7,1	7,1
	5	35,7	35,7	42,9
Muy malo	4	28,6	28,6	71,4
Deficiente	3	21,4	21,4	92,9
Regular	1	7,1	7,1	
Bueno		100,0	100,0	100,0
Muy bueno	14			
Total				

Para el análisis de la variable participación, referida haremos uso únicamente de porcentajes, así como de utilizar gráficos de barra.

Participación docente: Esta dimensión se evalúa con las siguientes preguntas o reactivos:

Valore el nivel de participación en las actividades del centro.

P1 Por parte del profesorado

P2 Por parte de los miembros del equipo directivo

Valore la participación en la toma de decisiones del Centro Educativo P3

Asistencia de los profesores a las reuniones.

P4 Participación en las deliberaciones de temas importantes del Centro Educativo.

P5 Participación en la toma de decisiones sobre temas de interés general del Centro educativo.

P6 Cómo es el nivel de consulta al profesorado desde el equipo directivo en los temas importantes para el centro educativo

Valore la participación, en los grupos formales e informales, del profesorado en el Centro.

P4.7 Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos. P4.8 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales (reglamentados por la I.E)

P4.9 Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales (voluntarios)

P4.10 Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro

P4.11 Grado en que ayudan a los grupos informales las actividades del centro

Valore la participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo en su Centro.

P4.12 Como es el nivel de trabajo en equipo en su centro.

P4.13 Como es el desarrollo de las reuniones en su centro.

P4.14 Como considera la formación del profesorado para trabajar en equipo.

P4.15 Como le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro

Cómo le parece que se está produciendo la coordinación en el centro

P4.16 Entre el profesorado.

P4.17 Entre el profesorado y el equipo directivo

P4.18 Entre el equipo directivo y el profesorado

El Alfa de Cronbach para esta dimensión es excelente, pues al ser su valor de 0,871 nos indica que la escala utilizada es adecuada, Asimismo, todos los ítems de esta dimensión son correctos.

A continuación, se brinda la información de forma más detallada:

Nivel de participación en las actividades del centro Estadísticos

Nivel de participación en las actividades del

N Válido	Perdidos	14
		0
Media		2,86
Error estándar de la media		,294
Mediana		3,00
Moda		2
Desviación estándar		1,099
Varianza		1,209
Rango		4
Mínimo		1
Máximo		5

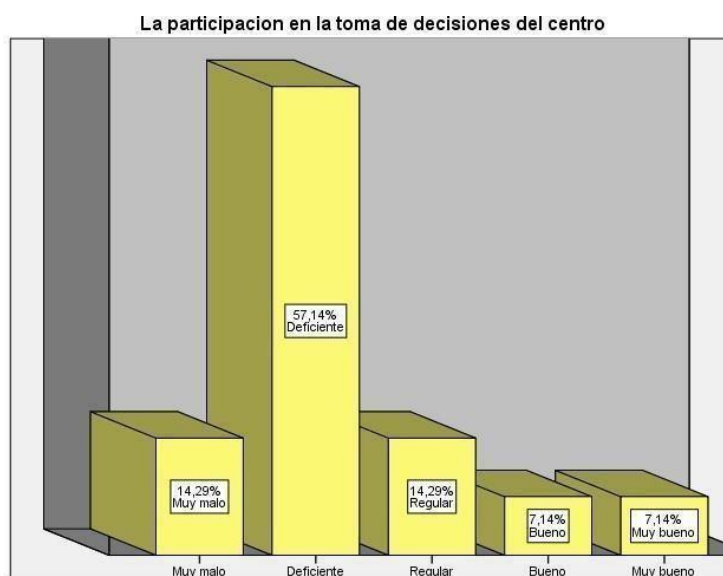
Suma	40
------	----



Gráfico N° 23: Nivel de participación en las actividades del centro.

Solo el 21.43% de los docentes encuestados señala que es buena la participación y el 7.14 % afirman que es muy buena. Sin embargo, el 28.57% precisa que la participación en la institución educativa tiende a ser regular; un 37.71% y un 7.14% señalan que la participación es deficiente y muy mala respectivamente.

La participación en la toma de decisiones del centro



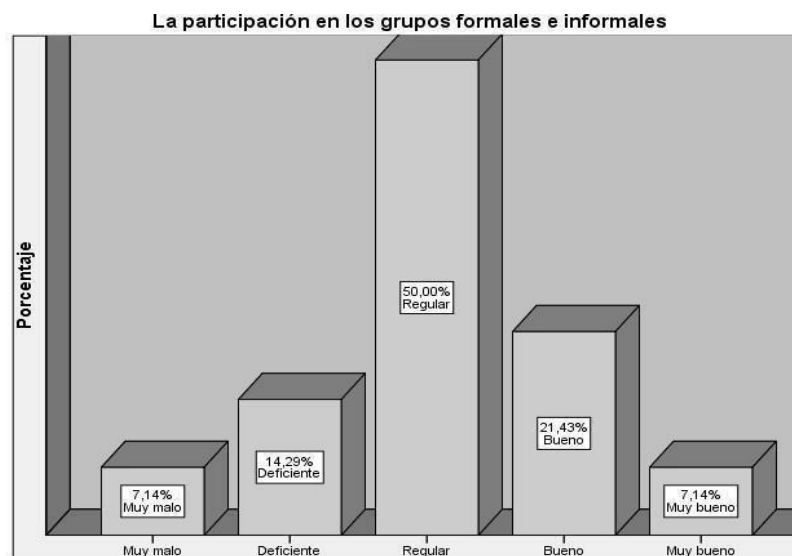
Solo el 7.14 % de los docentes encuestados percibe la participación en la toma de decisiones en el centro educativo como buena y muy buena y el 14.29% lo considera como muy mala y regular, mientras que un contundente 57.14 lo considera deficiente.

N Válido		14
Perdidos		0
Media		3,07
Error estándar de la media		,267
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación estándar		,997
Varianza		,995
Rango		4
Mínimo		1
Máximo		5
Suma		43

los grupos formales e informales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
	1	7,1	7,1	7,1
	2	14,3	14,3	21,4
	7	50,0	50,0	71,4
Muy malo				
Deficiente	3	21,4	21,4	92,9
Regular	1	7,1	7,1	
Bueno		100,0	100,0	100,0
Muy bueno	14			
Total				

Gráfico N° 25: La participación en los grupos formales e informales.



Con respecto a la participación de los docentes encuestados en grupos formales e informales, el 21.43 % opina que existe una buena participación, el 7.14 % señala que esta es muy buena, mientras que un 50% opina que es regular, un 14.29% y un 7.14% opinan que es deficiente y muy malo respectivamente.

Participación del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo Estadísticos

Valore la participación del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo

N Válido	14
Perdidos	0
Media	3,64
Error estándar de la media	,269
Mediana	4,00
Moda	4
Desviación estándar	1,008
Varianza	1,016
Rango	3
Mínimo	2
Máximo	5

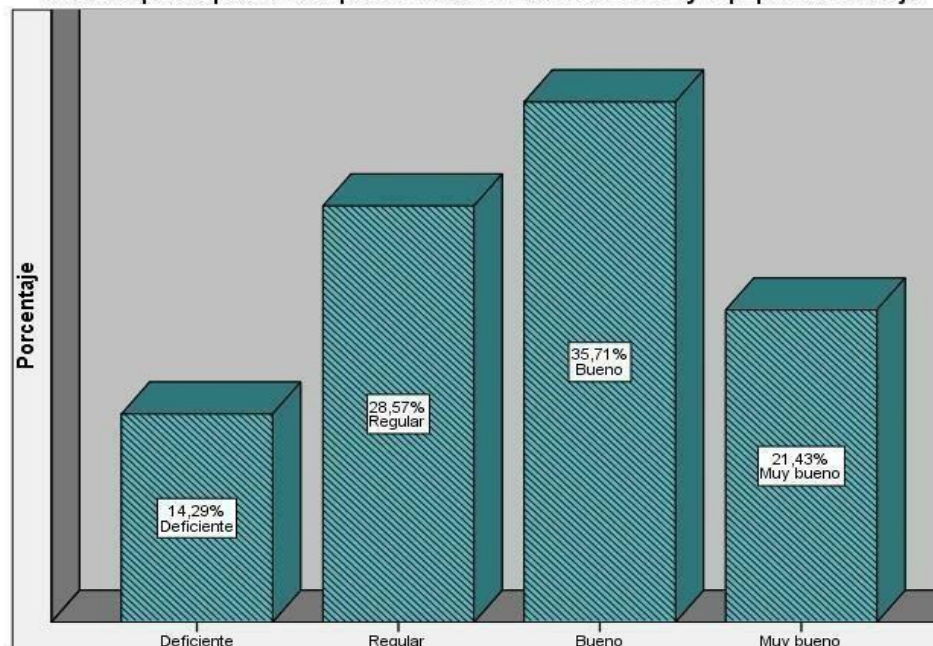
Suma	51
------	----

Valore la participación del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	14,3	14,3	14,3
Deficiente	4	28,6	28,6	42,9
Regular	5	35,7	35,7	78,6
Bueno	3	21,4	21,4	100,0
Muy bueno	14	100,0	100,0	
Total				

Gráfico N° 26: Participación del profesorado en los equipos y reuniones de trabajo.

Valore la participacion del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo



El 37.71 % de docentes considera que es buena la participación del profesorado en reuniones y equipos de trabajo y el 21.43% señala que es muy buena, mientras que un 28.57% y 14.29% señalan que es regular y deficiente respectivamente.

La Coordinación en el centro

La Coordinación en el centro Estadístico

La Coordinación en el centro

N Válido	14
Perdidos	0
Media	2,79
Error estándar de la media	,261
Mediana	3,00
Moda	3
Desviación estándar	,975
Varianza	,951
Rango	4
Mínimo	1
Máximo	5
Suma	39

La Coordinación en el centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	7,1	7,1	7,1

	4	28,6	28,6	35,7
Muy malo	7	50,0	50,0	85,7
Deficiente	1	7,1	7,1	92,9
Regular	1	7,1	7,	
Bueno		100,0	1	100,0
Muy bueno	14		100,0	
Total				



El 50% de docente opina que la coordinación en el centro educativo es regular y 28.57% la considera como muy deficiente; mientras que un 7.14% lo considera muy malo, un 7.14% bueno y 7.14% muy bueno.

Media para la variable participación Docente.

	Media
Nivel de participación en las actividades del centro	2.86
La participación en la toma de decisiones del centro	2.36
La participación en los grupos formales e informales	3.07
Participación del profesorado en las reuniones y equipos de trabajo La	3.64
Coordinación en el centro	2.79

Cuadro N° 15: Media Dimisión participación

A la luz de los resultados podemos indicar que, en promedio, los profesores califican la dimensión participación con valores medios lo que equivale a un regular.

Discusión de los resultados

En cuanto al nivel de participación de los docentes en el centro, el 45 % de los docentes encuestados señala que es regular. Sin embargo, un porcentaje significativo equivalente al 21.30% precisa que la participación en la institución educativa tiende a ser buena. Analizando detalladamente el rubro correspondiente a las medias de los ítems de **participación en el centro** el 36% refiere que es deficiente y un 27 % lo califica de regular; en lo que atañe a la **toma de decisiones** un 57 % lo anota como deficiente y un 14 % regula; en ese sentido la **participación en grupos** el 50 % lo ve como regular y solo el 21% lo califica como bueno; en lo que respecta al ítem de **reuniones o formación de equipos de trabajo** tenemos que un 29% lo tiene como regular y un 36% lo califica de bueno y por último **la coordinación en el centro** educativo es calificada con un 50% como regular

La percepción de los profesores se encuentra entre los niveles 2 y 3 de la escala propuesta que corresponde a deficiente y regular y un 29 lo nota de bueno . en este caso la tendencia es regular John Doerr afirma que “en el mundo actual hay tecnología, empresarios, dinero e inversiones suficientes.

Lo que faltan son grandes equipos”. Goleman (2011). Doerr refiere que los equipos requieren una mezcla de de inteligencia y experiencia, lo que Doerr denomina “personas realmente inteligentes”. Asimismo, Robert Kelly, de la Universidad Carnegie- Mellon recoge la idea que “el mundo laboral de hoy en día se caracteriza por el hecho de que cada uno de nosotros dispone de tan sólo una parte de la información o experiencia

que se requiere para llevar a cabo un determinado trabajo. Goleman (2011). La coordinación de un grupo exige un alto nivel de inteligencia social que concluye en la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones.

El 36 % de docentes considera que es buena la participación del profesorado en reuniones y equipos de trabajo y el 29% señala que es regular; mientras que el 21% considera que es muy buena. Conviene promover la participación consultiva a fin de lograr una mayor participación de los colaboradores y para poder tomar mejores decisiones a nivel directivo. Lo que si es necesario es capacitar a los profesores en la presentación sistemática de la información y de opiniones justificadas.

A partir del análisis de la variable Participación, se puede deducir que el Nivel de Participación de los docentes en la Institución Educativa N° 82260 San Bernardino es percibido por los docentes como regular, ya que la media no alcanza la calificación de 4.00 requerida para la escala de bueno.

3.3. Propuesta de grupos cooperativos para mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la Institución Educativa Pública N° 82260 San Bernardino

distrito de San Bernardino provincia de San Pablo Cajamarca.

3.3.1. Fundamentos teóricos de la propuesta.

Los fundamentos teóricos de la propuesta de grupos cooperativos, se encuentran en diferentes niveles de uso de teorías:

a.- Las teorías generales o de tipo epistemológico; b.- las teorías correspondientes al campo de las ciencias de la educación; c.- las teorías relacionadas directamente con los dos aspectos esenciales del problema que se estudia, es decir los relacionados con el trabajo cooperativo. Todos

estos elementos teóricos deben ser considerados en el escenario del trabajo cooperativo docente en la institución educativa pública N° 82260

San Bernardino distrito de San Bernardino provincia de San pablo Cajamarca.

La epistemología del trabajo cooperativo

Según Expósito y otros (2012:173) “los grupos humanos se dan en forma natural, los individuos no se comportan normalmente de forma aislada, sino que generalmente actúan asociándose con otros individuos constituyendo grupos”. La naturaleza del grupo tiene su origen en la organización misma de la vida como sistema, con sus respectivos niveles. Al integrar un grupo, el grupo, va modelando el ser social de la persona a lo largo de la vida. Primero la familia, luego el grupo escolar y el grupo docente. La persona se integra como tal en todo su ser, y también como ser social.

En la dinámica de la institución educativa como sistema, el clima y la cultura organizativa, lo que percibimos y lo que hacemos como grupo de trabajo, median e intervienen en los procesos de gestión pedagógica estratégica afectando a la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino de los docentes y directivos. La institución educativa se desarrolla como organización que aprende, poco o mucho, a través del trabajo docente en grupo, estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo de una organización que aprende. Si los miembros del grupo no actúan, no quiere decir que no piensen, a lo mejor, asumen la postura de "laissez faire, laissez passer", “dejad hacer, dejad pasar”, una actitud neoliberal a la que nos lleva el descuido del sistema organizativo.

El trabajo en equipo se desarrolla como expresión de la responsabilidad compartida y desde un sentido de comunidad crítica, capaz de integrar las discrepancias en aras de la mejora. El profesional que se integra en esta organización ha de poseer un perfil técnico y colaborativo, con una formación humanista, capaz de integrarse en equipos colaborativos de trabajo e implicarse en procesos de formación continua. El Grupo viene a ser un conjunto de individuos que interactúan entre sí, que dependen unos de otros, que buscan cubrir necesidades que no satisfarían individualmente, que son conscientes de su relación

interpersonal, que desarrollan un sentimiento de solidaridad, que comparten unos valores, que están limitados a la posibilidad de comunicarse cara a cara, cuya interrelación genera una estructura (normas, roles, estatus) para lograr un objetivo común.

Al respecto dice Senge y otros (2002:32) “Las políticas y las reglas no crearon los problemas de las aulas o las escuelas, ni tampoco los van a resolver. Las dificultades que afrontan las escuelas (incluidas las universidades) sufren la influencia de los modelos mentales y el tipo de relaciones que existan en el sistema educativo en todos los ámbitos, desde el maestro y el estudiante hasta las entidades gubernamentales que las supervigilan. Dice Senge (2002) “Si se quiere mejorar un sistema educativo, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente.

3.3.2. Descripción de la propuesta.

La propuesta del presente trabajo de investigación está dirigida a los docentes de la institución educativa pública N° 82260 San Bernardino distrito de San Bernardino provincia de San Pablo Cajamarca. Después de haber realizado un diagnóstico, se

evidenció que entre los docentes no hay una clara convicción de que la práctica y la actitud de cooperar implica una conjunción de valores morales, de valores institucionales, de esfuerzos compartidos, de acuerdos e interdependencia entre los agentes educativos; predomina mucho más el trabajar en forma individual. Asimismo, a menudo en su práctica didáctica se confunde el trabajo cooperativo con hacer trabajo por grupos. No hay una conciencia colectiva de que, para enfrentarse a los problemas, retos y objetivos institucionales, es necesario hacerlo de forma participativa y conjunta.

Considerando lo anterior, se propone una serie de trabajos cooperativos, en el desarrollo de actitudes con significativa valoración a las relaciones humanas. Según Johnson y Johnson, (1991: 441-450) y Guevara, (2001:16) los grupos cooperativos se caracterizan por: La interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales y el procesamiento grupal

Paso I: Caracterizar los grupos cooperativos de docentes:

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

Consiste en la percepción de que uno está vinculado con otros de manera tal que uno no puede tener éxito si es que los demás no lo tienen; y que los beneficios del trabajo de los compañeros de grupo benefician a uno mismo de la misma manera como el trabajo propio beneficia al grupo.

La interdependencia positiva hacia la meta (objetivos definidos, conocidos, compartidos por todos los miembros del grupo) o las metas de trabajo mutuo, estructuran cada actividad cooperativa, para lo cual se dividen las tareas que van a desarrollar como grupo, cada quien hace lo suyo para beneficio de todos.

La interdependencia de recursos significa que los recursos se distribuyen y los miembros tienen la responsabilidad de cuidarlos. Puede reforzarse incorporando recompensas conjuntas para que el grupo perciba el éxito como fruto del esfuerzo de cada uno y sienta que el trabajo en conjunto es efectivo y desarrollen el sentimiento de pertenencia al grupo.

b) La responsabilidad individual y grupal respecto al logro de los objetivos. Esta característica contribuye a la valoración personal. Se organizan para fortalecerse académica y afectivamente. Los miembros del grupo necesitan saber: (I) Quién necesita más asistencia, soporte y ánimo para completar la tarea (II) Que ellos no podrán “recostarse” en el trabajo de los otros.

El propósito es hacer de cada miembro un individuo más fuerte para su propio beneficio, aprenden juntos que rinden cada vez mejor como individuos. Para asegurarse de que cada miembro ha sido reforzado, cada quien es considerado por separado, individualmente, responsable de compartir su trabajo. La responsabilidad es compartida.

c) La interacción cara a cara.

Es la interacción social e intercambio verbal las que posibiliten la organización y el funcionamiento efectivos para alcanzar sus metas como grupo

cooperativo. Se asegura el éxito de todos a través de la ayuda, la asistencia, el soporte, el ánimo y la celebración de los esfuerzos. La proximidad y el diálogo permiten desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo, adquiriendo un compromiso personal y cooperativo, unos con otros y en relación con los objetivos.

d) El uso apropiado de habilidades de cooperación y de trabajo en grupo.

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

e) Desarrollo de la conciencia del propio funcionamiento como grupo.

Consiste en la reflexión, discusión y evaluación del logro de las metas y de los procesos que los miembros del grupo están utilizando para mejorarlos. Los grupos cooperativos deben:

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

Paso II: Plantear los objetivos comunes del grupo cooperativo.

Johnson, Johnson y Holubec (1999:11-13) destacan los elementos del trabajo y sus logros, enunciados como “La promesa de búsqueda”, debido a que “la actitud cooperativa es una búsqueda constante de lo trascendente con los compañeros de grupo en toda misión”, la promesa de búsqueda de la satisfacción que brinda el trabajo, en términos de respuesta a los esfuerzos, las relaciones positivas y la salud psicológica.

LA PROMESA DE BUSQUEDA

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

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

Objetivos comunes:

La comunidad educativa = comunidad de trabajo.

- Los grupos docentes cooperativos trabajan juntos.
- Se apoyan mutuamente.
- Aportan soluciones a los problemas generando el clima de confianza y el ambiente organizacional necesario para promover a la comunidad educativa como comunidad de trabajo.

Proyectos comunes: metas y objetivos.

Se basan en la Interdependencia positiva de metas, recursos y roles, donde se implican en un diálogo sobre la práctica, reciprocidad positiva y confianza.

Autonomía para organizar su trabajo.

En la formación y organización de los grupos: al determinar el contenido, la innovación, forma de su actividad y tiempos.

Interrelación colegial.

Interacción e interdependencia en el desarrollo del trabajo cooperativo, estructurando así diferentes tipos de colaboración. Referidos a necesidades compartidas, confianza mutua y prácticas coordinadas, y a las normas de organización, como la seguridad en las discusiones.

Calidad de la propuesta educativa.

Responde a la necesidad de la inserción de la institución educativa en el entorno y la construcción de la profesionalidad docente.

Cambio de valores, vínculos afectivos y relaciones sociales.

Permite transferir el poder empoderando a los actores, relajando la tensión y la presión, con actitudes cooperativas que promueven un ambiente cooperativo y prácticas colegiadas, practicando muchos valores, reconociendo a los colegas como personas con las que se quiere colaborar y como sujeto de derechos. Mejora las relaciones con empatía para pasar de una moral individual a una moral de grupo con proyección social.

Desarrollo profesional.

Mejora del desempeño hacia el logro del perfil docente, en un proceso de formación continua y acompañamiento, donde realiza sucesivas reconstrucciones complejas, a partir de sus trabajos. Se trata de mejorar la actuación docente, para lo cual debe progresar en pensamientos, en comportamientos y en afectos de una forma integrada, mejorando en el ser, saber y hacer.

Paso III: Planteamiento de los niveles de cooperación para la gestión pedagógica.

- ✦ La dinámica al interior de los grupos de trabajo docente, y la dinámica entre los grupos de trabajo docente, les permite alcanzar los niveles de cooperación para la gestión pedagógica.
- ✦ En la gestión pedagógica, la dinámica al interior de los grupos de trabajo docente promueve el establecimiento de relaciones interpersonales entre docentes y autoridades, e intergrupales, entre los grupos de trabajo, favoreciendo el desempeño de la función docente y el cumplimiento de la tarea/producto, en el marco de las normas y valores institucionales.
- ✦ Las variables del clima y de la cultura se conjugan para estructurar en forma constructiva, en los grupos de trabajo docente, tres niveles de cooperación para la gestión: Coordinación, Cooperación y Colaboración.

a.- Características del nivel de la Coordinación

- Los valores institucionales son aceptados por la mayoría y a veces por presión.

Los docentes trabajan en grupo algunas tareas a corto plazo.

- La dirección asigna tareas de acuerdo a sus criterios de evaluación del docente.
- El grupo directivo dirige las propuestas, habiendo limitaciones en la intención voluntaria de los docentes para el logro de objetivos institucional.
- Se dan propuestas colectivas e individuales pero los roles los asignan los directivos.
- Coordinación formal regulada por mecanismos.
- Se dan procesos de formación colectiva ligada a necesidades institucionales.

b.- Características del nivel de la Cooperación

Este nivel presenta las siguientes características:

- ✦ La cooperación se asume desde el marco institucional, con valores y objetivos particulares.
- ✦ El ambiente es controlado y cerrado.
- ✦ La motivación resulta del compromiso con la institución educativa, pero es extrínseca.
- ✦ El conocimiento y experiencia profesional están al servicio de los intereses institucionales, y el desarrollo profesional de acuerdo a los objetivos institucionales.
- ✦ Las normas son rígidas y predefinidas.
- ✦ La productividad y mejoramiento de la calidad pedagógica de la institución educativa es el fin.
- ✦ Los docentes reflexionan, planifican, preparan, y evalúan el currículo.
- ✦ El consejo educativo decide roles y tareas y se asumen en equipo.
- ✦ Intervención activa para conseguir los objetivos como tarea colectiva.

- ✦ Interacción positiva asumida cooperativamente por los miembros como comunidad con apoyo mutuo.
- ✦ La dirección promueve un plan de trabajo colectivo, como coordinador y gestor, con responsabilidades compartidas, los grupos de trabajo se apoyan.
- ✦ Las decisiones se coordinan y se trabaja en equipo. Los docentes intercambian experiencias de enseñanza en aula haciendo útil el intercambio para la práctica.
- ✦ La institución educativa se esfuerza por ser innovadora estableciendo proyectos innovadores que respondan a las demandas externas y la realidad interna.
- ✦ Los docentes perciben las discrepancias proponiendo soluciones que suponen mejoras al interior de los grupos de trabajo.
- ✦ Actitud positiva y de motivación al interior de los grupos de trabajo en perspectiva de mejorar el nivel de calidad de la institución.

c.- Características del nivel de la Colaboración

El nivel de cooperación presenta las siguientes características:

- Se busca el desarrollo de la persona como profesional de la educación.
- El ambiente estimula la creatividad.
 - ✦ Los valores institucionales son compartidos y sus acciones guardan coherencia con los valores.
 - ✦ Los docentes reflexionan, planifican, preparan, y evalúan el currículo, su conocimiento y experiencia enriquece al grupo.
 - ✦ El consejo educativo decide roles y tareas y se asumen tranquilamente, pueden cambiar.
 - ✦ Intervención activa y voluntaria para conseguir los objetivos como tarea colectiva de participación.
 - ✦ Interacción positiva asumida colectivamente como compromiso de los miembros con sentido de comunidad y apoyo mutuo.

- ✦ La dirección promueve un plan de trabajo colectivo, como coordinador, animador y gestor, con responsabilidades compartidas, todos se apoyan.
- ✦ Coordinación de las decisiones, se trabaja en equipo.
- ✦ Los docentes intercambian experiencias de enseñanza en aula haciendo útil el intercambio para la práctica.
- ✦ La institución educativa es innovadora porque establece el intercambio entre las demandas externas y la realidad interna.
- ✦ Los docentes perciben las discrepancias proponiendo soluciones que suponen mejoras.
- ✦ Aprendizaje profesional compartido de acuerdo a las necesidades institucionales.

Niveles de cooperación para la gestión pedagógica

Grupos	Coordinación	Cooperación
a) Relaciones inter personales	<p>-De trabajo para una coordinación de las actividades con tareas específicas entre las autoridades y los docentes de los grupos.</p> <p>-Incomodidad de los docentes para expresar sus ideas por las discrepancias existentes. Prefieren no intervenir y que se solucione con el tiempo, asumiendo una actitud positiva a pesar de las tensiones latentes y explícitas en algunos grupos de trabajo</p>	<p>- Se practica la reciprocidad entre las autoridades y los docentes de los grupos de trabajo en el marco de la convivencia institucional. Se asegura el éxito de todos con la ayuda, el soporte, el ánimo y el refuerzo.</p> <p>- Los docentes del grupo de trabajo perciben las discrepancias existentes, tienen confianza en sus directivos o coordinadores de nivel y les alcanzan propuestas de solución para el desarrollo institucional.</p>

b) Condiciones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Los directivos dan sugerencias y opiniones puntuales sobre el trabajo realizado. - La capacitación colectiva de los docentes es conveniente, se programa por niveles y áreas en forma coordinada, ligadas a necesidades concretas de la institución educativa y a las normas. - Coordinación en el uso de recursos: ambientes, equipos y materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - La institución educativa promueve el desarrollo profesional de los docentes gracias a la preocupación de los directivos por brindarles capacitación y reconocimiento a los que la merecen por lo bien que realizan su trabajo. -El desarrollo personal de los docentes está supeditado a los objetivos de la institución educativa. Se da un aprendizaje compartido de los docentes de acuerdo a las necesidades de la institución educativa. -Interdependencia positiva de recursos, ambientes, infraestructura, materiales y equipos en los grupos
----------------------------------	---	--

		<p>de trabajo docente a nivel institucional .</p> <p>-El ambiente es controlado y cerrado.</p>
c) Roles y funciones	<ul style="list-style-type: none"> - Hay propuestas colectivas e individuales que los directivos canalizan asignando roles a los docentes en forma individual y grupal en el corto plazo. - El director delega funciones a cada profesor la tarea que cree que desarrollará mejor según sus Capacidades y preferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - La dirección promueve el plan de trabajo institucional donde las responsabilidades son compartidas y apoyadas por todos en forma cooperativa, cada quien hace lo suyo para beneficio de todos. Los docentes forman grupos de trabajo para diseñar, planificar ejecutar y evaluar el proyecto curricular. - El consejo directivo elige al profesor más idóneo para asumir las tareas a realizar, asignándose roles complementarios.
d) Normas	<ul style="list-style-type: none"> - La institución educativa tiene normas eficaces para realizar bien las actividades y objetivos claramente definidos, pero los directivos no los socializan adecuadamente con los grupos de trabajo docente. - No hay coherencia entre las actividades de los directivos y la misión de la IE. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la institución educativa existen normas eficaces para realizar bien las actividades. Son rígidas y definidas previamente. - Los objetivos son los mismos de la organización, claramente definidos.

e) Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Los valores institucionales son aceptados por la mayoría y en ocasiones por presión. - Las iniciativas para alcanzar los objetivos de la institución educativa son limitadas. El consejo directivo dirige las propuestas. - Las innovaciones resultan de la iniciativa de algunos grupos docentes más activos, pero los cambios son poco estables. 	<p>-Los valores institucionales son compartidos por todos y se actúa en coherencia con ellos. El docente es convencido por la institución educativa.</p> <p>-Se transfiere el poder, empoderando a los actores, se relaja la tensión y la presión. Iniciativa de los grupos docentes para alcanzar los objetivos de la institución educativa. Los grupos comprenden que enseñar es una tarea colectiva de participación.</p> <p>-Se analizan los problemas y las necesidades e identifican las demandas, y los grupos de trabajo docente proponen proyectos innovadores que se aplican a mediano plazo a nivel institucional.</p>
-------------------	--	---

a) Liderazgo	-Brinda estrategias para armonizar esfuerzos y funciones de los directivos para cohesionar al grupo. Aclara los objetivos y da instrucciones claras.	-Utilizan habilidades de cooperación y de trabajo en grupo: la confianza, el liderazgo, la comunicación y la toma de decisiones.
Liderazgo de tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Los directivos conocen bien todo lo que ocurre en la institución educativa y son eficientes 	-Se formaliza el proceso grupal como parte de la estructura y la organización del trabajo, definiéndose en forma clara y previa sus pasos
Liderazgo de relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Los directivos confían en los miembros del grupo docente y les gusta escuchar sus opiniones. 	
b.-Comunicación		
Comunicación horizontal	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación entre los directivos o coordinadores de nivel debe mejorarse. 	-La comunicación entre los directivos o coordinadores de nivel de la institución educativa es buena.
Comunicación descendente	<ul style="list-style-type: none"> -Creo que los directivos dan información suficiente y adecuada para realizar bien los trabajos. 	-Buena comunicación entre los directivos y docentes.
Comunicación ascendente	<ul style="list-style-type: none"> - En la institución educativa los directivos escuchan a los docentes. 	-Creo que la comunicación que va de los directivos a los docentes es abierta.

c) Toma de decisiones	<p>-Antes de tomar cualquier decisión, los directivos se aseguran de que éstas sean las más adecuadas.</p> <p>-Sólo a veces se toman decisiones conjuntas a las que no se estila hacer un seguimiento.</p>	<p>- Antes de tomar cualquier decisión, los directivos se aseguran de que éstas sean las más adecuadas.</p> <p>- Entre los miembros del nivel o área existe un alto nivel de cooperación basado en la toma de decisiones. Se tiene conciencia del propio funcionamiento como grupo, con la reflexión, discusión y evaluación del logro de metas y de los procesos, tomándose decisiones para mejorarlos.</p>
-----------------------	--	--

Paso IV: Estrategias de gestión pedagógica y el trabajo cooperativo docente

I.- Sistema organizativo

- ✦ Actores: Los grupos docentes de la institución educativa N° 82260 San Bernardino
 - ✦ El trabajo en grupos docentes forma parte de la estrategia de gestión pedagógica de la institución.
 - ✦ Designación de un Coordinador General de los equipos de trabajo cooperativo docente.
 - ✦ La Dirección de la Institución asume estas funciones.
 - ✦ Durante el proceso de gestión pedagógica (planificación, ejecución y evaluación) de las actividades educativas se espera que los docentes trabajen en equipo, por nivel educativo, grado de estudios y especialidad.
 - ✦ Ante la pregunta ¿Cómo es la gestión pedagógica del trabajo docente a través de los grupos en la Institución educativa? y, ¿cuáles son sus logros y dificultades? Para saberlo caracterizaremos el sistema organizativo institucional. Los niveles de análisis considerados para esta primera unidad son: política institucional, estructura organizativa, cultura organizativa y clima organizativo.
- a. **Política institucional:** En esta categoría se describen las relaciones de poder al interior de la IE y el uso de este para coordinar los esfuerzos de los docentes.
 - b. **Estructura organizativa:** se describe la forma que adquiere la IE para ordenar los puestos jerárquicos y

viabilizar las diferentes acciones y la proporción del poder, desde el organigrama, teniendo en cuenta en qué sentido favorece la estructura el cumplimiento de la estrategia de la IE.

- c. **Cultura organizativa:** Se caracteriza por la manera de hacer las cosas en la institución educativa, la misión y la visión, la historia, los valores y patrones que rigen el comportamiento de los docentes.
- d. **Clima organizativo-institucional:** El clima organizativo es el conjunto de percepciones que tiene el personal sobre el estilo de gestión, las características del sistema organizativo en cuanto a la interacción e influencia y la efectividad organizativa. En la caracterización de esta categoría se considera: el proceso de liderazgo, la resolución de conflictos, los procesos de la comunicación y la toma de decisiones.
- e. **El proceso de liderazgo:** Comprende la gestión de los directivos o coordinadores sobre los docentes para el establecimiento de la confianza, la motivación y el aprendizaje necesarios que permitan alcanzar los objetivos organizativos. El líder es una persona que debe mantener coherencia entre el decir y el hacer, tanto en sus decisiones como en la delegación de autoridad.
- f. **En el proceso de la comunicación:** Se tiene en cuenta las oportunidades que tienen los docentes para entablar comunicación con los directivos. En esta categoría se tiene en cuenta las características de cómo se da la comunicación y coordinación en la IE.

II.- Estilo de gestión en la Institución Educativa Se considera las siguientes dimensiones:

- a) Estilo de gestión del Director de la institución educativa
- b) Estilo de gestión del Coordinador
- c) Estilo de gestión del Coordinador del Grupo Docente.

III.- Procesos de Gestión Pedagógica Se consideran los siguientes niveles de análisis:

-La planificación curricular.

- La organización.
- La ejecución de lo planificado
- La evaluación de la programación curricular
- La valoración del trabajo en equipo

IV.- Planificación curricular en equipo:

- La planificación curricular se realiza en equipo.
- A partir del diagnóstico de problemas y necesidades se definen los objetivos estratégicos de los proyectos, planes y programas.
- El director dice, por ejemplo: “Los docentes con sus equipos de trabajo participan en la elaboración del Plan Estratégico de la institución educativa”.
- Año tras año los docentes se comprometen e involucran en la mejora de las actividades educativas.

V.- Organización del equipo docente:

- ✦ Se analiza la capacitación del equipo docente en gestión pedagógica: planificación, ejecución y evaluación curricular; el desarrollo de capacidades para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y sociales, y toma de decisiones; el modelamiento de actitudes, la autonomía, el liderazgo, los niveles de coordinación pedagógica.
- ✦ La organización de las actividades requiere del grupo de trabajo docente el saber cómo hacerlo respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿Con quién? Y ¿dónde hacerlo?
- ✦ El personal docente y directivo es capacitado, durante el período de planificación en los aspectos curriculares que les permitan mejorar la gestión pedagógica de los procesos de aprendizaje y enseñanza: planificación, ejecución, evaluación; así como habilidades para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y sociales, y la toma de decisiones.

VI.- Evaluación de la programación curricular en equipo:

Se analiza el monitoreo del trabajo docente en equipo teniendo en cuenta los procesos pedagógicos, el tiempo y las horas efectivas.

- Se desarrollan procesos de reflexión e investigación en equipo como parte de la formación permanente en servicio.
- Comprende la comunicación de resultados e informes, la toma de decisiones para la mejora de los procesos de gestión pedagógica.

Paso V: Dinámica al interior de los grupos docentes

- a. Dinámica de los grupos:** En esta categoría se analiza la relación de los docentes como integrantes de los grupos de trabajo con las autoridades, los roles y funciones de los docentes al interior de los grupos, su tarea/producto, las normas y los valores compartidos.
- b. Procesos de la dinámica al interior de los grupos docentes:** El análisis de los procesos de liderazgo, comunicación y toma de decisiones al interior de los grupos de trabajo docente son analizados en esta categoría.
- c. Niveles de cooperación para la gestión:** Comprende el análisis del trabajo en equipo y la cooperación, los aportes y la valoración del cambio de actitudes de los docentes miembros del grupo de trabajo.

Paso VI: Estrategias dinámicas para fomentar las relaciones humanas entre los docentes.

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Técnica n° 01
**“El proyecto de estudio
integrado”**



I.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa: Institución Educativa Pública N° 82260 San Bernardino

Duración: 6 horas pedagógicas

Técnica :Proyecto de estudio integrado

TAREAS	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	HABILIDADES SOCIALES ESPERADAS	RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL
Realizar un proyecto común de investigación	<p>a.- Luego de constituidos los grupos de trabajo, cada grupo realiza un proyecto de investigación de interés común al grupo. Para ello previamente se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar varios temas opcionales -Argumentar cada uno de ellos -Intercambio de opiniones y seleccionar uno de interés de todos. <p>b.- Los integrantes lo firman para señalar que han aportado su parte al trabajo, y que están de acuerdo con su contenido y pueden presentarlo o explicarlo.</p>	<p>-Presentar ideas,</p> <p>-Producir ideas y</p> <p>-Organizar el trabajo.Desarrollar un proyecto completo, que cada miembro del equipo pueda explicar o presentar.</p> <p>Desarrollar actitudes cooperativas de trabajo intra-grupo, e intergrupos. Cuando resulte útil o conveniente, verificar los procedimientos, las</p> <p>informaciones, y los</p>	<p>1. Cada integrante del grupo puede aportar con lapiceros, lápices o plumones de diferentes colores, etc.</p> <p>2.-Cada integrante del grupo presenta el proyecto grupal a un integrante de otro grupo.</p> <p>3.- Cada alumno rinde una prueba individual sobre los contenidos del proyecto.</p>

	<p>c.- Cuando se usan diversos materiales (como tijeras, papel, cola o marcadores), asigne a cada integrante del equipo responsabilidad para cada uno de los materiales.</p> <p>d.- Si es pertinente, asigne a cada integrante un rol específico</p>	progresos con otros grupos.	
--	--	-----------------------------	--

ESTRATEGIAS DE TRABAJO COOPERATIVO



ESTRATEGIA DE JIGSAW O PUZZLE

La técnica del JIGSAW o Puzzle (Rompecabezas) es quizá la más conocida y la más utilizada en el ámbito académico. De acuerdo a García, Traver y Candela (2001) los objetivos son:

-Estructurar las interacciones entre los docentes, mediante equipos de trabajo. - Lograr que los docentes participantes dependan unos de otros para lograr sus objetivos. La secuencia de pasos que conforma esta técnica son los siguientes:

- a. El responsable o coordinador del trabajo en equipo ha de tener preparada la división del tema a tratar en cinco o seis documentos, los cuales se repartirán a los docentes participantes siguiendo un orden.

Cada uno de ellos será necesario para aprender la totalidad del tema y, por tanto, todos ellos forman la unidad temática completa.

- b. Se divide a los docentes en grupos de cinco o seis (según el número de documentos elaborados) y dentro de cada grupo cada miembro recibirá un número de 1 a 5 (o 6).



Figura I. Grupos originales en la técnica JIGSAW- Rompecabezas

A los docentes con el número 1 se les reparte el mismo documento (que será diferente al del resto de compañeros y que puede corresponderse a la primera parte del tema de estudio).

A los docentes con el número 2 se les reparte el mismo documento (que puede ser la segunda parte del tema) y así sucesivamente con el resto de docentes participantes. **La primera fase** será, por tanto, que los docentes participantes individualmente preparen su documento, que lo lean, que lo entiendan, que lo aprendan (no memorizando) y que recopilen las dudas que les surjan

- c. Una vez que ya ha finalizado el tiempo estimado para la preparación individual del documento, comienza la segunda fase que se denomina “Reunión de Expertos”. En este momento todos los docentes participantes con el número 1 se reúnen para debatir y comentar su documento (que es el mismo). Los docentes participantes con el número 2 también se reúnen, y así sucesivamente con el resto de los números.



Fig. II: Grupos de expertos

La finalidad de esta fase es doble: por un lado, que cada docente se haga experto del documento a través del debate, de los comentarios y de las explicaciones que se hagan en dichos grupos y, por otro, que juntos diseñen un plan común para comunicar ese documento al resto de compañeros.

d. Finalizada las reuniones de expertos, llega la tercera fase, que supone el

r
e
g
r
e
s
o
a



l grupo original y cada alumno explicará al resto de sus compañeros el documento que ha estado preparando. Se recomienda que la exposición de los mismos sea en el orden adecuado para, al finalizar, disponer de un conocimiento ordenado y completo de la temática de estudio.

Figura III. Regreso a los originales

e. La última fase, la fase cuarta, consiste en evaluar el aprendizaje logrado y la eficacia de la técnica individualmente. Para ello, el coordinador-responsable del taller debe preparar un test sobre todo el material que han trabajado con el fin de demostrar el dominio del material que han adquirido.

ESTRATEGIA DE GRUPO DE INVESTIGACIÓN: SHARAN Y SHARAN

Esta técnica permite que los docentes participantes formen los equipos de trabajo (entre 3 y 6 miembros) guiándose por los intereses comunes hacia los temas presentados.

Los objetivos principales son:

1. Discutir, valorar e interpretar en equipo los contenidos informativos que reciben en determinados documentos de trabajo institucional, planes curriculares, etc.
2. Participar más activamente en la selección de los métodos o procedimientos para el aprendizaje.

Se puede dividir esta técnica en los siguientes pasos:

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

- b. Presentación oral al resto de compañeros-docentes de cada investigación realizada. El que finalmente evalúa es el docente responsable o coordinador del taller.

ESTRATEGIA DE TRABAJO COOPERATIVO



APRENDIENDO A
COOPERAR

CONCIENCIA DE EQUIPO RESPECTO AL SISTEMA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL.



OBJETIVO COMUN

1. Promover el conocimiento y la conciencia institucional de todos los docentes mediante estrategias de trabajo cooperativo respecto al sistema de gestión pedagógica e institucional.

Ejemplo:

Objetivo institucional común: Los docentes deben tener claro que hay una misión institucional que cumplir, y que sólo la unión permitirá su realización.

Deben estar convencidos de que juntos, entre todos, conseguirán mejor este objetivo, cooperando entre sí se pueden lograr muchas cosas en favor de su institución.



CLARIDAD DE LO QUE LOS
UNE Y EL OBJETIVO COMÚN.

2. A fin de que los distintos equipos de docentes se sientan miembros de un grupo más amplio de docentes, deben **tener muy claro lo que les une y el objetivo institucional común** que persiguen y que, entre todos, juntando el esfuerzo de todos sus componentes, lo alcanzarán más rápidamente. **Ejemplo:** Los docentes dicen: Queremos saber:

¿Cuáles son los logros y dificultades de la gestión pedagógica e institucional de la institución educativa?

¿Cuáles son los roles que deben cumplir los docentes en el sistema de gestión institucional?

¿Cómo podrían impulsar el apoyo a la institución mediante el estilo de trabajo cooperativo?



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

En torno a los procesos de gestión pedagógica: Se debe desarrollar la planificación curricular en equipo, la organización del equipo docente, la ejecución curricular en equipo, la evaluación de la programación curricular en equipo y valoración del trabajo en equipo; y la dinámica, los procesos y los niveles de cooperación para la gestión al interior de los grupos de trabajo docente.



4. Predisponer al equipo de docentes para trabajar de forma cooperativa. Se destaca aquí la **importancia de trabajar en equipo** como una concepción institucional coherente y permanente. Para ello, la presente estrategia propone una serie de dinámicas de grupo que pueden facilitar un mayor conocimiento mutuo de los docentes conformantes de los equipos de trabajo; para que poco a poco vayan incrementando sus relaciones de amistad. Estas dinámicas se pueden ir realizando en el momento que el equipo docente considere más oportuno.

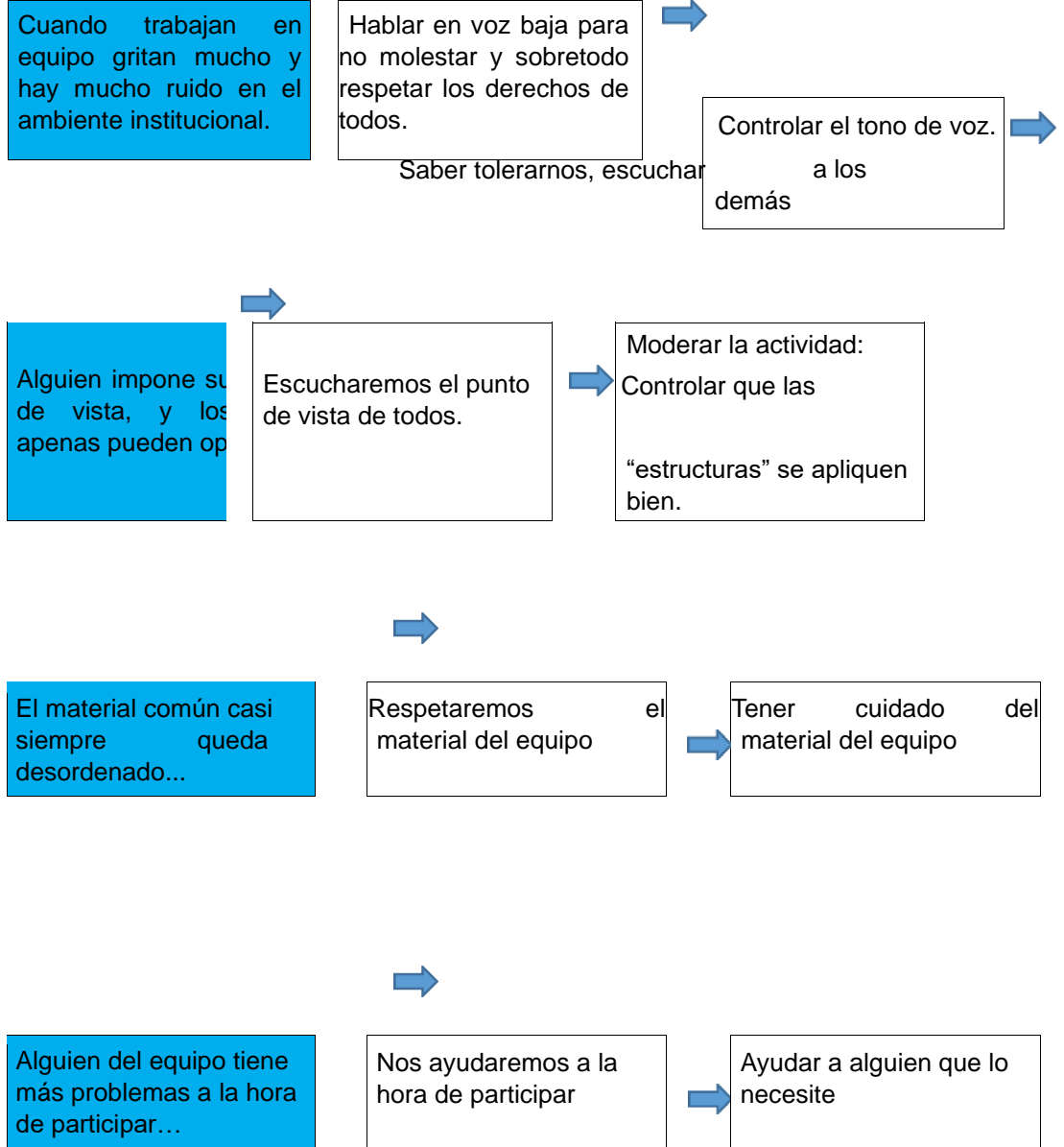


5. Los **proyectos institucionales comunes** constituyen otro elemento muy importante que contribuye en gran medida a adquirir esta conciencia de equipo. Los Proyectos pueden ser tanto de desarrollo institucional, relacionados directamente con las áreas del currículo, así como proyectos ocasionales que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



- a. **Política institucional:** En esta categoría se describen las relaciones de poder al interior de la institución educativa y el uso de este para coordinar los esfuerzos de los docentes. Comprende el reconocimiento, la formación del profesorado, el desarrollo profesional, la infraestructura y recursos.
- b. **Estructura organizativa:** se describe la forma que adquiere la institución educativa para ordenar los puestos jerárquicos y viabilizar las diferentes acciones y la proporción del poder, desde el organigrama, teniendo en cuenta en qué sentido favorece la estructura el cumplimiento de la estrategia de la institución educativa. El análisis de esta categoría toma en cuenta los siguientes aspectos: la asignación de tareas y delimitación de funciones, el establecimiento de los objetivos y las normas.
- c. **Cultura organizativa:** Se caracteriza por la manera de hacer las cosas en la institución educativa, la misión y la visión, la historia, los valores y patrones que rigen el comportamiento de los docentes. La cultura es definida y planificada por la entidad promotora y pertenece al sistema de decisiones y de reflexión organizativa.
- d. **Clima organizativo-institucional:** El clima organizativo es el conjunto de percepciones que tiene el personal sobre el estilo de gestión, las características del sistema organizativo en cuanto a la interacción e influencia y la efectividad organizativa. En la caracterización de esta categoría se considera: el proceso de liderazgo, la resolución de conflictos, los procesos de la comunicación y la toma de decisiones.





3.3.3. EL MODELADO DE LA PROPUESTA.

3.3.3.1. Representación gráfica del modelado teórico de la propuesta.





A manera de conclusión sobre la propuesta, consideramos que los diseños de las estrategias pueden contribuir eficazmente en los niveles de trabajo cooperativo de los docentes de la institución educativa pública N° 82260 San Bernardino distrito de San Bernardino provincia de San Pablo Cajamarca.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

1. El liderazgo del director es un factor vital en la promoción del cambio, su capacidad para “conquistar” a los docentes y atraerlos al cambio se funda en la construcción de una relación interpersonal basada en la atención afectiva en la que se conjugan fundamentalmente dos elementos: responsabilidad y motivación que tiene efectos positivos en los actores quienes responden a las expectativas por la confianza que se pone en ellos. La actuación del director es casi imperceptible en la gestión del cambio, su aporte radica principalmente en cumplir con las responsabilidades administrativas ante el organismo intermedio - UGEL. El no cumplimiento a cabalidad de sus funciones relacionadas al aspecto pedagógico en la escuela, tiene serias incidencias en el monitoreo, seguimiento y evaluación del desempeño docente y la evaluación de resultados de aprendizaje.

Existen tensiones que limitan la gestión pedagógica; Una tensión encontrada es que las propuestas de innovación son generadas y planificadas por el director y subdirector, promueven dinámicas innovadoras. La escasa participación de la mayoría de docentes en la generación y planificación de las propuestas de innovación, explican el débil compromiso con el desarrollo de las mismas. Siendo un reto el lograr que en los otros maestros se genere la “motivación intrínseca” por el cambio y participen no sólo como ejecutores o destinatarios, sino que consideren suyo el proyecto y puedan intervenir en él. Una segunda tensión se produce a la hora de llevar a la práctica las propuestas de cambio, cuando en la escuela no se cuenta con los recursos materiales, económicos, humanos y el tiempo necesario. Para superar esta carencia el director ensaya una serie de estrategias, como la alianza que establece con los docentes quienes aceptan trabajar horas extras a cambio de la tolerancia en el control de la asistencia, si bien este

hecho permite cubrir las necesidades del momento y logra “comprometerlos” en el cumplimiento de actividades para formular y ejecutar proyectos innovadores, alteran el orden, generan conflictos internos (padresmaestros-estudiantes- auxiliares) y se afecta notablemente la calidad de trabajo del docente en el aula.

2. Las estrategias de trabajo usadas por los docentes y director influyen de modo negativo en el desarrollo de la gestión pedagógica de la participación docente en la I.E.N°82260, por lo que resulta indispensable realizar una propuesta de intervención que contribuya a revertir esta situación.
3. El trabajo cooperativo docente constituye una contribución a la mejora de la gestión educativa participativa; adoptando los docentes de forma colectiva acuerdos institucionales, actitudes dialogantes con el resto de compañeros, impulso del desarrollo organizacional docente de tipo horizontal.
4. Las características centrales de los grupos cooperativos de docentes la constituyen la interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles; la responsabilidad individual y grupal respecto al logro de los objetivos; el desarrollo de la conciencia del propio funcionamiento como grupo; el uso apropiado de habilidades de cooperación y de trabajo en grupo.
5. Las estrategias de gestión educativa participativa a través de las técnicas Jigsaw o Puzzle y de Sharan y Sharan contribuyen a la integración de los docentes en torno a objetivos institucionales comunes.

4.2. RECOMENDACIONES

- 1.** Aprovechar positivamente los niveles de autonomía que se les reconocen a las instituciones educativas en el marco de la descentralización y reforma de la educación, para el planteamiento creativo y puesta en práctica del nuevo modelo de gestión escolar mediante mecanismos participativos que garanticen identidad y compromiso de todos los actores educativos.
- 2.** Revisar y actualizar los documentos de gestión: PEI y PAT, de manera participativa, de cara a las demandas prioritarias de mejora de la gestión escolar y del servicio educativo, considerando la factibilidad de los proyectos a fin de garantizar su desarrollo en la práctica, superando, de esta manera, la arraigada cultura de la formalidad.
- 3.** Reestructurar, en asamblea institucional, los comités de apoyo a la gestión evitando un número excesivo, con la finalidad de hacerlos más operativos, para asegurar la puesta en práctica de los proyectos y propuestas del PEI.
- 4.** Realizar periódicamente la asamblea institucional para realizar el seguimiento colectivo de la gestión pedagógica y administrativa, así como de los avances y dificultades de los comités de apoyo, con fines de retroalimentación participativa.
- 5.** Tomar en cuenta en su real dimensión la situación referida a la escasa o nula disposición de los docentes a dar tiempo adicional a la jornada laboral para el desarrollo de acciones de apoyo a la gestión escolar, con miras a impulsar políticas que garanticen la viabilidad de esta demanda,

como el incremento de horas de trabajo remunerado en la jornada semanal de los docentes. La solución al problema implica directamente a las instancias regionales y centrales del Ministerio de Educación, pues se requiere el replanteo de políticas coherentes con los propósitos de los procesos de reforma de la educación en marcha.

BIBLIOGRAFÍA

Adair J. (1990) *El liderazgo basado en la acción*. México D.F, Mc Graw.

Alvarez M. (1988) *El grupo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid. Editorial popular.

Ander – Egg, E. (1997). *El Trabajo en Equipo*. Argentina, Editorial Lumen
/ Humanitas.

Armengol J. (2004) *Técnicas de trabajo cooperativo*. Barcelona. Universidad Politécnica de Catalunya, UPC.

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

Escuela de Posgrado, PUCP, Lima.

Antúñez S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*.

El paso del yo al nosotros. Barcelona, GRAO.

Ausubel D P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

México, Editorial Trillas.

Ayestarán S. (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona, Editorial Anthropos.

Back K W. (1981). *Grupos pequeños en Psicología social. Perspectivas sociológicas*. Buenos Aires, Paidós.

Blanchard K. (2006) *Administración por valores*. Barcelona. Grupo editorial Norma.

Carriego C. (2004) *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires, La Crujía, Stella.

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

Cuenca R y Carrillo S. (1998) *La dinámica de grupos. Conceptos y técnicas*. Lima, Serie: Capacitación de Adultos.

Coll, y Solé (1990): «*La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*», Desarrollo psicológico y educación II. Madrid. Alianza editorial. Díaz F y Hernández R. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. México, Editorial Mc Graw-Hill.

Domenech J y Viñas J. (2007) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, GRAO. Expósito M. (2012) *La potencia de la cooperación*. Málaga, España.

Fabra M L. (1992) "El trabajo cooperativo, revisión y perspectivas". Aula de Innovación Educativa nº9. Año 1992.

Ferreiro G y Calderón E. (2001) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*.

Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México, Editorial Trillas.

- García R, Traver J y Candela I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid.
- Guerra R y Pérez J. (2003). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Barcelona. Editorial CCS.
- Hassard J. (1990). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw-Hill.
- Imbernón F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp.123-132.
- Johnson D, Johnson R y Holubec E J. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires. Editorial Paidós.
- Johnson D y Johnson R. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Jhonson D, Jhonson R Y Holubec E J. (1994). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós, 1999
- López A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en grupo del profesorado*. GRAO, Barcelona.
- López F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- Lorenzo M, Santos M, Oliveira E y Rodríguez A. (2002) *Cooperar para aprender en un mundo de ordenadores*; *Aula Abierta* 79; pp. 15-30.
- Mayer R. (2004). *Psicología de la Educación, volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid, Pearson Educación.

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

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

Pages J. (1999) “¿Están preparados los profesores?”. Cuadernos de pedagogía nº 279. Abril 1999. Pallares M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, ICCE.

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

Peñafield E. y Serrano C. (2010) *Habilidades Sociales*. Madrid, Editex. Robbins S. (2009). *Comportamiento organizacional*. 13a edición. México,

UNAM.

CAPITULO IV.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

1. El liderazgo del director es un factor vital en la promoción del cambio, su capacidad para “conquistar” a los docentes y atraerlos al cambio se funda en la construcción de una relación interpersonal basada en la atención afectiva en la que se conjugan fundamentalmente dos elementos: responsabilidad y motivación que tiene efectos positivos en los actores quienes responden a las expectativas por la confianza que se pone en ellos. La actuación del director es casi imperceptible en la gestión del cambio, su aporte radica principalmente en cumplir con las responsabilidades administrativas ante el organismo

intermedio - UGEL. El no cumplimiento a cabalidad de sus funciones relacionadas al aspecto pedagógico en la escuela, tiene serias incidencias en el monitoreo, seguimiento y evaluación del desempeño docente y la evaluación de resultados de aprendizaje.

2. Existen tensiones que limitan la gestión pedagógica; Una tensión encontrada es que las propuestas de innovación son generadas y planificadas por el director y subdirector, promueven dinámicas innovadoras. La escasa participación de la mayoría de docentes en la generación y planificación de las propuestas de innovación, explican el débil compromiso con el desarrollo de las mismas. Siendo un reto el lograr que en los otros maestros se genere la “motivación intrínseca” por el cambio y participen no sólo como ejecutores o destinatarios, sino que consideren suyo el proyecto y puedan intervenir en él. Una segunda tensión se produce a la hora de llevar a la práctica las propuestas de cambio, cuando en la escuela no se cuenta con los recursos materiales, económicos.

3. humanos y el tiempo necesario. Para superar esta carencia el director ensaya una serie de estrategias, como la alianza que establece con los docentes quienes aceptan trabajar horas extras a cambio de la tolerancia en el control de la asistencia, si bien este hecho permite cubrir las necesidades del momento y logra “comprometerlos” en el cumplimiento de actividades para formular y ejecutar proyectos innovadores, alteran el orden, generan conflictos internos (padres- maestros-estudiantes- auxiliares) y se afecta notablemente la calidad de trabajo del docente en el aula.

4. Las estrategias de trabajo usadas por los docentes y director influyen de modo negativo en el desarrollo de la gestión pedagógica de la participación docente en la I.E.N°82260, por lo que resulta indispensable realizar una propuesta de intervención que contribuya a revertir esta situación.

5. El trabajo cooperativo docente constituye una contribución a la mejora de la gestión educativa participativa; adoptando los docentes de forma colectiva acuerdos

institucionales, actitudes dialogantes con el resto de compañeros, impulso del desarrollo organizacional docente de tipo horizontal.

6. Las características centrales de los grupos cooperativos de docentes la constituyen la interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles; la responsabilidad individual y grupal respecto al logro de los objetivos; el desarrollo de la conciencia del propio funcionamiento como grupo; el uso apropiado de habilidades de cooperación y de trabajo en grupo.

6. Las estrategias de gestión educativa participativa a través de las técnicas Jigsaw o Puzzle y de Sharan y Sharan contribuyen a la integración de los docentes en torno a objetivos institucionales comunes.

4.2. RECOMENDACIONES

1. Aprovechar positivamente los niveles de autonomía que se les reconocen a las instituciones educativas en el marco de la descentralización y reforma de la educación, para el planteamiento creativo y puesta en práctica del nuevo modelo de gestión escolar mediante mecanismos participativos que garanticen identidad y compromiso de todos los actores educativos.
2. Revisar y actualizar los documentos de gestión: PEI y PAT, de manera participativa, de cara a las demandas prioritarias de mejora de la gestión escolar y del servicio educativo, considerando la factibilidad de los proyectos a fin de garantizar su desarrollo en la práctica, superando, de esta manera, la arraigada cultura de la formalidad.
3. Reestructurar, en asamblea institucional, los comités de apoyo a la gestión evitando un número excesivo, con la finalidad de hacerlos más operativos, para asegurar la puesta en práctica de los proyectos y propuestas del PEI.
4. Realizar periódicamente la asamblea institucional para realizar el seguimiento colectivo de la gestión pedagógica y administrativa, así como de los avances y dificultades de los comités de apoyo, con fines de retroalimentación participativa.
5. Tomar en cuenta en su real dimensión la situación referida a la escasa o nula disposición de los docentes a dar tiempo adicional a la jornada laboral para el desarrollo de acciones de apoyo a la gestión escolar, con miras a impulsar políticas que garanticen la viabilidad de esta demanda, como el incremento de horas de trabajo remunerado en la jornada semanal de los docentes. La solución al problema implica directamente a las instancias regionales y centrales del Ministerio de Educación, pues se requiere el replanteo de políticas coherentes con los propósitos de los procesos de reforma de la educación en marcha.

BIBLIOGRAFÍA

- Adair J. (1990) *El liderazgo basado en la acción*. México D.F, Mc Graw.
- Alvarez M. (1988) *El grupo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid. Editorial popular.
- Ander – Egg, E. (1997). *El Trabajo en Equipo*. Argentina, Editorial Lumen Humanitas.
- Armengol J. (2004) *Técnicas de trabajo cooperativo*. Barcelona. Universidad Politécnica de Catalunya, UPC.
- Anglas A. (2007). *Un modelo de organización y gestión escolar, desde la perspectiva de los actores: caso de un colegio Fe y Alegría de Lima* (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión). Escuela de Posgrado, PUCP, Lima.
- Antúnez S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona, GRAO.
- Ausubel D P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas.
- Ayestarán S. (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona, Editorial Anthropos.
- Back K W. (1981). *Grupos pequeños en Psicología social. Perspectivas sociológicas*. Buenos Aires, Paidós.
- Blanchard K. (2006) *Administración por valores*. Barcelona. Grupo editorial Norma.
- Carriego C. (2004) *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires, La Crujía, Stella.
- Contreras B. (2006) *Micro-política escolar, Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. Estudio de un caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión). Lima, Escuela de Posgrado, PUCP.
- Cuenca R y Carrillo S. (1998) *La dinámica de grupos. Conceptos y técnicas*. Lima, Serie: Capacitación de Adultos.

- Coll, y Solé (1990): «*La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*», Desarrollo psicológico y educación II. Madrid. Alianza editorial.
- Díaz F y Hernández R. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. México, Editorial Mc Graw-Hill.
- Domenech J y Viñas J. (2007) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, GRAO. Expósito M. (2012) *La potencia de la cooperación*. Málaga, España.
- Fabra M L. (1992) "El trabajo cooperativo, revisión y perspectivas". Aula de Innovación Educativa nº9. Año 1992.
- Ferreiro G y Calderón E. (2001) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. *Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México, Editorial Trillas.
- García R, Traver J y Candela I. (2001). *Aprendizaje cooperativo*. *Fundamentos, características y técnicas*. Madrid.
- Guerra R y Pérez J. (2003). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Barcelona. Editorial CCS.
- Hassard J. (1990). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. *Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw-Hill.
- Imbernón F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp.123-132.
- Johnson D, Johnson R y Holubec E J. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires. Editorial Paidós.
- Johnson D y Johnson R. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Jhonson D, Jhonson R Y Holubec E J. (1994). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós, 1999
- López A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en grupo del profesorado*. GRAO, Barcelona.
- López F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- Lorenzo M, Santos M, Oliveira E y Rodríguez A. (2002) *Cooperar para aprender en un mundo de ordenadores*; Aula Abierta 79; pp. 15-30.
- Mayer R. (2004). *Psicología de la Educación, volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid, Pearson Educación.

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

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

Pages J. (1999) “¿Están preparados los profesores?”. Cuadernos de pedagogía nº 279. Abril 1999. Pallares M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, ICCE.

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

Peñafield E. y Serrano C. (2010) *Habilidades Sociales*. Madrid, Editex. Robbins S. (2009). *Comportamiento organizacional*. 13a edición. México, UNAM.

Roeders P. (1997). *Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo*. Lima, Sociedad Cultural WALKIRIA Ediciones.

Senge P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Editorial Norma.

Solé I. (1997). *Reforma y trabajo en grupo*. Cuadernos de Pedagogía, N° 255, pp. 50-53.

Suárez C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona, Editorial UOC .

Vygotsky L (1987): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Madrid, Editorial Grijalbo. Woolfolk A (1999). *Psicología Educativa*. México: Editorial Mexicana.

Linkografía

Johnson D, Johnson R y Guevara S. (2010) *Alternativas para nuevas prácticas educativas*.

Recuperado de:

<http://www.transformacioneducativa.com/attachments/article/161/Libro%2010%20%20Integraci%C3%B3n%20sistem%C3%A1tica%20del%20conocimiento.pdf>

García y Navarro E. (2007) *Clima y compromiso organizacional*. Edición electrónica gratuita. Recuperado de www.eumed.net/libros/2007c/340/

Páez G. El aprendizaje cooperativo. Recuperado de:
<http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el>

ANEXOS

ANEXO 01 Cuestionario sobre la participación docente

Estimado docente, el siguiente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que tiene la finalidad de obtener información relevante acerca de la participación docente en la institución educativa. Tome en cuenta que dicho cuestionario es completamente anónimo y tiene fines estrictamente académicos. Le pedimos por favor responda todos los ítems y con sinceridad marcando con un aspa (X) en un sólo recuadro.

Fuente: <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur/america/peru/america/peru/lsan pablo .htm>



Constancia de originalidad de similitud

Yo, JAIME LUCHO CIEZA SANCHEZ, docente de la Facultad de Ingeniería química e industrias alimentarias, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, asesor de la Tesis titulada:


“Propuesta de grupos cooperativos para mejorar la gestión pedagógica de la participación docente en la institución educativa pública N° 82260 San Bernardino distrito de san Bernardino Provincia de San Pablo Cajamarca año 2016”.

de la autora: **Lic. MARGARITA MARLENY PALOMINO MENDOZA**, constato que la investigación, tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el trabajo de investigación / tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad nacional “Pedro Ruiz Gallo”.

Lambayeque 20 de Julio, 2022

Nombres y Apellidos del Asesor: JAIME LUCHO CIEZA SANCHEZ	
DNI: 16762439	FIRMA: 
ORCID: 0000-0002-9519-3604	

Recibo digital

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

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega	Margarita Marieny Palomino Mendoza
Título del ejercicio	REVISIÓN DE TESIS
Título de la entrega	PROPUESTA DE GRUPOS COOPE.
Nombre del archivo	tesis_para_marle_2_-_Parafraasead...
Tamaño del archivo	1.61M
Total páginas	117
Total de palabras	28,517
Total de caracteres	158,394
Fecha de entrega	06-mar-2020 11:28a.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega	1270614699



PROPUESTA DE GRUPOS COOPERATIVOS PARA MEJORAR LA GESTION PEDAGOGICA DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA N°82260 SAN BERNARDINO DISTRITO DE SAN BERNARDINO PROVINCIA DE SAN PABLO CAJAMARCA AÑO 2016

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

psicologiaporlavida.blogspot.com

Fuente de Internet

1%

2

Submitted to Universidad Marcelino Champagnat

Trabajo del estudiante

1%

3

Submitted to Universidad de Ciencias y Humanidades

Trabajo del estudiante

1%

4

ikaskide.files.wordpress.com

Fuente de Internet

<1%

5

Submitted to Universidad Manuela Beltrán Virtual

Trabajo del estudiante

<1%

6

repositorio.unp.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

DR. JAIME LUCHO CIEZA SANCHEZ
ASESOR

7	www.mecd.gob.es Fuente de Internet	<1 %
8	repositorio.utn.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
9	repository.unimilitar.edu.co Fuente de Internet	<1 %
10	Submitted to Universidad Abierta para Adultos Trabajo del estudiante	<1 %
11	portales.mineduc.cl Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Carlos III de Madrid Trabajo del estudiante	<1 %
13	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	es.wikipedia.org Fuente de Internet	<1 %
15	culturaescolarinclusiva.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
16	slideplayer.es Fuente de Internet	<1 %
17	www.ciberdocencia.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
18	www.cybertesis.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

jlcs

29

Fuente de Internet

<1 %

30

bibliotecavirtual.educared.fundaciontelefonica.com.pe

Fuente de Internet

<1 %

31

www.praxis.edusanluis.com.ar

Fuente de Internet

<1 %

32

idus.us.es

Fuente de Internet

<1 %

33

148.206.53.231

Fuente de Internet

<1 %

34

core.ac.uk

Fuente de Internet

<1 %

35

es.unionpedia.org

Fuente de Internet

<1 %

36

tesis.ucsm.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

37

Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia

Trabajo del estudiante

<1 %

38

www.clubensayos.com

Fuente de Internet

<1 %

39

Submitted to Universidad Ricardo Palma

Trabajo del estudiante

<1 %

40	Fuente de Internet	<1 %
41	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	bibliotecadigital.usbcali.edu.co Fuente de Internet	<1 %
43	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
44	cursoformacionprofesoresny.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
45	ipaaccinfants.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
46	galeon.com Fuente de Internet	<1 %
47	zaguan.unizar.es Fuente de Internet	<1 %
48	usic13.ugto.mx Fuente de Internet	<1 %
49	Submitted to Universidad Catolica de Avila Trabajo del estudiante	<1 %
50	digitum.um.es Fuente de Internet	<1 %
51	www.rehue.csociales.uchile.cl Fuente de Internet	<1 %

JLAS

52	hannaarranz.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
53	www.postgradoune.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
54	Submitted to BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA Trabajo del estudiante	<1 %
55	www.mec.es Fuente de Internet	<1 %
56	gestiopolis.com Fuente de Internet	<1 %
57	www.avantel.net Fuente de Internet	<1 %
58	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
59	165.98.16.18 Fuente de Internet	<1 %
60	Submitted to Universidad de San Martin de Porres Trabajo del estudiante	<1 %
61	grupos.unican.es Fuente de Internet	<1 %
62	www.readbag.com Fuente de Internet	<1 %

63	m.monografias.com Fuente de Internet	<1 %
64	repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
65	sabiagestion.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
66	ddd.uab.es Fuente de Internet	<1 %
67	oa.upm.es Fuente de Internet	<1 %
68	www.ssedf.sep.gob.mx Fuente de Internet	<1 %
69	www.yumpu.com Fuente de Internet	<1 %
70	www.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
71	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %
72	Submitted to Universidad Andina del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %

73	Fuente de Internet	<1 %
74	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
75	Submitted to John F Kennedy, The American School of Queretaro Trabajo del estudiante	<1 %
76	pdfsb.com Fuente de Internet	<1 %
77	dspace.uah.es Fuente de Internet	<1 %
78	www.odiseo.com.mx Fuente de Internet	<1 %
79	abdelfattahezzine.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
80	www.gipuzkoagazteria.net Fuente de Internet	<1 %
81	fernandotrujillo.es Fuente de Internet	<1 %
82	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
83	www.ine.gob.mx Fuente de Internet	<1 %

84	Fuente de Internet	<1 %
85	listas.usb.ve Fuente de Internet	<1 %
86	educacooperativo.blogspot.com.es Fuente de Internet	<1 %
87	www.noticias-oax.com.mx Fuente de Internet	<1 %
88	www.casadellibre.com Fuente de Internet	<1 %
89	ifcln101.worldbank.org Fuente de Internet	<1 %
90	dgescorrientes.net Fuente de Internet	<1 %
91	www.cem.itesm.mx Fuente de Internet	<1 %
92	www.microregionecos.com.ar Fuente de Internet	<1 %
93	www.esvial.org Fuente de Internet	<1 %
94	www.diputados-pri.org.mx Fuente de Internet	<1 %
95	repositorio.uis.edu.co Fuente de Internet	<1 %



96	www.eca.usp.br Fuente de Internet	<1 %
97	www.tesis.uchile.cl Fuente de Internet	<1 %
98	www.bid.org.br Fuente de Internet	<1 %
99	www.gestiopolis.com Fuente de Internet	<1 %
100	200.35.84.131 Fuente de Internet	<1 %
101	(António José Guedes, Carla Serrão, Fernando Diogo, Maria José Araújo, Paulo Delgado, Sofia Veiga, Sílvia Barros and Teresa Martins). "Pedagogia / educação Social: teorias práticas: espaços de investigação, formação e ação", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2014. Publicación	<1 %
102	siteresources.worldbank.org Fuente de Internet	<1 %
103	Submitted to University College London Trabajo del estudiante	<1 %
104	wn.com Fuente de Internet	<1 %

ilcs

105	www.maestropescador.info Fuente de Internet	<1 %
106	www.sanidad.jcyl.es Fuente de Internet	<1 %
107	www.unesco.cl Fuente de Internet	<1 %
108	red-u.net Fuente de Internet	<1 %
109	www.genderandenvironment.org Fuente de Internet	<1 %
110	hera.ugr.es Fuente de Internet	<1 %
111	www.perulinks.com Fuente de Internet	<1 %
112	www.wpia.uw.edu.pl Fuente de Internet	<1 %
113	www.indotec.gov.do Fuente de Internet	<1 %
114	futur.upc.edu Fuente de Internet	<1 %
115	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
116	www.revista-puzzle.com Fuente de Internet	<1 %

jlcs

<1 %

117 www.revmedicaelectronica.sld.cu
Fuente de Internet

<1 %

118 www.memfod.edu.uy
Fuente de Internet

<1 %

119 web.oie.int
Fuente de Internet

<1 %

120 siep.org.pe
Fuente de Internet

<1 %

121 euinstitucional.galeon.com
Fuente de Internet

<1 %

122 Submitted to Universidad de Almeria
Trabajo del estudiante

<1 %

123 repositorio.pucp.edu.pe
Fuente de Internet

<1 %

124 www.parlamento-navarra.es
Fuente de Internet

<1 %

125 www.ugel07.gob.pe
Fuente de Internet

<1 %

126 www.caf.com
Fuente de Internet

<1 %

127 Submitted to Catholic University of Peru
Trabajo del estudiante

<1 %

jlus

128	ar.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
129	www.upnqueretaro.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
130	diarioregional.com Fuente de Internet	<1 %
131	www.seduca.gov.co Fuente de Internet	<1 %
132	Submitted to Instituto de Empress S.L. Trabajo del estudiante	<1 %
133	tesis enxarxa.net Fuente de Internet	<1 %
134	editoresweb.upcomillas.es Fuente de Internet	<1 %
135	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
136	www.congreso.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
137	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
138	www.mendoza.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
139	ftp.info.usaid.gov	<1 %

ilcs

144	Submitted to Universidad Inca Garcilaso de la Vega	<1%
Trabajo del estudiante		

145	Submitted to Universidad ESAN -- Escuela de Administración de Negocios para Graduados	<1%
Trabajo del estudiante		

146	comunidad.eclass.com	<1%
Fuente de Internet		

147	avefenix.fap.mil.pe	<1%
Fuente de Internet		

148	Submitted to Patricia Test Account	<1%
Trabajo del estudiante		

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 5 words

Excluir bibliografía

Activo

Dr. JAIME LUZHO CIEZA SANCHEZ
ASESOR