



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Trabajo en equipo y su impacto en la formación  
continua de los estudiantes del Doctorado en  
Educación y Docencia Universitaria de la Universidad  
Nacional Mayor de San Marcos**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación y  
Docencia Universitaria

**AUTOR**

Luis Héctor HUAMANÍ HUAMÁN

**ASESOR**

Dra. Ada Lucía GALLEGOS RUIZ CONEJO

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Huamaní, L. (2022). *Trabajo en equipo y su impacto en la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---

## Metadatos complementarios

<b>Datos de autor</b>	
Nombres y apellidos	Luis Héctor Huamaní Huamán
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40756998
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-1423-4871">https://orcid.org/0000-0003-1423-4871</a>
<b>Datos de asesor</b>	
Nombres y apellidos	Ada Lucía Gallegos Ruíz Conejo
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09575992
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-8264-711X">https://orcid.org/0000-0002-8264-711X</a>
<b>Datos del jurado</b>	
<b>Presidente del jurado</b>	
Nombres y apellidos	Dr. Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08742823
<b>Miembro del jurado 1</b>	
Nombres y apellidos	Dr. Carlos Wyly Dextre Mendoza
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10389035
<b>Miembro del jurado 2</b>	
Nombres y apellidos	Dra. Ofelia Carmen Santos Jiménez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25454259
<b>Miembro del jurado 3</b>	
Nombres y apellidos	Dr. Salomón Marcos Berrocal Villegas
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	06661023
<b>Datos de investigación</b>	
Línea de investigación	E.3.1.6. Desarrollo científico y tecnológico en la formación docente
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.05473 Longitud: -77.08477
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Julio 2018 - diciembre 2021 2018 - 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación general <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</a>



## ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 111-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 28 días del mes de setiembre de 2022, siendo las 12:00 m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **TRABAJO EN EQUIPO Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS ESTUDIANTES DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**, para optar el **Grado Académico de Doctor en Educación y Docencia Universitaria**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Doctor en Educación y Docencia Universitaria** al Mg. **LUIS HÉCTOR HUAMANÍ HUAMÁN**.

En señal de conformidad, siendo la 1:19 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

**Dr. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ**  
Presidente

**Dra. ADA LUCÍA GALLEGOS RUIZ CONEJO**  
Asesora

**Dr. CARLOS WYLY DEXTRE MENDOZA**  
Jurado Informante

**Dra. OFELIA CARMEN SANTOS JIMÉNEZ**  
Jurado Informante

**Dr. SALOMÓN MARCOS BERROCAL VILLEGAS**  
Miembro del Jurado



## INFORME DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

### Nro. Informe Virtual N°102/DUPG-FE-2022 TRABAJO REMOTO

<b>Autoridad académica</b>	<b>Dr. Edgar Froilán Damián Núñez</b> Director
<b>Título de la tesis evaluada</b>	<b>TRABAJO EN EQUIPO Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS ESTUDIANTES DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS</b>
<b>Grado para obtener</b>	Doctor en Educación y Docencia Universitaria
<b>Autor de la tesis</b>	<b>HUAMANÍ HUAMÁN, LUIS HÉCTOR</b>
<b>Fecha de recepción de la tesis</b>	15-08-2022
<b>Fecha de aplicación del programa informático de similitudes</b>	17-08-2022
<b>Software utilizado</b>	Turnitin
<b>Configuración del programa detector de similitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Excluye coincidencias menores a 40 palabras</li> <li>✓ Excluye citas</li> <li>✓ Excluye bibliografía</li> </ul>
<b>Porcentaje de similitud</b>	<b>6 % (Seis por ciento índices de similitud)</b>
<b>Fuentes originales de las similitudes encontradas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ repositorio.uap.edu.pe</li> <li>✓ prezi.com</li> <li>✓ unesdoc.unesco.org</li> <li>✓ Submitted to Pontificia Universidad Católica del Perú</li> <li>✓ Submitted to Universidad del País Vasco</li> </ul>
<b>Observaciones</b>	La presente tesis evaluada contiene 150 páginas, ha sido depositada en cybertesis con DOI: <a href="https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.309">https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.309</a> , se ha procedido a no considerar dicha fuente.
<b>Calificación de originalidad</b>	Documento cumple con los criterios de originalidad.
<b>Fecha del informe</b>	18-08-2022



## **DEDICATORIA**

*A mis formadores que han hecho de mi un partidario  
del conocimiento científico.*



## **AGRADECIMIENTOS**

*A mis maestros del doctorado mi gratitud por sus  
observaciones y contribuciones.*

# ÍNDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>12</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	
1.1 Fundamentación y formulación del problema	13
1.2 Objetivos	15
1.3 Justificación del proyecto	16
1.4 Fundamentación y formulación de las hipótesis	17
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>18</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación	19
2.2 Antecedentes	21
2.3 Bases teóricas	30
2.3.1 Naturaleza del trabajo en equipo	30
2.3.1.1 Concepciones del trabajo en equipo	30
2.3.1.2 Tipos de equipos de trabajo	44
2.3.1.3 Comunicación estratégica para equipos	48

2.3.1.4	Liderazgo para el cambio	56
2.3.1.5	Gestión de conflictos	61
2.3.2	Grupo de trabajo	66
2.3.2.1	Clasificación de los grupos	67
2.3.2.2	Estadios de la formación de grupos	70
2.3.2.3	Diferencia entre grupos y equipos	71
2.3.3	Formación continua de docentes	74
2.3.3.1	El profesorado y su formación	77
2.3.3.2	La reflexión pedagógica: una oportunidad de aprendizaje	84
2.3.3.3	Profesionalización del docente	89
2.3.3.4	Competencias profesionales del docente	97
2.3.3.5	Docentes para el futuro que queremos	101
2.4	Glosario	106

<b>CAPÍTULO III</b>	108
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
3.1 Operacionalización de variables	109
3.2 Tipificación de la investigación	111
3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis	111
3.4 Población y muestra	111
3.5 Instrumentos de recolección de datos	112

<b>CAPÍTULO IV</b>	113
<b>TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS</b>	
4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos	114
4.2 Prueba de hipótesis	119
4.3 Discusión de resultados	130
CONCLUSIONES	131
RECOMENDACIONES	132
REFERENCIAS	133
ANEXOS	140

## RESUMEN

La perspectiva teórica que abarca el trabajo académico se circunscribe en las pautas de la investigación científica que concierne a la formación del profesorado, en la cual se ha relacionado el trabajo en equipo y la formación continua de los educandos del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En la actualidad, se torna una necesidad poner en práctica el trabajo en equipo porque permite alcanzar de forma eficiente los objetivos institucionales. Sin embargo, no todas las personas están aptas o tienen las habilidades para hacerlo. Esto se debe a que su implementación requiere de un conocimiento teórico y práctico. Asimismo, el trabajo en equipo no solo brinda mejores resultados, sino que se convierte en un contexto para el desarrollo profesional y humanístico del profesorado.

Debido a diferentes variables que acontecen en la aldea global, los cambios son cada vez muy vertiginosos y disruptivos. Ante esto, el docente tiene que innovar su práctica pedagógica para responder de forma categórica a las nuevas demandas educativas que plantea la sociedad del conocimiento. En este sentido, esta investigación propone como paradigma de mejora continua la implementación del trabajo en equipo.

El presente estudio ha empleado dos instrumentos de investigación, cuestionario y escala Likert, con la finalidad de contar con un mayor grado de validez; y para la confiabilidad se ha usado el alfa de Cronbach. Asimismo, para corroborar la hipótesis de la presente investigación se ha dispuesto el diseño no experimental, es decir, no se ha manipulado variables. Además, es de tipo transversal, lo cual implicó obtener información en un tiempo determinado.

## SUMMARY

The theoretical perspective that encompasses the academic work is circumscribed in the line of scientific research that corresponds to the training of the teaching staff, which has related the team-working and the continuous training of the students of the Doctorate in Education and University Teaching of the National University of San Marcos.

Nowadays, it becomes a necessity to put teamwork into practice because it allows to efficiently achieve institutional objectives. However, not all people are fit or have the ability to do so. This is because its implementation requires theoretical and practical knowledge. Teamwork not only gives us better results, but it becomes a context for the professional and humanistic development of teachers.

Due to different variables that occur in the global village, the changes are becoming very vertiginous and disruptive. Given this, the teacher has to innovate his pedagogical practice to respond categorically to the new educational demands posed by the knowledge society. In this sense, this research proposes teamwork as a paradigm of continuous improvement.

The present study has used two research instruments, questionnaire and Likert scale, in order to have a greater degree of validity; and for reliability Cronbach's alpha has been used. To corroborate the hypothesis of the present research, non-experimental design has been used, that is, no variables have been manipulated. In addition, it is of a transversal type, which implies obtaining information in a certain time.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación científica trata de acercarse a una dimensión de la realidad pedagógica para poder conocerla, describirla y relacionarla. En este sentido, se ha establecido y corroborado la relación del trabajo en equipo y la mejora de la formación continua de los educandos del programa Doctorado en Educación y Docencia universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El propósito de este proyecto de indagación científica ha sido realizar un trabajo innovador que permita tener una perspectiva teórica y práctica en torno a la formación continua del docente cuya base de formación se sustenta en el trabajo en equipo que es medio óptimo y accesible que puede recurrir el docente para su permanente actualización y el desarrollo de sus competencias.

La sociedad del conocimiento demanda al profesorado por innovaciones constante en su práctica pedagógica y en su producción científica. No obstante, la realidad es tan compleja que requiere de diversos puntos de vista para aproximarnos al fenómeno estudio o a la tarea encomendada. Esto es posible mediante el trabajo sincronizado entre los miembros de un equipo que socializan los diversos saberes como el conocimiento general, el pedagógico y el contenido a enseñar.

El texto de investigación se divide en cuatro apartados. El primero delibera el planteamiento del estudio, el segundo los antecedentes de la investigación y las bases teóricas, el tercero trata la metodología de investigación y el último incluye el análisis e interpretación de los instrumentos aplicados que han determinado una relación positiva entre las variables. Para finalizar, los anexos contienen los instrumentos y las evidencias que dan sustento a la obra.

**CAPÍTULO I**  
**PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**



## **1.1 Fundamentación y formulación del problema**

Los docentes gestionan conocimientos como producto de la interacción pedagógica con sus alumnos, sus colegas y la cultura organizacional de la institución educativa donde se desenvuelven. Por ello, se torna necesario utilizar y crear espacios donde se puede socializar la experiencia docente. En este sentido, la implementación del trabajo en equipo es una alternativa óptima para el aprendizaje continuo del profesorado. Además, El presente proyecto de investigación tiene como finalidad describir y corroborar la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En las últimas décadas se observa que diferentes investigadores e instituciones han abordado la formación docente como un indicador indispensable de la calidad de los servicios educativos que ofrecen las instituciones. Es más, se entiende que son múltiples las causas que afectan la formación continua del docente, pero la tesis a desarrollar se enfocará en comprobar que el trabajo en equipo promueve el aprendizaje colaborativo y cooperativo de sus miembros, lo cual genera una mayor eficiencia del desenvolvimiento docente en el aula.

La comprobación de la relación positiva entre ambas variables, permite plantear la existencia de un nuevo modelo de formación continua de docentes. Esto serviría para enriquecer la perspectiva teórica de la pedagogía e iniciar otras investigaciones que ayuden entender la naturaleza de la formación continua de los docentes a partir de su práctica. Asimismo, el sistema educativo mundial requiere de mecanismos pedagógicos que permitan a los docentes actualizarse de forma constante para propiciar aprendizajes significativos en los educandos que urgen de conocimientos para poder satisfacer sus necesidades y la del mercado económico.

En este contexto se formula lo siguiente:

### **1.1.1 Problema general**

¿En qué medida el trabajo en equipo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

### **1.1.2 Problema específico**

**PE<sub>1</sub>** ¿Qué relación existe entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

**PE<sub>2</sub>** ¿Cómo el trabajo en equipo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general**

Establecer la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

### **1.2.2 Objetivo específico**

**OE<sub>1</sub>** Comprobar la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**OE<sub>2</sub>** Describir la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

### **1.3 Justificación del proyecto**

La demostración de la hipótesis del presente trabajo de investigación coadyuvará a mejorar la calidad del sistema educativo de forma sostenida en el tiempo; es decir, contaremos con una estrategia pedagógica que permitirá la actualización permanente del profesorado. La sociedad actual requiere de mecanismo pedagógico que permita la sostenibilidad de la calidad académica del profesorado, porque se vive en una realidad que se caracteriza por los cambios disruptivos.

Se considera al trabajo en equipo como un modelo pedagógico que permite al profesorado el desarrollo de sus competencias profesionales, así como la actualización de sus conocimientos. Lo mencionado se enmarca en la sociedad del conocimiento que viene generando cambios vertiginosos en los diferentes campos de la ciencia y la educación no es ajena a esta coyuntura mundial. Entonces, la calidad de la formación docente se torna un requerimiento social para el desarrollo de un país que busca generar valor agregado en sus productos y servicios.

El presente estudio permitirá ampliar nuestra perspectiva teórica y práctica de las funciones que realizan los docentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, será motivo para emprender o fortalecer otros campos de estudios como el liderazgo que permite el funcionamiento eficiente de las organizaciones, la comunicación corporativa que es el sustento de las relaciones humanas, la gestión de conflictos que permite solucionar disentimientos que son innatos en la relación social.

La educación de hoy necesita mirar el futuro para generar ventajas competitivas en nuestro sistema productivo y esto es posible teniendo como base una educación de calidad. Esto implica gestionar la incertidumbre pedagógica a partir del trabajo mancomunado y sincronizado de los docentes, es decir, implementar el trabajo en equipo en las instituciones.

## **1.4. Fundamentación y formulación de las hipótesis**

### **1.4.1 Hipótesis general**

Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

### **1.4.2 Hipótesis específicas**

**HE<sub>1</sub>** El trabajo en equipo colaborativo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**HE<sub>2</sub>** El trabajo en equipo cooperativo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación**

La comunidad científica comparte sistemas de conocimientos que se han edificado por el aporte de sus miembros. Asimismo, el sistema de conocimiento aceptado por la comunidad ha jugado un papel socializante para su estructuración y reestructuración. Por ello, Bunge (2009) sostiene en su perspectiva epistemológica que “toda investigación científica comienza por localizar problemas y evaluarlos. Ninguna de estas operaciones tiene lugar en un vacío conceptual” (p.54). En este sentido, el tratado del presente estudio toma en cuenta la naturaleza del trabajo en equipo y su impacto en la formación del docente.

Las variables relacionadas intencionalmente en esta investigación se sustentan en la perspectiva teórica del saber pedagógico. Entiéndase por esto lo que Bedoya y Gómez (1995) definen como “un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objetivo central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza” (p.55). De esta manera, la reflexión pedagógica se convierte en un instrumento filosófico para identificar las fortalezas y debilidades del maestro que le permite su mejora continua, esto es, aprender a aprender.

El saber pedagógico se expresa en la praxis educativa y tiene como fundamento teórico un cuerpo de conocimiento interdisciplinario que permite al docente la planificación, organización, ejecución y evaluación de su acto didáctico, es decir, su actuación tiene un respaldo filosófico y científico que se constituye en el saber enseñar, teoría constituida. En este sentido, Encinas (1986) manifiesta “el propósito que un maestro debe perseguir no es enseñar sino edificar, construir con los materiales que los estudiantes aporte. Solo cuando el material es deficiente, el maestro proporciona el suyo” (p.17).

La perspectiva filosófica y epistemológica sobre la cual se sustenta el desarrollo teórico del presente manuscrito está enmarcada dentro de la pedagogía que promueve la reflexión del docente como mecanismo de cambio social. De la misma forma, ha permitido interpretar los diferentes fenómenos educativos que se presenta en la interrelación social, es decir, los seres humanos realizamos diferentes actividades de aprendizaje que se encuentra mediada por contextos culturales y sociales. Además, el comportamiento humano no se desencadena en formas de axiomas, sino de formas complejas que no es posible establecer reglas generales. Por esta razón, Bunge (2009) nos invita a “filosofar científicamente, y no a la bartola” (p.123).

En este sentido, el paradigma de la pedagogía dialogante permite y genera el contexto para la mejora permanente del docente y del educando. Este modelo concibe a la filosofía como parte de la herramienta pedagógica que nos permite entender la naturaleza de las cosas, esto es, establecer las dimensiones de la realidad para su lectura correcta y su accionar óptimo. En tal sentido, Zubiría (2015) Manifiesta que:

hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir de diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Además, la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. (p.196)

Al respecto, el presente estudio se ha centrado en el trabajo en equipo como pilar para el crecimiento profesional del profesorado a partir de la mejora de su práctica educativa que se sostiene en lineamientos científicos. De esta manera, Bedoya y Gómez (1995) plantean “la pedagogía alcanza su nivel científico cuando sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo” (p.45).



## 2.2 Antecedentes

Alvarado (2016) en su tesis de doctorado cuyo título es “Liderazgo estratégico y su relación con el trabajo en equipo en las facultades de la Universidad Nacional del Callao” presenta un enfoque cuantitativo cuyo diseño de indagación es no experimental. Asimismo, su muestra lo conformaron 225 docentes que se sometieron a un cuestionario cuyo procesamiento de datos han dado como resultado que el Coeficiente de Correlación Pearson muestre un nivel de significancia positivo y en su conclusión expresa que se comprobó la hipótesis al establecerse una relación directa entre el liderazgo estratégico y el trabajo en equipo en los docentes de la Universidad Nacional del Callao.

Cárdenas (2016) a través de su tesis de maestría titulado “los docentes formados en la estrategia investigación- acción: percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica” establece el siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de secundaria del área de matemática formados en la estrategia de investigación-acción sobre la mejora de su práctica pedagógica?

El resultado del estudio expresa, según Cárdenas (2016) que la investigación-acción logró la mejora de la práctica pedagógica de los docentes entrevistados en la planificación, desarrollo de capacidades, trabajo en equipo, la aplicación de situaciones problemáticas contextualizadas, y el uso de recursos y materiales educativos en sus sesiones de aprendizaje. Es más, en la concepción teórica y práctica del tesista este procedimiento generó conocimientos nuevos y diversas estrategias de enseñanza para el desarrollo de sus sesiones de clase.

Fernández (2015) desarrolla la tesis de doctorado denominado “Clima organizacional y calidad en el desempeño profesional de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Turismo de la Universidad Nacional San Antonio de Abad” establece como problema: ¿cuál es la relación que existe entre el clima organizacional y la calidad del desempeño profesional de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Turismo de la UNSAC periodo 2011? Y llega a las siguientes conclusiones:

En cuanto al problema general: la presente tesis comprobó cuantitativamente que la relación del clima organizacional y el desempeño docente en la Facultad de Ciencias Administrativas y Turismo de la UNSAAC tiene una correlación positiva intensa ( $r = 0.9996$ ). esto se podría explicar en razón de que el desempeño docente tiene indicadores ligados al estado anímico de las personas, para poder desempeñarse adecuadamente en su respectiva aula y asignatura indicada, por lo tanto, se debe tomar mayor énfasis en cuidar la calidad del clima organizacional para tener mayores y mejores resultados de la enseñanza – aprendizaje. (Fernández, 2015)

Enríquez (2014) en su trabajo de maestría titulada “Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años” desarrolla su pesquisa mediante un estudio documental de publicaciones en bases de datos como Redalyc, Dialnet y Scielo en el periodo del 2003 al 2013. Esto le ha permitido examinar y comparar las diversas concepciones entorno al mejoramiento profesional del docente. El estudio concluye en:

La clave del contexto educativo es el docente, lo dicen las reformas y políticas educativas, diversos investigadores y lo reafirma el tesista. La época actual está cargada de desafíos para los docentes, los mismos que serán coronados con ahincó si

cambian la visión de educar. Para ser cooperadores de la calidad educativa el profesorado debe ser planificador, investigador y reflexivo. De igual manera debe construir conocimiento a partir de la experiencia, ser autónomos en la toma de decisiones y trabajar en base a proyectos de investigación - acción para así responder a los problemas de la realidad concreta. (Enríquez, 2014)

Gomez (2017) presenta su tesis de maestría cuyo título es “Clima organizacional en el trabajo en equipo de la Gerencia de juventud de educación, cultura y deporte de la Municipalidad de Lurigancho Chosica – 2017” y la cual tiene un enfoque cuantitativo. Además, su diseño es no experimental de tipo transversal y su muestra ha sido conformada por 35 personas que han respondido un cuestionario. Los datos al ser tratados mediante la estadística inferencial a concluido en:

Existe relación significativa el Clima organizacional y trabajo en equipo en la Gerencia de juventud de educación, cultura y deporte de la Municipalidad de Lurigancho Chosica – 2017, porque los datos de la estadística descriptiva muestran porcentajes altos y la estadística inferencial, mediante la prueba chi-cuadrada, confirma la correlación. (Gomez, 2017, p.70)

González (2013) a través de su trabajo académico de maestría titulada “Percepciones de los egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal sobre su formación continua” recoge información mediante un muestreo no probabilístico empleando la encuesta y la entrevista a 20 egresados, 50% varones y 50% mujeres. El objetivo del estudio fue recoger información en relación a la concepción que tienen los egresados respecto a la calidad de la formación docente y llega a concluir:

La Formación Continua involucra aquellas acciones que los docentes realizan para lograr su perfeccionamiento y subsanar elementos deficitarios en su labor docente, frente a las demandas actuales. Es de suma importancia, por ser un elemento central que le permite mantener su competencia profesional en forma permanente. Respecto a la percepción de su formación le asigna la máxima importancia. (González, 2013, p.80)

Cárdenas (2012) en su trabajo académico de maestría titulada “La experiencia de PROCALIDAD en el perfeccionamiento docente: desarrollo personal y la reflexión crítica como elementos para mejorar la labor de los profesores”, tiene un enfoque cualitativo y se caracteriza por ser exploratoria y descriptiva. De igual modo, su unidad de análisis lo conforman docentes y directivos de educación básica regular y llega a la conclusión:

Uno de los aspectos principales a fortalecer en los profesores, está referida al tema de la autoestima y al desarrollo de habilidades sociales que les permitan desempeñarse mejor en las escuelas y contribuyan a construir climas institucionales adecuados. Los profesores y demás actores entrevistados reconocen que la autoestima del colectivo de profesores en los últimos años ha sido mellada y que es preciso hacer algo al respecto. Del mismo modo, se precisa que los profesores aprendan a trabajar en equipo, a dialogar, a saber resolver sus conflictos pacíficamente. (Cárdenas, 2012, p.99)

Gonzales (2012) en el desarrollo de su tesis de doctoral titulada “Políticas Estatales de Formación Profesional y Formación Profesional Universitaria” emplea un enfoque cuantitativo cuyo alcance se caracteriza por ser descriptiva correlacional. El instrumento empleado fue un cuestionario a 35 autoridades y 225 docentes y producto del análisis teórico y práctico concluye:

Las Políticas de Estado, no están siendo asumidas por las universidades y éstas, a su vez, no han mostrado preocupación por desarrollar políticas de formación profesional ni estrategias para articularse a la sociedad en sus diversos aspectos, descuidando al mismo tiempo el nexo función docente – currículo, reduciéndose la labor de los profesores al dictado de clases, sin mayor compromiso ni participación en los demás aspectos académicos. (Gonzales, 2012, p.185)

## **TESIS INTERNACIONALES**

Saiz (2016) en su tesis de doctorado “El practicum como proceso de reflexión e indagación. Propuesta de modelo de formación docente” plantea un enfoque cualitativo y el abordaje de la pesquisa es un estudio de caso. Cabe puntualizar, que el propósito del estudio fue Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación práctica en la titulación de maestro mediante un modelo de formación reflexiva y colaborativa. Una de sus conclusiones es:

Uno de los hechos clave que revela la puesta en práctica de la propuesta es la necesidad de configurar programas de formación reflexiva capaces de equilibrar un esquema de trabajo estructurado con cierta flexibilidad que nos permita adecuarnos a las necesidades e intereses del estudiantado participante. (Saiz, 2016, 272)

Díaz (2015) desarrolla la tesis de doctorado titulado “Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional” y le da un enfoque cualitativo. Su muestra lo conforma docentes de siete universidades que se localizan en Madrid, España, y mediante el software Atlas ti realizan el análisis de los datos recogidos. Los procedimientos adoptados le permitieron llegar a la conclusión:

Formación continua es un aspecto clave, pero para que sea eficaz depende de varios factores. Para empezar, que los formadores de formadores consigan difundir de manera efectiva aspectos básicos sobre el sistema educativo, como ya hemos mencionado. También ofrecer la formación que se necesita y en los soportes en los que se obtenga mayor difusión (los medios digitales parecen ser los más demandados), contar con estudios que permitan elaborar planes que se adecúen a las demandas formativas, medir constantemente la transferencia de la formación a la práctica y evaluar mejoras. Y para ello parece indispensable la implicación de docentes que ya trabajan en los distintos estamentos, dedicados a ello, junto con docentes altamente experimentados de distintas ramas que aporten posibles soluciones en el marco de sus especialidades. De ellos puede además depender la realización de estudios previos sobre necesidades, dentro de su propio ámbito o rama de conocimiento. (Díaz, 2015, 222)

Guzmán (2015) en su tesis de maestría denominado “El espacio de aprendizaje del taller: Significado que le otorgan estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano” se observa el carácter cualitativo de estudio y su método basado en el estudio de caso. Así mismo, las técnicas de investigación empleadas fueron el grupo focal y la entrevista semiestructurada. Su trabajo plantea la siguiente conclusión:

Los participantes del taller relevan que el compartir la experiencia en el grupo se transforma en un elemento que propicia el aprendizaje grupal. El diálogo, reflexión y cuestionamiento de la experiencia compartida en el grupo les posibilita a sus integrantes reflexionar en torno a esta y reconocerse en la experiencia de otros, aprendiendo de la misma. El compartir y reflexionar la experiencia lo significan como un elemento que resulta significativo. Así, el compartir la experiencia de práctica en la escuela en el grupo es significado como un elemento que permite aprender. El diálogo que se genera en el taller propicia un espacio de reflexión y cuestionamiento de la experiencia, a partir del conocimiento de las diversas perspectivas y puntos de vista que poseen los integrantes del taller. El grupo se transforma en el espacio de liberación de la experiencia de la práctica en la escuela, y un espacio donde conocen los contextos y problemáticas de las diversas instituciones escolares donde realizan su práctica. (Guzmán, 2015, p.80)

Castro (2015) en su tesis de doctorado denominado “La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras” genera su indagación a través de dos etapas, cualitativa y cuantitativa. Las técnicas de recolección empleada lo conforman: análisis de contenido, entrevistas, grupos focales, observaciones y encuesta. Del mismo modo, la unidad de análisis los conformó las autoridades, formadores y profesores del Instituto de Profesionalización y Superación Docente. Sus resultados son:

Los profesores manifiestan que el proceso de acompañamiento debe institucionalizarse para que logre impactar de la manera esperada; para ello, deben generarse equipos de trabajo y contar con el apoyo de las estructuras organizativas.

Del modo, los profesores reconocen que las acciones formativas les han impactado a nivel conceptual, procedimental y actitudinal; sin embargo, sugieren que debería darse mayor seguimiento y acompañamiento para asegurarse que la acción formativa incide a nivel de prácticas de aula. (Castro, 2015, p.403)

Herrera (2016) en su trabajo doctoral denominado “Perfil profesional de los equipos directivos de los centros escolares públicos de la comuna de Talca” aplica una indagación mixta cuyos instrumentos lo conforman un cuestionario, una entrevista y el análisis documental. Además, la muestra lo conformaron directores y docentes de la Red Educativa Municipal de la comuna de Talca. Una de las conclusiones de la tesis es:

En relación al objetivo se apunta a caracterizar las competencias que tienen los directivos que logran éxito en la gestión del Currículum e Institucional con el propósito de aportar en la toma de decisiones para los sistemas de apoyos de la red de educación pública de la comuna: Las competencias de dirección y liderazgo son perceptibles (83 % del total de los encuestados), puesto que la dirección de los centros educativos se basa en la capacidad de delegar funciones, considerando los talentos y habilidades de sus miembros para entregar tareas. Estos directores manifiestan la intención de motivar para el logro de los aprendizajes y de los objetivos propuestos por el centro educativo. (herrera, 2016, p.338)



Turcott (2012) llevo a cabo su pesquisa de maestría titulada “Formación docente en educación superior. Análisis de la práctica pedagógica” mediante un enfoque cualitativo de tipo documental y la muestra lo conformaron docentes de diversos diplomados. La recolección datos se llevó a cabo mediante una encuesta y una entrevista. Su estudio le llevo a plantear una de las siguientes conclusiones:

El diseño formativo se refiere al proceso mediante el cual se crean las condiciones didácticas y comunicacionales necesarias para el logro de aprendizajes significativos. Implica la planeación didáctica que abarca propósitos y resultados de aprendizaje, estrategias didácticas, espacios de interacción y modalidades de comunicación, estrategias de evaluación, aprovechamientos de recursos mediáticos, escenarios y espacios físicos y virtuales, además del tratamiento que se dará a los contenidos, que va desde los criterios para su selección, dosificación, organización y secuencia, así como la forma en que se estructura para hacerlos comprensibles y sobre todo aprendibles. Podemos contemplar dentro del diseño formativo las estrategias de atención académica que se planteen para cada proceso formativo. Así mismo, el diseño formativo lo concibo como el diseño de planeación y construcción de ambientes de aprendizaje. Trátese de educación en línea (donde efectivamente, los espacios virtuales tienen un papel de gran importancia), o trátese de los espacios presenciales, el aspecto fundamental, más que los medios, son los espacios de interacción y las estrategias pedagógicas generadas para ello. Por ende, es necesario el desarrollo preponderante de tres de las competencias docentes: pedagógico – didáctico, comunicativa y tecnológica. (Turcott, 2012, p.114)

## **2.3 Bases teóricas**

### **2.3.1 Naturaleza del trabajo en equipo**

#### **2.3.1.1 Concepciones del trabajo en equipo**

El hombre desde su aparición y evolución en la historia de la humanidad tuvo que trabajar de manera mancomunada para poder dominar la naturaleza y de esta forma satisfacer sus necesidades vitales. Esto implicó el dominio de su medio y un mayor conocimiento de esta para poder subsistir a las adversidades que se le presentaba conforme iba evolucionando y trasladándose del África hacia otros continentes. En todo este proceso histórico el ser humano no lidio con la naturaleza de forma individual, sino lo hizo en coordinación con otros miembros de su misma especie, lo cual le permitió obtener resultados eficientes, es decir, dominar su medio y conocerlo mejor.

El trabajo en equipo no es un invento de la sociedad contemporánea; sin embargo, es un constructo creado por ella, para describir las actividades sincronizadas que realizaban un conjunto de personas. El trabajo en equipo ha sido una estrategia innata en la organización social y económica de la comunidad primitiva, pero conforme fue avanzando la sociedad se hizo cada vez más común el trabajo individual. Sin embargo, esta estrategia nunca se dejó de lado, sino se tornó y sigue siendo menos empleada en las diferentes organizaciones, entre ellas, las instituciones educativas.

Toda organización inteligente busca lograr sus objetivos en un periodo de tiempo y haciendo empleo de menos recursos, porque estos siempre serán escasos. Lo que hace falta son personas con competencias para socializar información que permita producir conocimientos como alternativa a los retos que se le presente a las instituciones educativa y esto es posible mediante el trabajo coordinado de personas que aspiren a los mismos fines.

A continuación, apreciaremos las diferentes conceptualizaciones del trabajo en equipo que en el fondo guarda la misma esencia o se complementan, la cual permite tener una visión integral de lo trataremos en este capítulo.

Huerta & Rodríguez (2014) mencionan que “el trabajo en equipo se refiere a las series de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr metas propuestas” (p.118).

Por otro lado, Imbernón (2014) expresa que el trabajo en equipo “todos realizan el mismo trabajo; por tanto, no es un trabajo complementario, sino colectivo. En el trabajo en equipo es fundamental la cohesión del grupo, ya que debe haber una estrecha colaboración entre sus miembros” (p.162).

Agregamos que Katzenbach y Smith citado por Ronco (2018) definen a equipo como “un número pequeño de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común y metas de rendimiento por las que se consideran mutuamente responsables de su cumplimiento” (p. 20).

A partir de las definiciones planteadas podemos afirmar que el trabajo en equipo es una estrategia de organización social, mediante la cual sus integrantes comparten objetivos comunes. Además, en este proceso de interacción sus miembros aprenden de forma colectiva y reflexiva a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo que se genera como producto de la complementariedad, esto es, la sincronización que alcanza el equipo como producto de una gestión de calidad en su comunicación, conocimiento, conflicto, liderazgo, actitud de compartir experiencia y su disposición aprender.

En la actualidad las diferentes organizaciones buscan generar una cultura organizacional que tenga como fundamento la interacción de personas con diversas experiencias laborales y de formación académica, porque representan fuente de riqueza intelectual, esto es, oportunidad para generar conocimientos que permita plantear alternativas de solución frente a los requerimientos sociales e institucionales. Por ello, los equipos de trabajo tienen que lograr algunas particularidades que pasamos a detallar a continuación.

### **Características de los equipos**

Cuando las personas se juntan de forma intencional y con objetivos compartidos, presentan determinadas cualidades o variables que requieren ser desarrollada con la finalidad que sus integrantes se acoplen rápidamente al equipo de trabajo. Además, a esto se agrega otras características que sus miembros debe de incorporar para estar en las condiciones de interactuar. En este sentido Arbaiza (2017) propone que

para que un equipo de trabajo sea exitoso en términos de productividad, desempeño, innovación y satisfacción de sus miembros, debe desarrollarse en un contexto organizacional que provea los recursos físicos, económicos y tecnológicos necesario para la realización de las tareas, debe tener una estructura establecida, un clima de trabajo agradable y de colaboración, y garantizar un sistema de compensación y recompensas acorde, para lo cual son necesarias la capacitación y la evaluación constante del desempeño. A su vez, no se puede desestimar el papel del entorno externo: las características del sector de la empresa, su dinámica particular y los periodos de turbulencias que afectan la calidad del trabajo. (p.245)

Las particularidades que pueden poseer o desarrollar los miembros de un trabajo mancomunado se complementan con factores externos que aportan a la concretización de los propósitos que persiguen sus integrantes, en otras palabras, el rendimiento óptimo de los equipos de trabajo depende de los aportes de sus integrantes; así como, el contexto físico, económico, tecnológico y emocional. Estas condiciones incrementan la posibilidad de lograr los propósitos y de hacerlo sostenido en el tiempo.

Los equipos no nacen de forma espontánea, sino se forman en un proceso social donde sus participantes logran su sincronización. En este avance dinámico, los equipos, tienen que desarrollar conjunto de particularidades que le permitirá ser más eficiente y Según Ronco (2018) los equipos presentan las siguientes distinciones:

**Identidad:** los equipos se perciben y son percibidos como una identidad propia dentro de la organización. Se pueden definir a través de unos límites acotados dentro de la organización y también en su relación con otros equipos de dentro o fuera de ella.

**Propósito y misión:** claro sentido de finalidad; para qué existe ese equipo, su razón de ser. Además, ese propósito o misión está alineado a las metas superiores de la organización.

**Roles y responsabilidades:** hay claridad de roles. Cada persona sabe qué papel desempeña dentro del equipo, cuál es su sentido de contribución, aportación y responsabilidades; hay interdependencia y complementariedad. Hay sinergia.

**Relaciones y forma de trabajo:** están identificados los implicados claves, dentro y fuera del equipo, y hay formatos de relación establecidos. Las dinámicas que se establecen son de colaboración. La comunicación es fluida y asertiva. La energía que se produce se canaliza de manera constructiva y hay interacción (aspecto transaccional) e interrelación (aspecto psicosocial).

**Resultados sostenidos:** el equipo es capaz de conseguir resultados, de manera sostenida y continuada, que son coherentes y responden a los criterios establecidos según su misión o finalidad. Hay resultados cuantitativos (producción) y cualitativos (desarrollo) que pueden reconocerse como aportación.

**Liderazgo adecuado:** el responsable formal del equipo adopta el estilo y formato de liderazgo más adecuado para conducirlo al logro de los resultados de manera continuada. (p.23)

Las distinciones manifestadas por Ronco se construyen de forma intencional por los miembros que constituyen un proyecto de trabajo con la finalidad de contar con equipos de alto rendimientos. Sin embargo, estas particularidades no son las únicas. Por ello, le presentamos la propuesta de Huerta & Rodríguez (2014) establecen que “el trabajo en equipo se basa en las 5 C” como:

**Complementariedad:** cada miembro domina una parte determinada del proyecto. Todos estos conocimientos son necesarios para sacar el trabajo adelante.

**Coordinación:** el grupo de profesionales, con un líder a la cabeza, debe actuar de forma organizada con miras a sacar el proyecto adelante.

**Comunicación:** el trabajo en equipo exige una comunicación abierta entre todos sus miembros; se trata de elemento esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales. El equipo funciona como una maquina con diversos engranajes; todos deben funcionar a la perfección, pero si uno falta, el equipo fracasa.

**Confianza:** cada persona confía en la buena actuación del resto de sus compañeros. Esta confianza le lleva aceptar anteponer el éxito del equipo al propio lucimiento personal. Cada miembro trata de aportar lo mejor de sí mismo, no porque busque destacar entre sus compañeros, sino porque confía en estos harán lo mismo, sabe que este es el único modo en que el equipo podrá lograr su objetivo.

**Compromiso:** cada miembro se compromete a aportar lo mejor de sí mismo, a poner todo su empeño en sacar el trabajo adelante.

La organización asigna a un equipo la realización de un proyecto determinado. Así, el equipo recibe un contenido determinado, pero suele disponer de autonomía para elaborar la planeación y estructura del trabajo.

Si bien el equipo responde por los resultados obtenidos, goza de libertad para organizarse como considere más conveniente. Dentro de ciertos márgenes el equipo tomará sus propias decisiones sin tener que estar solicitando continuamente autorización a los estamentos superiores. (p.122)

Trabajar en equipo no es algo innato a la especie humana, por ello tenemos que aprender a sincronizar y gestionar un conjunto de particularidades para lograr ser un equipo de trabajo. Esto es posible en la práctica, porque en ella se genera la oportunidad de desarrollar un conjunto de competencias individuales y colectivas que hace apto para manipular, compartir y crear conocimientos. En este sentido Acosta (2014) expresa que “para que el equipo crezca y desarrolle toda su capacidad, los integrantes del equipo deben aceptar que son parte de él y deben cumplir su rol sin perder la noción de conjunto” (p.48). Además, agrega que se deben desarrollar las siguientes capacidades:

**Autocrítica**, buscar la mejora continua, en positivo, sin sensaciones de culpa, pero deseando mejorar. No se critica lo mal hecho, sino lo que se puede cambiar. Y nunca se critica a las personas, sino sus comportamientos. **Responsabilidad**, saber que deben contribuir al éxito del equipo. A la defensa de los compañeros. Se saben responsables del éxito común. **Lealtad**, con los demás miembros. Buscar la sinergia, el beneficio del conjunto. **Capacidad de relacionarse**, cordialmente con los demás miembros del equipo. **Iniciativa u optimismo**, estar dispuesto a aportar el esfuerzo, sin que alguien tenga que solicitarlo. Ver las cosas con espíritu positivo. Saber que todo puede arreglarse. (Acosta, 2014, p.48)

### **Etapas de desarrollo de los equipos**

El primer peldaño para constituirse en un equipo empieza con la conformación de un conjunto de personas que reciben la denominación de grupo de trabajo. Desde su constitución hasta el logro de sus objetivos, los equipos pasan por diferentes circunstancias que se caracterizan por presentar ciertos rasgos distintivos que se expresan como resultado



de la interacción de la perspectiva, creencias, valores y conocimientos entre sus miembros.

Estos procesos según Acosta (2014) presenta las siguientes fases:

**Fase de iniciación**, En esta los miembros del grupo se muestran inseguros. No tienen claro qué hacer. Hay cierta perplejidad, cierta ansiedad. Para ellos aparece una situación nueva. Reina la incertidumbre. Esperan las instrucciones del jefe o del posible líder. En este momento no se puede hablar de la existencia de un verdadero grupo. **En la fase de clarificación**, Los miembros de grupo comienzan a buscar formas o procedimientos que les saquen de la incertidumbre inicial. Se busca salidas, se intenta resolver problemas que aparecen. Se busca seguridad. Se aportan ideas, aunque todavía no haya conciencia de grupo. **En la fase de contradependencia**, las incompatibilidades se hacen más constante. En este escenario algunos miembros se hacen dependientes y otros contradependientes. Se genera la posibilidad de que surjan subgrupos. **En la Fase de lucha por el poder, clarificación de roles**, se manifiesta las contradicciones por alcanzar el poder por este motivo el líder tiene que gestionar las relaciones de influencia. **En la fase de integración**, el consenso en un principio que guía el accionar de sus miembros y el grupo ha tomado conciencia de la situación. Se emplean las habilidades de comunicación interpersonal. Se intenta respetar y comprender al otro. Empieza a ver un compromiso. (p.38)

Otra propuesta de cómo evolucionan los equipos es planteada por Katzenbach & Smith citado por Ronco (2018), que sostiene en su perspectiva teórica que son ellos quienes introducen por primera vez el concepto de equipo de alto rendimiento. Asimismo, los equipos pueden lograr convertirse en equipo de alto rendimiento y para su desenlace tienen que pasar por diferentes fases los cuales se desarrollan de la siguiente forma:

**Grupo de trabajo**, cuyos miembros se reúnen para compartir información, pero todavía no hay un propósito común o metas de rendimiento que requieren una responsabilidad mutua por los resultados. Cada miembro es solamente responsable del trabajo delegado por el grupo. **Falso equipo**, se sitúa en lo más profundo de la curva de rendimiento. Sus miembros pueden creer que son parte del equipo, pero todavía no actúan como una unidad. Esto puede deberse a que no quieren asumir el riesgo de comprometerse con un propósito común y con la responsabilidad que eso conlleva. **Equipo potencial**, el esfuerzo se dirigen a una meta común y se centra en lograrla. Trabajan para alcanzar un nivel más alto de rendimiento y deben llegar acuerdos sobre la responsabilidad compartida. **Equipo real**, en este tipo de equipo un pequeño grupo de personas comparte un propósito y enfoque comunes. Tienen habilidades complementarias y comparten la responsabilidad por los resultados. **Equipo de alto rendimiento**, la diferencia entre un equipo real y uno de alto rendimiento es la relación entre sus miembros. Los resultados de alto rendimiento se deben a que los miembros están comprometidos unos con otros sobre su crecimiento personal y su desarrollo. (Ronco, 2018, p.197)

Hasta aquí se aprecia que las diferentes fases o etapas por las cuales pasan los equipo no tienen una estandarización, sino una gama de procesos que se titula de forma variada. Sin embargo, es menester conocerlos antes de empezar un proyecto de trabajo, porque esto ahorra un recurso muy escaso en estos días, el tiempo.

En todo trabajo se exige la gestión del tiempo porque es un recurso no recuperable. Por ello, se hace necesario conocer las etapas por las cuales pasan cada vez que se trabaja de forma conjunta. Además, ser consciente nos permite generar las condiciones para superar las barreras naturales que se generan producto de la interacción humana en un tiempo menor o evitar caer en una de esas fases que absorba nuestra motivación y el tiempo que tenemos para realizar un proyecto. Por último, Tuckman citado por Huerta & Rodríguez (2014) menciona que los grupos transitan por cinco procesos:

**Formación**, el grupo se constituye y aprende el tipo de conducta que le resulta aceptable, se establecen reglas básicas, ya sean implícitas o explícitas, para realizar tareas específicas. Poco a poco, los miembros del grupo se van conociendo y adaptando al funcionamiento general del mismo. **Tormenta**, Conforme los miembros del grupo se sienten más cómodos unos con otros, es posible que se presente cierta resistencia a la estructura del grupo. Es entonces cuando cada uno de sus integrantes manifiesta su personalidad y busca la aceptación de los demás. **Normativa**, se enfrentan los conflictos que se presentaron en la etapa anterior y se trata de contribuir para resolverlos. También se presenta la unidad de grupo conforme los miembros establecen metas, normas y reglas en común. En general, el grupo entero participa, y no solo los pocos miembros que toman la palabra con frecuencia. **Acción**, Cuando se resuelve las cuestiones estructurales en las etapas anteriores, el grupo empieza a funcionar como unidad. Ahora, la estructura del grupo sostiene y facilita la dinámica y la actuación del grupo. La estructura es una herramienta del grupo y deja de ser motivo de conflictos. **Disolución**, En el caso de grupos temporales, como los cuerpos para tareas, este es el punto donde el grupo termina las actividades. Con la desbandada en mente, el enfoque de grupo se aleja del buen desempeño en la tarea y se dirige al cierre. (p.121)

Superada cualquier etapa o proceso que han sido propuesto anteriormente no implica que los equipos de trabajo se mantengan en dicha condición por largo tiempo. El riesgo de volver a ser un grupo siempre estará presente, lo cual implica que si un equipo no mantiene su sincronización volverán a pasar por las mismas etapas y contradicciones ya señaladas. Del mismo modo, esto traerán como consecuencia el incremento de una mayor posibilidad en la baja de la productiva académica y la agudización de sus conflictos.

### **Disfunciones organizacionales en los equipos**

El éxito o fracaso de los equipos de trabajo depende de lo que ellos hacen o dejan de hacer en sus organizaciones. Por ello, se hace trascendental la reflexión pedagógica que permite evaluar las acciones que se realizan, así como el contexto en la cual interaccionamos. Esto se hace crucial, porque de esta forma podemos aportar a seguir manteniendo las condiciones para no volver a ser un grupo. Sin embargo, la realidad donde se desenvuelve el profesorado es tan compleja, debido a la cultura que posee cada docente. Además, se ha vuelto parte de la cultura docente actuar de forma mecánica, esto es, no reflexionar sobre acto didáctico y pedagógico. Estos se convierten en insumos para la formación de equipos disfuncionales.

Los grupos que logran desarrollar sus competencias y superar las diferentes fases u obstáculos se convierten en equipos. Si mejora continúa y se hace sostenido en el tiempo, entonces pasan a ser un equipo de alto rendimiento. Este último debe ser una aspiración de un conjunto de personas desde su momento inicial de formación, al mismo tiempo representa la muestra de un alto grado de consolidación de las relaciones que han construido. Así mismo, les permite ser más sólido frente a la erosión de las diversas circunstancias que

puedan surgir como producto del logro de sus propósitos. Esto trae como consecuencia distanciarse de la posibilidad de convertirse en un grupo de trabajo en corto tiempo, cosa que si es probable con los que han formado un equipo. Este último se encuentra entre mantener su estatus o volver a la parte inicial de como empezaron. En este sentido Huerta & Rodríguez (2014) anuncia:

El trabajo en equipo como en cualquier otro tipo de trabajo, pueden surgir dificultades que pongan a prueba al equipo. Un equipo, cualquiera sea su tipo, suele dar cabida a la diversidad. Sin embargo, un equipo de individuos con diversas características afronta desafíos. La diferencia de personalidad, cultura, género, objetivos, preferencias sexuales, etcétera, pueden generar dificultades e incluso conflictos. Si en los ámbitos de trabajo de los integrantes del equipo surgen dificultades, deberán comunicarlas inmediatamente para que el equipo pueda tomar las medidas oportunas. Para ello, es fundamental que la filosofía que impere en equipo sea la de buscar soluciones a los problemas, no la de buscar culpables. Lo peor que puede ocurrir es que algún colaborador, por miedo, oculte un problema y cuando este finalmente salga a la luz ya sea demasiado tarde para solucionarlo. Los problemas hay que afrontarlos con decisión, tomando las medidas necesarias por drásticas que sean; en esos momentos, no valen las contemplaciones. (p.127)

La diversidad de los integrantes ya sea en su profesión, especialidad, experiencia, competencias, etc. Representa una fortaleza y al mismo tiempo un reto. No obstante, es preferible la riqueza de sus integrantes, es decir, su diversidad. En esta se encuentra una mayor posibilidad de construir o generar conocimientos sólidos que permita un mayor impacto. Por otro lado, los riesgos son oportunidades para el aprendizaje colectivo e

individual, porque generan conflicto que cuando son debidamente gestionado contribuye con la innovación y motivación de sus miembros.

El éxito se construye a partir de buen cimiento en las relaciones interpersonales, por ello la construcción de mecanismo de confianza entre los integrantes es clave para alcanzar los objetivos institucionales. No obstante, encontramos grupos que no logran constituirse en equipos o equipos que se convierten en disfuncionales. Por ello, Acosta (2014) formula las siguientes causas del fracaso del trabajo en equipo:

**Los objetivos que no están claros**, los objetivos no solo son algo que alcanzar; cumplen una función adicional: concentran y canalizan las aportaciones y las energías de cada miembro de un equipo en una sola dirección. Los resultados cohesionan e incrementan el desempeño del equipo. **Falta de soporte de la dirección**, los equipos de trabajo se mueven horizontalmente y se pueden usar para resolver problemas que abarcan más de un área y departamento. De algún modo, permite eliminar fronteras y pensar en empresa. **Liderazgo ineficaz**, el arranque de un equipo es difícil. Requiere un liderazgo fuerte, autoritario, durante un largo periodo – bastante meses – pasados los cuales la dirección puede llegar a ser más participativa. **Clima de trabajo desagradable**, El clima del trabajo es el mejor espejo de rendimiento de un equipo. Cuando es desagradable, no se puede esperar un trabajo eficaz. (p.87)

Los riesgos en la planificación, organización, ejecución de los equipos de trabajo son constante, en otras palabras, estamos expuesto desde un momento inicial hasta cuando logramos nuestra consolidación, equipos de alto rendimiento. Lo trascendental es conocer las causas del fracaso, porque de esta manera podemos gestionar de forma intencional aquellas variables que representa un obstáculo en la transformación de los grupos o de los equipos.

Cabe agregar que las dificultades se pueden transformar en fortalezas cuando somos conscientes, es decir, poseemos un marco teórico del trabajo en equipo.

Otras causas que explican, porque los grupos no consiguen avanzar hacia su segundo nivel, trabajo en equipo, o porque estando en su segundo nivel no se mantienen o avanza hacia su último nivel, equipos de alto rendimiento. Esto es expuesto por Lencioni (2013) citado por Ronco (2018) enumera las siguientes disfunciones:

**Falta de confianza:** si los miembros de equipo tienen miedo a ser vulnerables, o a pedir ayuda, entonces no acudirán a sus compañeros. Los miembros del equipo que no están dispuestos aceptar errores y debilidades impiden la construcción de la confianza. **Miedo al conflicto:** si se preservar una idea artificial de paz en el grupo, no se generan conflictos dinámicos que dan lugar a ideas productivas. Los equipos que carecen de confianza son incapaces de llevar a cabo debates abiertos y sin restricciones. Recurren, por el contrario, a conversaciones veladas y comentarios desconfiados. **Falta de compromiso:** si la gente no está comprometida con el trabajo que hace y con su equipo, no cumplirá o será consecuente con sus decisiones y plazos. Si los miembros no pueden expresar sus opiniones de forma abierta, no aceptarán de verdad las decisiones y se comprometerán con ellas, aunque finjan estar de acuerdo en las reuniones. **Evitar la responsabilidad:** nadie quiere que otros sean responsables de su trabajo. Si no hay compromiso con un plan de acción claro, hasta la gente más centrada y entusiasta se inhibe antes de avisar a sus compañeros sobre acciones y conductas contraproducentes para el bien del equipo. **No enfoque a resultados:** si los objetivos personales son más importantes que el éxito del grupo, entonces nadie velará por los resultados o incluso cómo mejorarlos. La falta de atención a los resultados se da cuando los miembros de equipo sitúan sus necesidades individuales, por encima de las metas colectivas. (p.209)

En la propuesta de Lencioni se observa que las diferentes disfunciones guardan relación entre ellas. Esto es, si no se cumple con superar la primera disfunción, falta de desconfianza, entonces esta suscitara condiciones anómalas en la interacción e integración de los integrantes de un proyecto. Por lo tanto, se desencadenará otras disfunciones que seguirán agudizando los problemas, así como erosionando las diferentes aristas que sostienen al grupo, al equipo o al equipo de alto rendimiento.

### **2.3.1.2 Tipos de equipos de trabajo**

En toda organización educativa los miembros se agrupan y establecen objetivos de acuerdo a las necesidades y recomendaciones que son establecidas por la alta dirección de la institución. En este sentido, la tipología de un equipo obedece a la naturaleza por la cual se ha formado. En este sentido, podemos tener una gama de tipos de equipos. Sin embargo, en este acápite nos centraremos en desarrollar los más comunes o empleados.

Por otro lado, es necesario precisar que las diferentes denominaciones que puede recibir un equipo también lo puede acoger un grupo. Esto acontece, porque los grupos también pueden lograr objetivos, pero sus aportes no son tan enriquecedores y eficientes como los equipos de trabajos. Además, los equipos y los equipos de alto rendimiento pueden terminar siendo un grupo y cumplir con sus propósitos de forma deficiente. Por la naturaleza de su formación, los equipos se pueden clasificar de diferentes formas y una de estas propuestas sostiene:



Cuando los equipos de trabajo comenzaron a difundirse, la mayoría eran **equipos para resolución de problemas**, esto es, conjunto de empleados procedentes del mismo departamento o área funcional que participan en los esfuerzos para mejorar las actividades laborales o resolver problemas específicos. Los integrantes de este tipo de equipos comparten ideas u ofrecen sugerencias sobre cómo mejorar los procesos y métodos de trabajo. Sin embargo, muy pocas veces estos equipos tienen autoridad para poner en acción sus recomendaciones. El **equipo de trabajo autoadministrado** es un grupo formal de empleados que opera sin contar con un gerente y que es responsable de la ejecución del trabajo y de administrarse a sí mismos, lo cual suele involucrar la planeación y programación de las actividades laborales, la asignación de tareas entre sus integrantes, el control colectivo del ritmo con que se realiza el trabajo, la toma de decisiones operativas y la implementación de acciones para solucionar problemas. El tercer tipo de equipo es el equipo **interfuncional**, la cual se define como un equipo de trabajo conformado por individuos con diversas especialidades funcionales. Muchas organizaciones utilizan equipo interfuncionales. El último tipo de equipo es el **equipo virtual**, el cual utiliza la tecnología para poner en contacto a sus integrantes, quienes se hayan físicamente dispersos, con el propósito de que cumplan una meta común. Por ejemplo, Automattic tiene 450 empleados distribuidos en 45 países, y su trabajo consiste en manejar más de 25 por ciento de los sitios web de Internet. Se trata una compañía verdaderamente virtual, ya que no cuenta con una oficina física. (Robbins & Coulter, 2018, p.429)

La tipología que plantea Robbins y Coulter nos permite extrapolar que la alta dirección crea grupos que desde su formación buscan dar solución a sus problemas

inherentes, así como mejorar sus actividades cotidianas mediante un modelo de organización que pueden ser presencial o virtual.

En la literatura especializada se observa que las clasificaciones pueden tomar otros nombres o constructos y en esencia abarcan la misma conceptualización como sucede con Arbaiza (2017) que propone los siguientes tipos de equipos:

El tipo de equipo más frecuente es aquel diseñado para **resolver problemas**. Por lo general están formados por máximo doce empleados de la misma área de la empresa que se reúnen con determinada frecuencia para analizar y discutir problemas de mejora de la calidad de un producto o servicio, y la mejora del ambiente laboral y su eficiencia. Su objetivo es, sin embargo, solo formular sugerencias, es decir, no se encarga de aplicar las soluciones. Un segundo tipo es el de los equipos de trabajo **autodirigidos o autoadministrados**, que están compuestos por entre diez y quince personas y son capaces de asumir funciones de liderazgo propias de gerentes y supervisores y de encargarse de ejecutar tareas que se relacionan o dependen entre sí. Por ejemplo, pueden tomar decisiones de tipo operativo y resolver problemas administrativos y laborales del día a día, coordinar con proveedores y clientes y determinar, organizar y programar las tareas por realizar, las cuales son múltiples y diversas, como planificar las vacaciones de los colaboradores o asignar presupuestos. El tercer tipo de equipo corresponde a los llamados **multidisciplinarios o transfuncionales**, formados por personas de diversas especialidades de la organización que comparten el mismo nivel jerárquico y se reúnen con el propósito de desempeñar una tarea o un proyecto que requiere de experiencia y conocimientos diversos y en los que se propician la colaboración, el intercambio de información y la innovación. Deben formarse con miembros elegidos minuciosamente y funcionara

mejor si cada miembro comprende el propósito por el cual está trabajando, aprende a compartir y engranar sus conocimientos y habilidades con los de los demás. El cuarto tipo es el de los **equipos virtuales**, que trabajan empleando tecnología informática y de intercambio de información (charlas virtuales o chats, videos conferencias, foros, intranet, etc.). Los miembros de un equipo virtual o remoto pueden estar dispersos en cualquier ubicación del mundo, incluso pueden llegar a no encontrarse nunca en persona, solo deberán acordar las fechas y horas en que deberán conectarse en caso que necesiten colaborar en tiempo real. Estos equipos son cada vez más necesarios debido a la globalización y a la necesidad de las empresas de tercerizar servicios. Los equipos virtuales, debido a la inmediatez del intercambio, permiten tomar decisiones con mayor rapidez que otros equipos. (p.242)

A partir de las propuestas planteadas se ve conveniente proponer otra tipología de equipos que se circunscribe en el campo de la educación. Además, estos son cotidianos en relación a la actividad pedagógica que realiza el docente en su institución educativa. En este sentido, se propone los siguientes tipos de equipos:

**Equipos de alta dirección.** Están conformados por el director, subdirectores y coordinadores académicos cuya función es la organización y planificación de las actividades académicas y administrativas de la institución educativa.

**Equipo de área.** Lo conforman los docentes de una misma asignatura cuyo propósito es coordinar el desarrollo y evaluación de los contenidos curriculares y las competencias genéricas y específicas que esperan logran en sus alumnos.

**Equipos de tutores.** Los conforman los docentes, directivos y psicólogos que se encargan de elaborar el plan y las sesiones de tutoría cuya finalidad es el acompañamiento del estudiante en sus diferentes dimensiones, afectivo, cognitivo y académico. Asimismo, su objetivo principal es el desarrollo integral del educando.

**Equipos multiáreas o interdisciplinario.** Lo integran los diferentes miembros de la comunidad educativa que pueden contar con la asesoría de otros profesionales ajenos a la institución, pero conocedores del tema a tratar cuya función es describir el grado de complejidad de un proceso pedagógico o administrativo, así como el monitoreo del cumplimiento de las direcciones establecidas por la alta dirección.

La propuesta no abarca a todos los tipos de equipos que pueden surgir en una comunidad educativa. Sin embargo, se complementa con las propuestas ya planteadas anteriormente, así como aquellas que puede surgir como producto de la coyuntura institucional.

### **2.3.1.3 Comunicación estratégica para equipos**

La comunicación es un proceso social que realizamos en nuestra vida diaria para concretizar las diferentes actividades. Sin embargo, es tan compleja que en muchos casos los emisores solo se concentran en la transferencia de información y dan por asumido que las personas que están al frente lo entendieron. Justamente aquí reside las causas de las frustraciones organizacionales, debido a que la transferencia de información no asegura que exista comunicación. Sus causas son diversas como: no fue entendida como tal, porque el emisor no fue claro, se distorsionó en el proceso, o el receptor no realizó una eficiente decodificación, es decir, se aseguró la transferencia de información mas no la comprensión.

La gestión de la información es una variable a considerar en los diferentes procesos de planeación, organización, dirección y control; debido a que asegura el traslado de información que permitirá el cumplimiento de los propósitos de cada proceso. En este sentido, es la clave para el éxito pedagógico y en el trabajo en equipo. Además, se convierte en un arte de crear momentos porque permite la integración de sus miembros. Esto implica que la comunicación debe tener un propósito y debe ser planificada, esto es, debe ser estratégica para poder alcanzar nuestras metas.

Las funciones que puede lograr este proceso mediante el cual transferimos información para el cumplimiento de nuestras actividades administrativas y pedagógicas son variadas. veamos, por ejemplo, lo que nos dice Chiavenato (2017) cuando afirma que:

Toda organización funciona con base en procesos de comunicación. La dinámica de la organización sólo puede ocurrir cuando ésta se encarga de que todos sus miembros estén debidamente conectados e integrados. Las redes de comunicación son los vínculos que entrelazan a todos los integrantes de una organización y son fundamentales para su funcionamiento cohesionado y congruente. Esto explica por qué uno de los objetivos más importantes del diseño organizacional es asegurar y facilitar la comunicación y la toma de decisiones. Además, la organización funciona como un sistema de cooperación donde, por medio de la comunicación, las personas interactúan para alcanzar objetivos comunes. La comunicación es indispensable para conseguirlo. (p.305)

las organizaciones funcionan por la comunicación de sus integrantes, debido a que permite concretizar actividades programadas, además se convierte en el medio de generación de valor interno y externo. Esto es, permite a las instituciones interactuar con quienes reciben sus servicios y a partir de esta se puede implementar planes de mejora continua. A continuación, tenemos un enfoque complementario planteado por Arbaiza (2017), declara bajo su concepción teórica que:

la comunicación es la base de las relaciones humanas y un proceso social de gran importancia pues los grupos se integran y funcionan gracias a ella. Comunicar es un concepto amplio y de múltiples dimensiones; implica intercambiar y transmitir conocimientos e ideas, creencias, experiencias, sentimientos, establecer acuerdos y comprenderse el uno al otro (p.263).

La comunicación no solo es un proceso de transmisión y constatación de recepción de la información, sino que genera cambios conductuales en los miembros de una organización, esto es, hace posible la construcción de una cultura organizacional, así como, la creación de la identificación laboral e institucional de sus integrantes. Por ello, se afirma que:

La comunicación es la transferencia y comprensión de significados. Si no se transmite información o ideas, no se lleva a cabo la comunicación. El orador que no es escuchado o el escritor cuyos materiales no son leídos, no ha logrado comunicarse. Sin embargo, lo más importante es que la comunicación implica la comprensión de significados. Para que la comunicación sea exitosa, es necesario que el significado se transmita y se comprenda. Una carta escrita en castellano, dirigida a una persona que no comprenda este idioma, no podría considerarse una comunicación hasta que sea traducida al idioma que el receptor puede entender. (Robbins & Coulter, 2018, p.452)

## Comunicación eficaz

Es un proceso social en la cual el receptor puede decodificar el mensaje y hacer constar de ello al emisor. De esta manera, lo descrito se torna una evidencia para afirmar que se ha concretado la comunicación, en otras palabras, la eficacia de la comunicación será posible si empleamos de forma consciente e intencional un conjunto de procedimientos o técnicas que aseguran la calidad de la creación, transmisión y comprensión de la información. En este sentido, se torna necesario hacer un análisis del proceso de la comunicación organizacional como medida de gestión de riesgo. En concordancia con lo mencionado se describe algunas técnicas que coadyuvan a lograr lo descrito:

La técnica de **acompañamiento** consiste en verificar que el significado del mensaje fue captado debidamente y parte del supuesto de que pudo haber sido mal interpretado por el destinatario. **Realimentación**, implica la apertura de un canal para que el destinatario responda y para que el emisor sepa si el mensaje fue recibido y si produjo la respuesta deseada. En la comunicación frente a frente se puede dar una realimentación directa. No obstante, en la comunicación de la directiva hacia abajo siempre se presentan inexactitudes debido a la falta de oportunidades de realimentación suficiente. La **empatía**, enfoca que la información debe estar más orientada hacia el destinatario que hacia el emisor y exige que los comunicadores se pongan en el lugar de los destinatarios para darse una idea de cómo será decodificado el mensaje. **Repetición**, la redundancia en la comunicación asegura que, si un mensaje no fue comprendido, habrá otros que lo transmitirán. **Lenguaje sencillo**, si el destinatario no comprende, no hay comunicación. Los administradores deben codificar los mensajes con palabras, nombres y símbolos que tengan significado para el destinatario. **Escuchar atentamente**, esto exige que escuche a las personas,

porque las alienta a expresar sus sentimientos, deseos y emociones. Sin embargo, no basta con oír, sino que es necesario escuchar y comprender. **Propiciar la confianza mutua**, un ambiente amigable y un clima de confianza permiten un mejor acompañamiento y una mejor comprensión entre los subordinados. **Crear oportunidades**, como las personas son bombardeadas intensamente por millares de mensajes cada día, muchos de éstos ni siquiera son decodificados o recibidos. Cuando ocurren cambios importantes, muchas empresas organizan retiros que permiten intercambiar ideas. (Chiavenato, 2017, p.323)

La comunicación oral y escrita tiene como finalidad energizar la conducta del receptor para la realización de sus actividades. En este sentido, los docentes hacen un uso constante de este recurso pedagógico para guiar a los alumnos en la adquisición de contenido, valores, así como el desarrollo de competencias. Por ello, se torna trascendental considerar y aplicar las técnicas que permiten una mayor eficacia en el proceso de la comunicación pedagógica entre el docente y el educando. Asimismo, la asertividad es una habilidad que coadyuva al diálogo educativo, esto es, a mejorar la calidad del aprendizaje. En este sentido, Huerta & Rodríguez (2014) sostienen:

La asertividad está relacionada con la capacidad de mejorar nuestra habilidad en el trato con otros; incluye una comunicación más eficiente, en control del estrés a través de un mejor manejo de otras personas y situaciones problemáticas. Es importante señalar que los comportamientos agresivos y pasivos no son necesariamente negativos. Hay circunstancias en las que pueden resultar adecuados, por ejemplo, la indignación ante la injusticia social. La opción asertiva no siempre es el mejor comportamiento. (p.216)



La comunicación como parte del acto didáctico es una variable a tenerla en cuenta en la reflexión pedagógica que se realiza en los diferentes procesos de planificación y ejecución de actividades pedagógicas. De esta manera, la habilidad humana descrita asegura el traslado de información que permitirán el cumplimiento de los propósitos de cada proceso. En este sentido, Chiavenato (2017) manifiesta que “cuando uno estudia la interacción humana y los métodos para cambiar o influir en el comportamiento dentro de las organizaciones, la comunicación es el primer objeto de análisis” (p.305).

De lo descrito, se afirma que la comunicación organizacional es el pilar sobre el cual descansa las funciones esenciales de una institución. Por este motivo, la gestión de la comunicación se centra en el sentido de cómo se traslada la información, porque esta puede contener aspectos negativos no intencionales que generan alteración en el clima organizacional. En este sentido, el trabajo mancomunado se torna una fuente de conflictos disfuncionales que impiden a los grupos convertirse en equipo o que los equipos no se mantengan como tal a través del tiempo, por ello:

La comunicación es un tema de interés porque cualquier iniciativa o interacción en el trabajo requiere de ella en sus diversas formas y, de ser efectivas permite lograr cambios en el comportamiento, mejorar la calidad de las relaciones entre los miembros de la organización y prevenir conflictos. Empleadores y candidatos a puestos de trabajo son conscientes de que las habilidades de comunicación se valoran para ingresar a un trabajo, mantenerlo y avanzar en la carretera. Por ejemplo, las competencias de comunicación que se destacan en los avisos de empleo y las descripciones de puesto son la capacidad de expresar ideas con claridad y de escuchar, la habilidad para argumentar propuestas y la capacidad para relacionarse con personas distintas. La comunicación organizacional, también denominada

comunicación corporativa o empresarial, se refiere a las actividades de comunicación que realiza a las empresas, tanto hacia miembros como hacia el público, con el fin de alcanzar sus metas. Es parte inherente a la formación de la empresa, clave en la construcción de su identidad y en sus prácticas cotidianas. La comunicación es hoy en día un gran reto para las organizaciones debido a las actuales tendencias del mundo laboral; roles de trabajo menos definidos, trabajadores que deben asumir distintas actividades para ser empleables, incremento del trabajo virtual y alto nivel de competencia en el mercado laboral. La organización funciona porque sus miembros están conectados y son capaces de comunicarse mediante distintas redes, lo cual permite el trabajo conjunto y la cooperación. Todo el caudal de información obliga a la persona a seleccionar los datos más adecuados y organizar las actividades para solucionar un problema o tomar una decisión. Los miembros de un grupo pueden intercambiar mensajes, pero se pueden intercambiar mensajes, pero se puede afirmar que la comunicación solo es completa o efectiva cuando estos mensajes se comprenden a cabalidad y se logran significados compartidos. (Arbaiza, 2017, p.264)

### **Funciones de la comunicación organizacional**

Arbaiza (2017) plantea que “la comunicación tiene varias funciones importantes en la organización. Se emplea con fines de dirección y control cuando se transmiten mensajes que permiten guiar la conducta de los colaboradores” (p.265). En la perspectiva teórica las funciones que cumple la Pedagogía de la comunicación es una necesidad a ser promovida, esto es, que el docente tenga conciencia teórica de ella para que su práctica se sustente en un fundamento científico.

Ser consciente del mensaje que elaboramos y transmitimos ayuda a tener una actitud previsor de nuestro quehacer educativo, porque nuestras actividades académicas que desarrollamos en conjunto se sustenta en ella. En este sentido, Chiavenato (2017) declara que “la comunicación es vital e imprescindible para el comportamiento de las organizaciones, los grupos y las personas. En general, la comunicación cumple cuatro funciones básicas en una organización, grupo o persona: control, motivación, expresión de emociones e información” (p.308).

Los docentes somos consumidores y productores de información, por ello en los diferentes contextos pedagógicos el profesorado debe ser un buen comunicador y para ello debe ser prolijo en lo que dice, como lo dice y en qué contexto lo dice. La información que se genera producto de la interacción humana es una fuente de motivación que permite la construcción de relaciones sociales donde los miembros expresan su sincero sentir en relación a la construcción de conocimiento que conlleva a la innovación.

En la literatura académica apreciamos que en una institución educativa la comunicación tiene diferentes direcciones, lateral u horizontal, y cumple un papel protagónico para la realización de los diferentes proyectos institucionales, así como para la mejora continua de sus integrantes. En este sentido, la comunicación presenta las siguientes funciones:

La **función control** sirve para monitorear el comportamiento de los empleados de varias maneras. Por ejemplo, la comunicación se utiliza como control cuando se pide a los empleados que transmitan a su gerente inmediato cualquier queja relacionada con el trabajo, que cumplan con la descripción de su puesto o que obedezcan las políticas de la compañía. Por otro lado, la **función motivacional** sirve para estimular al trabajador al indicarle claramente lo que deben hacer, qué tan bien están llevando a

cabo su labor y qué podrían hacer para mejorar su desempeño. **La función expresión emocional** se evidencia cuando los integrantes de un equipo comparten sus frustraciones y sus sentimientos de satisfacción. Por último, los individuos y los grupos necesitan **información** para hacer su trabajo en las organizaciones. La comunicación proporciona dicha información. Por desgracia, en ocasiones se interrumpe la transmisión de información, provocando confusión. (Robbins & Coulter, 2018, p.452)

La función de la comunicación permite entender que esta no solo es transmisión de información, sino que genera cambios conductuales en las personas que lo recepciona. Esto es debido, a que la conducta se energiza por los compromisos asumidos que puede ser causada por una motivación intrínseca o extrínseca que facultad la ejecución de propósitos. Así como, permite expresar nuestra vivencia, lo cual conlleva a establecer lazos más sólidos entre los integrantes. Esto le da un sentido humano a lo hacen y por ultimo permite la toma de decisiones en los miembros.

#### **2.3.1.4 Liderazgo para el cambio**

Vivimos en una sociedad donde los cambios son inherentes y constantes en toda cultura organizacional. En este contexto, las instituciones educativas requieren reinventarse en todos sus procesos de organización y ejecución para conseguir los propósitos trazados. Para esto, necesitamos la colaboración y el compromiso del personal para que lideren el cambio. Es este sentido, el liderazgo es un proceso que requiere ser gestionado y promovido por la alta dirección institucional en pro de la mejora de sus servicios a la comunidad.

Enfocarnos en la formación de profesores líderes es una necesidad pedagógica y social, porque los problemas son múltiples y presentan diferentes niveles de dificultad. En este sentido se requiere la socialización diversos enfoques para enriquecer una posible solución y en este proceso la ausencia de un líder deja de ser indispensable, debido a que se tienen un liderazgo compartido. Por ello, Robbins & Coulter (2018) sostiene que “líder es la persona que puede influenciar en los demás y que tiene autoridad administrativa. El liderazgo es el proceso de dirigir a un grupo de influir en él para que alcance sus metas” (p.555).

El liderazgo es una evolución compleja que requiere ser analizado, ya que en ese proceso confluyen diversas variables que lo van configurando. En este sentido Arbaiza (2017) propone algunos elementos centrales en las definiciones actuales del liderazgo:

**Proceso:** porque el liderazgo consiste como una serie de interacciones entre el líder y los miembros de grupo. **Influencia:** porque involucra el modo como el líder afecta a los seguidores en su desempeño, su comportamiento o sus creencias. Esta influencia puede ser positiva o negativa. **Contexto de los grupos en que ocurre:** el liderazgo puede presentarse en un grupo pequeño, una comunidad o una organización. El papel de los seguidores y la dinámica que establecen con el líder es indispensable para comprenderlo. **Metas comunes:** los líderes enfocan sus energías en lograr que el grupo alcance sus objetivos; líderes y seguidores tienen un propósito común. (p.321)

El liderazgo consiste en dar oportunidad a los miembros del equipo y para esto el líder tienen que ser flexible para salir prontamente de la zona de confort y generar cambios en las personas. Asimismo, una actitud a promover es a desaprender para seguir aprendiendo y para esto el líder tiene que dar confianza a los integrantes del trabajo. Estos procesos son primordiales para desarrollar un liderazgo compartido donde todos los miembros de equipo estén en la disposición y condición de liderar las tareas organizacionales.

Las acciones que realice el líder no debe enfocarse en ser querido porque la aplicación o ejecución de sus decisiones son muestra de poder que no siempre es compartido por todos los integrantes o subordinados. Sin embargo, quién guía debe buscar ser respetado. En relaciona a lo mencionado:

El concepto de influencia está estrechamente ligado a los de poder y autoridad. Poder es el potencial de una persona para influir en otras. En una organización, el poder es la capacidad de controlar las decisiones y las acciones de otras personas, aun cuando éstas se resistan. Por otra parte, la autoridad se refiere al poder legítimo, o sea, a las facultades que tiene una persona gracias a la posición que ocupa en una estructura organizacional. Autoridad es el poder legal y socialmente aceptado. El individuo que posee un puesto importante en una organización tiene poder por ese simple hecho: es el llamado poder del puesto. (Chiavenato,2017, p.336)

En una organización una tipología del poder se adquiere al ocupar un puesto en la jerarquía institucional. Sin embargo, esto no es suficiente para lograr acciones eficientes de sus miembros en pro de los objetivos.

El poder que da un cargo no es suficiente para motivar a los integrantes de un equipo de trabajo, se requiere desarrollar otros tipos de poder para tener un mayor control sobre las diferentes ejecuciones pedagógicas y administrativas. En este sentido, French y Raven citado por Chiavenato (2017) proponen una tipificación del poder:

**El poder coercitivo** se basa en el temor y la coerción. El subalterno percibe que si no cumple con las exigencias del líder ello le puede llevar a sufrir algún castigo o sanción que quiere evitar. **El poder de recompensa** se sustenta en la esperanza del subalterno de obtener algún premio, incentivo, elogio o reconocimiento que desea. **El poder legítimo** se deriva del cargo que ocupa el individuo en el grupo o en la jerarquía. En una organización formal, el supervisor de primera línea es percibido como una persona que tiene más poder que los obreros, el gerente tiene más poder que el supervisor y el director tiene más poder que el gerente. Los niveles jerárquicos establecen escalafones de autoridad dentro de la organización. **El poder de competencia** se basa en la especialización, el talento, la experiencia o el conocimiento técnico. También se le llama poder de pericia. Los subalternos perciben al líder como una persona que posee competencias y conocimientos superiores. **El poder de referencia** se basa en la actitud y el atractivo. El líder que es admirado por ciertos rasgos de personalidad deseables posee poder de referencia. A este poder se le llama popularmente carisma. El poder de referencia proviene de la admiración por el líder y el deseo de parecerse a él. (p.337)

La autoridad no determina o genera un contexto para ejercer un liderazgo eficiente y sostenido que permita el logro de los objetivos organizacionales. Por tal razón, Arbaiza (2017) plantea que “es fundamental tener motivación intrínseca, capacidad de influencia, integridad, voluntad, habilidad para procesar información e identificar oportunidades, conocer el negocio, ser flexible y maduro emocionalmente” (p.349). Se considera en cuanto a su forma de actuar en la institución u organización, el líder eficaz presenta lo siguiente:

- Ser sensible: es afectuoso con los miembros de trabajo
- Poseer una visión global: ve la realidad circundante de forma multidisciplinaria.
- Conocer las cualidades de sus subordinados: Sabe lo que pueden aportar los miembros de su equipo y esto le permite establecer parámetros de lo que es posible frente a lo que no lo es.
- Ser empático: al ejecutar un proceso o expresar una idea considerar las limitaciones que pudiera existir.
- Desarrollo profesional: buscar la mejora continua se convierte en un ejemplo a seguir. Esto conlleva a la actualización de sus miembros.
- Inteligencia emocional: gestionar nuestras emociones contribuye a un clima organizacional óptimo.
- Asertividad: irradia seguridad para la toma de decisiones
- Autoconfianza: confía en sí mismo y en los demás sin dejar de ser realista.



El desarrollo de liderazgo es parte de una estrategia competitiva que requiere ser promovida para el sostenimiento de la funcionalidad institucional. Las personas no nacen siendo líderes, sino se forma en contextos de oportunidades, por ello es imprescindible el establecimiento de programas o capacitaciones que estimulen su desarrollo. En tal sentido, Robbins & Coulter (2018) manifiestan que las “organizaciones de todo el mundo gastan miles de millones de dólares, yenes y euros en la capacitación y el desarrollo del liderazgo” (p.575).

Invertir en programas que promuevan o fortalezcan las potencialidades que tienen sus colaboradores debe ir acompañado del trabajo en equipo que es una estrategia que permite poner en práctica el sentido de ser un líder. El liderazgo no es determinante para lograr las intenciones programadas por la institución educativa. Sin embargo, es una variable o input que permite obtener resultados esperados. En este sentido, Arbaiza (2017) sostiene “es importante definir hasta qué punto el liderazgo es responsable de los éxitos y los fracasos de una compañía, pues, a pesar de su importancia, existen distintos factores que intervienen en los resultados” (p.348).

#### **2.3.1.5 Gestión de conflictos**

Los conflictos representan una oportunidad para seguir aprendiendo, por ello se recomienda su gestión. Claro está que existe dos tipos de conflictos, por un lado, los funcionales que surgen producto del trabajo en equipo y genera conflictos cognitivos en los miembros que tratan un tema o trabajo que estén realizando. Por otro lado, los disfuncionales son aquellos que surgen producto de una falta de preparación en inteligencia emocional. Estos originan posiciones irracionales que conllevan a la obstaculización de los objetivos

planteados. Sin embargo, una eficiente gestión convertiría ese contexto en una ocasión para seguir aprendiendo y construyendo lazos más sólidos.

Estas disconformidades se pueden dirigir o promover intencionalmente para generar contextos de socialización. Asimismo, han sido y son parte esencial de nuestra vida porque han permitido la prosperidad de la sociedad y la cultura de la racionalidad. No obstante, en organizaciones tradicionales se estila pensar que los conflictos son negativos por lo cual la directiva es evitarla. Por otro lado, en las organizaciones inteligentes se busca promoverlos porque los conflictos no siempre son negativos y si lo son, hay que gestionarlo para que aporten a los objetivos institucionales:

Un conflicto surge cuando se percibe una incongruencia entre objetivos, creencias, valores, actitudes, opiniones, expectativas, intereses, habilidades, etc., de las personas. Por lo tanto, el conflicto se basa en la percepción, lo que significa que para que exista un conflicto por lo menos una de las partes debe ser consciente de un desacuerdo con respecto a los objetivos o de una incompatibilidad en la interacción que establece con la otra persona. (Arbaiza, 2017, p.291)

Los conflictos que surjan como producto de la interacción social se recomienda su legitimación, esto es, aceptar la diferencia de puntos de vista. Esto debe tener un enfoque de oportunidad para seguir interiorizando aquello que permite el desarrollo integral del profesorado. En este sentido, deben ser dirigido de tal forma que las incongruencias entre dos o más personas en la forma de enfocar un tema expresen su desacuerdo argumentando sus motivos. Esto es un mecanismo que enriquece los temas a trabajar en equipo.

Existe tres posiciones respecto de cómo surgen los conflictos en las organizaciones. No obstante, conocer sus fuentes se torna trascendental porque permite direccionarlo y obtener beneficios de ella. En ese sentido, Huerta & Rodríguez (2014) abordan tres puntos de vista:

El primero sostiene que el conflicto debe evitarse, puesto que indica que algo funciona mal dentro de la organización; este punto de vista supone que el conflicto es algo negativo y que siempre tendrá un impacto negativo en la organización. Desde esta perspectiva, el conflicto se convirtió en sinónimo de violencia e irracionalidad. Este es un punto de vista tradicional del conflicto. Una segunda postura, sostiene que el conflicto es un resultado natural e inevitable en cualquier organización y que no necesita ser negativo, sino que tiene el potencial de convertirse en una fuerza positiva y de contribuir al desempeño de una organización. El tercer punto de vista, y también el más reciente, afirma que no solo el conflicto puede ser una fuerza 'positiva en una organización, sino que cierta cantidad de conflictos es absolutamente necesaria para que una organización funcione con efectividad. Esta es la perspectiva interaccionista del conflicto. (p.134)

Cuando los conflictos no son gestionados se crea un ambiente adverso para la transformación de los grupos en equipos y son una constante en las instituciones educativas. Además, consume un recurso no renovable y vital en la organización y planificación de la actividad docente, el tiempo. En este sentido, Robbins & Coulter (2018) mencionan “las encuestas revelan que lo gerentes pasan alrededor de 25 por ciento de su tiempo resolviendo conflictos” (p.425).

Las fuentes de los conflictos pueden aflorar en diversas circunstancias, según su naturaleza en procesos administrativos, pedagógicos e interacción social. En este sentido Chiavenato (2017) identifica algunos antecedentes de los conflictos:

**La diferenciación** es una condición que se genera producto de la especialización de cada grupo. Esto puede desarrollar diferentes maneras de pensar y actuar: tendrá su propio lenguaje, una manera particular de trabajar en equipo y objetivos propios. Así, surge la diferenciación: objetivos e intereses distintos a los de otros grupos de la organización, y la percepción de que tal vez son incompatibles. La segunda condición son los **recursos limitados y compartidos**, es decir, la limitación de los recursos como el capital, el presupuesto, los sueldos, los créditos, el espacio, las máquinas y el equipo, suscita que esto debe repartirse entre los grupos de la organización. Si uno pretende obtener más recursos, otro perderá los suyos o renunciará a una parte. Esto contribuye a crear la percepción de que algunos grupos tienen objetivos e intereses diferentes y tal vez incompatibles. La última es la **interdependencia de actividades**, esto es, las personas y los grupos de una organización dependen entre sí para desempeñar sus actividades. La interdependencia se presenta cuando un grupo no puede realizar su tarea a menos que otro haga la suya. Todos los grupos de una organización son interdependientes en alguna medida. Cuando los grupos son muy interdependientes, surgen oportunidades para que un grupo ayude o perjudique el trabajo de los demás. (p.391)

Los conflictos organizacionales tienen que ser identificado en el proceso de cumplimiento de las responsabilidades porque esto permite identificar potencialidades que coadyuvan al logro de metas. Luego de percibir un conflicto es necesario tener en cuenta su clasificado, es decir, la perspectiva de cómo se percibe. Esto es trascendental porque permite entender de forma más global el fenómeno que es tan común y demandante de tiempo.

En la literatura especializada se encuentra una variedad de propuesta para la comprensión de la clasificación de los conflictos que venimos tratando. En este sentido, Chiavenato (2017) propone los subsecuentes niveles:

**Conflicto percibido**, se trata del llamado conflicto latente: las partes piensan que existe en potencia. **Conflicto experimentado**, ocurre cuando el conflicto provoca sentimientos de hostilidad, rabia, miedo e incredulidad entre ambas partes. Se trata del llamado conflicto velado, uno que es disimulado y no se manifiesta abiertamente. **Conflicto manifiesto**, se produce cuando el conflicto se expresa con una conducta de interferencia activa o pasiva de al menos una de las partes. Se trata del llamado conflicto abierto, que se manifiesta sin disimulo entre las partes implicadas. (p.390)

Otra forma de enfocar los conflictos se da cuando lo clasificamos como aquellos que aportan a la construcción de conocimiento mediante la innovación, es este sentido se alude a los funcionales. Por otro lado, encontramos a los disfuncionales que promueven alteraciones emocionales y torna al docente o educando ineficiente en sus labores académicas. En tal medida, los conflictos funcionales o disfuncionales difunden consecuencias positivas o negativas en los equipos de trabajo. En este sentido, ampliamos el enfoque tratado:

Los conflictos funcionales estimulan resultados satisfactorios, es decir, mejora el desempeño de los integrantes. Entre los resultados se pueden mencionar la innovación, la creatividad, la mejora en el proceso de toma de decisiones, la consecución de cambios en la organización o el incremento de la sinergia. Por otro lado, los conflictos disfuncionales generan tensión, desconfianza, frustración, conductas agresivas, desequilibrio emocional y afecta el desempeño y la productividad del grupo. Además, puede producir un alto nivel de estrés e insatisfacción laboral, mayor resistencia al cambio y menor compromiso organizacional. (Arbaiza, 2017, p. 292)

Lo trascendental es identificar los tipos conflictos para actuar anticipadamente y premeditadamente, o sea, gestionarlos con la finalidad de obtener resultados beneficiosos para los miembros de un equipo o una comunidad. Esto ayuda a los participantes a empoderarse y fortalecer la autoconfianza.

### **2.3.2 Grupo de trabajo**

Los equipos de trabajo no surgen de forma espontánea porque hay un conjunto de condiciones que tienen que lograr sus integrantes para hacerse y considerarse como tal. Sin embargo, podemos afirmar que su origen se encuentra en la formación de grupos de trabajo. En este sentido Chiavenato (2017) formula “un grupo está compuesto por dos o más personas interdependientes que se unen e interactúan para alcanzar determinados objetivos” (p.272). Todo grupo se forma teniendo en cuenta sus objetivos establecidos por ellos o por la organización. De esta manera, Robbins & Coulter (2018) formula que “un grupo se define como dos o más individuos que interactúan y son interdependientes, que se reúne para lograr, metas específicas” (p.418).

### 2.3.2.1 Clasificación de los grupos

Para la comprensión conceptual y práctica de los equipos de trabajo es menester comprender la naturaleza de cómo surgen los grupos y cómo en su proceso de trabajo, algunos de estos grupos logran coordinar y compartir sus conocimientos y habilidades producto de su trabajo individual. Estas son algunas de las condiciones para que finalmente se conviertan en equipos. Cabe agregar que los agrupamientos de personas se pueden clasificar como formales e informales. Los grupos formales es definido por Chiavenato (2017) como “conjuntos de trabajo que crea la organización mediante la asignación de tareas específicas. En los grupos formales se estimulan aquellos comportamientos que favorecen el trabajo conjunto para alcanzar los objetivos de la organización” (p.273).

Por otro lado, los grupos informales no tienen un origen organizacional, por ello, Chiavenato (2017) lo define como “aquellos que surgen de forma espontánea como resultado de las relaciones entre personas. Su naturaleza es típicamente social. Surgen en el entorno laboral en respuesta a las necesidades del contrato social. Suelen formarse con base en amistades o intereses comunes” (p.273). Con la intención de fortalecer y clarificar la clasificación, Ronco (2018) expresa lo siguiente:

Los grupos formales son aquellos que se definen y crean en la organización para alcanzar un objetivo y tienen funciones de trabajo definidas y acotadas. Por ejemplo, los miembros de la tripulación de vuelo de un avión comercial, un departamento de una empresa, un grupo de trabajo constituido con una misión correcta., un equipo de proyectos, etc. Los grupos informales son formaciones de personas que nacen de forma natural en el ambiente de trabajo. Surgen como respuesta a la necesidad de contacto social. Por ejemplo: tres empleados de diferentes departamentos que tienen la costumbre de almorzar juntos. (p.17)

En toda organización se forman grupos como un primer paso para el trabajo mancomunado que tienen en común alcanzar los objetivos institucionales. A estos se le denomina formales porque su origen obedece a una necesidad institucional y según Arbaiza (2017) se clasifican en:

**Los grupos de mando** se forman siguiendo las líneas de autoridad de la empresa, las cuales se observan claramente en el organigrama: un grupo de mando estará compuesto por un gerente y sus subordinados directos. El tamaño de los grupos de mando varía; por ejemplo, un grupo de mando puede ser el departamento de gestión humana y otro puede ser el departamento de finanzas. **Los grupos de tareas** se forman cuando la organización agrupa a los trabajadores para que desempeñen tareas específicas y resuelvan problemas; a diferencia de los grupos de mando, el trabajador no se limita a su área o responde únicamente a su superior directo, sino que puede formar parte de varios grupos. Los grupos de tarea o de proyectos especiales suelen ser temporales. Los miembros que pertenecen a un grupo de mando pueden reducir sus actividades en este si la empresa decide que dediquen más tiempo y esfuerzo al grupo de tarea. Los integrantes de las distintas áreas se reúnen regularmente, se asignan funciones, se comunican de forma fluida y mantienen la confidencialidad necesaria. Estos grupos tienen la ventaja de que se involucra a toda la compañía, de modo que todas las áreas o divisiones tienen representantes que trabajan para los fines de la organización. **Los grupos temporales** se forman y trabajan durante un plazo de tiempo definido con el propósito de desempeñar tareas específicas; por ejemplo, una comisión que se reúne para decidir un ascenso en la compañía. Esta comisión se formará y seguirá una determinada pauta de tareas o actividades para tomar la decisión en el plazo estipulado, y luego el grupo se disolverá. (p.231)



Para el enriquecimiento conceptual sobre la clasificación de los grupos es necesario entender la naturaleza de los grupos no formales porque estos repercuten en la eficiencia de la organización y del trabajo en equipo. En este sentido, se presenta la enumeración que hace Arbaiza (2017) sobre ello:

**Los grupos primarios** son grupos pequeños en los cuales los miembros comparten los mismos valores y se llevan bien entre ellos; por ejemplo, compañeros de colegio, familiares o colegas. Estos grupos moldean las creencias, las actitudes y los valores de las personas, incluso aunque no pertenezcan al grupo. **Los grupos de interés** se forman para resolver problemas comunes y alcanzar metas compartidas; por ejemplo, asociaciones de vecinos que se organizan para mejorar el lugar donde viven, grupo de trabajadores que se organizan para defender sus derechos o damnificados de un desastre natural que se organizan para recuperar sus viviendas. Asimismo, pueden llegar a organizarse de manera formal y permanente. **Los grupos de amistad** se forman entre personas que, por lo general, tienen edades similares, comparten gustos, aficiones, intereses y preferencias y se unen con fines de naturaleza social y de entretenimiento. Son relativamente permanentes por el afecto que los une. **Las coaliciones** son grupos que se forman en la organización independientemente del organigrama y cuyos miembros actúan de manera concertada para alcanzar un objetivo específico, para lo cual se asignan diferentes tareas y roles. Las coaliciones las forman individuos que entienden que, para proteger sus intereses, deben unirse a otros para obtener mayor fuerza y poder. (p.232)

### 2.3.2.2 Estadios de la formación de grupo

Los grupos desde su formación ya seas formal e informal pasan por diferentes fases y en cada una de estas se expresan determinadas características que son innatos o circunstanciales a la interacción humana. Si logran superar sus obstáculos, socializan sus conocimiento y habilidades, entonces estarán en la condición de para a ser un equipo de trabajo. Cada fase o ciclo ha sido estudiado por Chiavenato (2017) que propone las siguientes etapas por las cuales pasan los grupos:

**La etapa de formación** es el paso inicial de la construcción de un grupo y consta de dos fases. Primero, las personas ingresan al grupo debido a la asignación de un trabajo (en el caso de un grupo formal) o debido a que desean obtener un beneficio (en un grupo informal). Una vez que las personas están reunidas se inicia la segunda fase de la etapa de formación, o sea la definición de los propósitos, la estructura y el liderazgo del grupo. Esta fase se caracteriza por la incertidumbre. Unos miembros analizan a los otros para determinar cuáles comportamientos son aceptables. Esta etapa termina cuando los integrantes empiezan a percibirse como parte del grupo. **La etapa de la tormenta** es aquella en la que surge el conflicto dentro del grupo. Los miembros aceptan la existencia del grupo, pero se resisten al control que éste impone a su individualidad. Decidir quién debe controlar al grupo también genera conflicto. Cuando termina esta etapa surge un liderazgo relativamente claro en el grupo y se logra un acuerdo o consenso en cuanto a su dirección. **La etapa de normalización** se presenta cuando se desarrollan relaciones estrechas y el grupo se cohesiona gradualmente. Surge un fuerte sentimiento de identidad de grupo y camaradería. Esta fase termina cuando la estructura del grupo se consolida y el grupo asimila un conjunto común de expectativas que definen el comportamiento de sus miembros. **La etapa de desempeño** se presenta cuando la estructura del grupo es totalmente

aceptada y funcional. La energía deja de dirigirse a conocer y comprender a cada uno de los miembros y se enfoca en el desempeño de la tarea a realizar. El desempeño es la última etapa de desarrollo de los grupos permanentes de trabajo. En **la etapa de interrupción** los grupos temporales, como las comisiones, las fuerzas de tarea, los equipos y grupos similares que deben desempeñar una tarea limitada pasan por una quinta etapa. En ella el grupo se alista para la desbandada, es decir, para que cada miembro regrese a sus actividades normales en otras áreas. En este momento el grupo deja de existir. Lograr altos niveles de rendimiento en determinadas tareas es una de las prioridades de los conjuntos creados para mejorar actividades. Las respuestas de los miembros del grupo varían en esa fase: algunos quieren mejorar aún más, mientras otros se preocupan porque perderán la camaradería y la amistad que han encontrado en el grupo de trabajo. (p.274)

### **2.3.2.3 Diferencia entre grupos y equipos**

La formación de grupos y equipos no implica renunciar al trabajo individual, por el contrario, se requiere de este aporte. El trabajo individual enriquece el trabajo mancomunado porque esto se convierte en un insumo del trabajo colectivo, por lo tanto, no son adverso, sino complementarios. Una perspectiva tradicional no permite conocer de forma íntegra a los grupos y equipos.

El trabajo en equipo es un principio organizacional, esto es, se requiere su empleo para el funcionamiento eficiente de una institución, por ello, se hace vital saber cuáles son sus diferencias. Conociendo esta información se puede manipular de forma intencional para promover la formación de equipos tan necesarios en estos contextos dinámicos donde debemos interpretar diferentes fenómenos pedagógicos, sociales, tecnológicos, etc, si

realmente queremos tener vigencia. Por otro lado, Ronco (2018) establece la diferencia entre ambos constructos, las cuales son:

**Metas:** en un grupo formal, las metas suelen ser más bien vagas, mientras que, en un equipo, las metas son claras y asumidas por todos sus componentes. De hecho, algunas intervenciones de coaching de equipos pasan precisamente por conseguir, al menos en alguna parte del proceso, esa clarificación y asunción de metas. **Identidad:** en el caso del grupo formal, la identidad personal prima sobre la identidad del equipo, mientras que en este último es la identidad del equipo la que prevalece. En ese sentido, recuerdo una intervención para una organización destinada a pasar del yo a nosotros. Eso implica también que, en el caso de los grupos, priman las metas personales y en los equipos las del equipo como tal. **Eje principal:** en los grupos, el eje principal o preponderante es la tarea, mientras que en equipo lo son la tarea y la relación. Este aspecto explica por qué determinados modelos mecanicistas o neotaylorista fracasan al centrarse exclusivamente en tarea y resultados, obviando el componente psicosocial. Es también significativa la manera de afrontar y resolver conflictos en uno y otro caso. Mientras que en los grupos los conflictos tienden a evadirse y resolverse por imposición, en el caso de los equipos se afloran y resuelven según formatos de mayor participación y consenso. **Competencias:** en el grupo, las habilidades, experiencias o competencias suelen ser similares e incluso intercambiables en algunos casos. La diferencia, en el caso de un equipo, es que existe variedad y complementariedad en esas competencias. La resultante es la capacidad del equipo de producir sinergia, que podríamos definir como el conjunto (equipo) es más (y mejor) que la suma de sus componentes. (p.22)

El trabajo grupal es el primer peldaño para alcanzar el objetivo organizacional que es la formación de equipos de alto rendimiento. En este proceso los integrantes del grupo buscan su complementariedad a partir del dominio personal que tienen en relación a una materia o disciplina. Asimismo, se busca la cohesión de los docentes para estar sincronizado y ser eficientes en los resultados. Por ello, Arbaiza (2017, p.240) declara:

Que se suele identificar a un grupo porque sus miembros están juntos, comparten un mismo espacio, un tiempo determinado y algunos recursos para alcanzar metas, aunque sus habilidades y conocimiento no se complementen. Los miembros de equipo de trabajo, en cambio, no necesariamente están juntos, pueden estar separados o trabajar de forma no simultánea, pero siempre con el propósito de alcanzar un resultado común y realizar tareas independientes. Los miembros de un equipo presentan competencias complementarias, comparten responsabilidades, se comprometen a lograr las metas en común e interactúan de forma constante. En un grupo de trabajo cada miembro comparte únicamente la información que desea, hace su parte del trabajo y sus miembros se juntan o suman sus contribuciones, su mayor interdependencia, es decir, del trabajo grupal no se genera un esfuerzo colectivo ni se obtiene un producto de estas características. Además, el trabajo del grupo responde a un solo líder y a sus aspiraciones y la responsabilidad recae sobre él. En cambio, un equipo es democrático, con liderazgo compartido y promueve el aporte de todos sus miembros; lo que no necesariamente implica que los equipos funcionen con eficacia en toda situación, pues se ven influidos por distintos factores. (p.240)

La utilidad que genera el trabajo en equipo o los equipos de alto rendimiento son diversos, por ello la necesidad de su implementación en las organizaciones de hoy. Su eficacia se observa al evaluar los resultados u objetivos obtenidos. En este sentido, Huerta & Rodríguez (2014) plantea “los grupos se estructuran por niveles jerárquicos, mientras que en los equipos esto es intrascendente dado que la relación se basa en la igualdad” (p.123).

En esta manera, se afirma que en un grupo de trabajo cada miembro asume su responsabilidad en relación a su aporte, mientras que en un equipo la responsabilidad es colectiva. Por ello, los docentes que forman parte no solo buscan cumplir con sus obligaciones, sino se monitorean para evitar riesgos en el resultado de sus trabajos. En este sentido la coordinación entre los integrantes es intensa y armoniosa.

### **2.3.3 Formación continua de docentes**

Esta nueva realidad social impulsada por una sociedad que interacciona a pasos gigantesco en diferentes niveles se singulariza por ser muy intensiva y dinámica, lo cual genera erosión en el conocimiento científico. Esta sociedad se formula y reformula en las diferentes disciplinas de saber, en otras palabras, se enriquece a través del tiempo. Por esta razón, las persona que trabaje con el conocimiento requieren de instrumentos que le permita entender e interactuar con dichos cambios para encontrar diversas alternativas que le permita solucionar los problemas que aquejan a la sociedad de hoy. Es en este contexto, el docente precisa de un modelo de formación continua que asegure su actualización en lo teoría y la práctica pedagógica.

La formación continua tiene diversas tipificaciones, esto es, se le cataloga con una variedad de nombres como formación permanente o formación para la toda la vida, etc. Para entender su conceptualización y su práctica en el quehacer docente, Imbernón (2017) la define como “acciones formativas, en distintas modalidades, que el profesorado va cursando a lo largo de su vida a través del contacto con los compañeros de trabajo, el ambiente de clase y del centro educativo y la interacción con el alumnado” (p.71). A partir de esta definición podemos afirmar que el docente se consolida académicamente a través del tiempo, es decir, aprende de diferentes contexto y circunstancias ya sea formales e informales. Para un mayor entendimiento de la naturaleza de este constructo, formación continua del docente, pasemos a los aportes de Vaillant & Marcelo (2015) que formula la siguiente conceptualización:

El concepto formación se vincula con la capacidad, así como con la voluntad. En otras palabras, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación y desarrollo de los procesos formativos. Ello no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma. Es a través de la formación mutua como los sujetos pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezca la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional. (p.18)

Por otro lado, Medina & Barquero (2015) plantean que “el concepto formación permanente tiene que ver con la capacidad de mantener una constante revisión de su estructura cognoscitiva y su esquema conceptual referencial operativo” (p.175). A continuación, estos autores dan algunas recomendaciones para incrementar la formación docente:

- Implantar un sistema de becas en las instituciones que ofrecen posgrados.

- Cuidar la formación de bases de los docentes, especialmente la construcción de competencias socioafectivas, cognitivas y prácticas.
- Estimular y favorecer la formación permanente del docente a través de promoción y regulación administrativa.

Lo citado refuerza lo que hemos venido señalando, además agrega que debemos institucionalizar este concepto para generar mayor beneficio social y es en este sentido que Souto (2016) plantea que “desde la institucionalización de la formación, se plantea la formación continua y con ello la obligación del sistema educativo de proveer condiciones, ofertas variadas para que los sujetos tengan oportunidades diversas de utilizar esas mediaciones para su formación” (p.67).

Todo esto debe de estar acompañado de estímulos como lo establece Medina y Barquero para mantener la constancia del esfuerzo que hacen los maestros para poder responder a las necesidades que tenemos como comunidad pedagógica. Sin embargo, en la realidad es posible encontrar contextos de desaliento académico como se expresa en:

La penumbra de los docentes se aprecia en la etapa inicial de su formación. En esta sienten que no les preparan para entender la complejidad de las situaciones pedagógicas que van a encontrar. Tener que trabajar en escuelas y con maestros que han perdido la pasión por aprender y enseñar, y en el temor a que el paso de los años –sin una realimentación que les permita crecer– acabe con sus sueños y queden convertidos en maestros y maestras que realizan su trabajo de forma rutinaria, sin entusiasmo y sin posibilidad de crecer. (Poggi et al, 2013, p.201)



### **2.3.3.1 El profesorado y su formación**

Para el desarrollo y comprensión de este acápite, Trahtemberg (2014) expresa “el techo del maestro marca el techo del alumno” (p. 136). De su afirmación podemos inferir que una de las aristas de la mejora del sistema educativo es la calidad del docente que genera influencia en la perspectiva académica de sus educandos. Además, Trahtemberg (2014) afirma:

Cuando declara que los estudios en Tennessee y Dallas muestran que, si se pone a alumnos de habilidades promedios en manos de profesores de 20% superior de su profesión, los alumnos terminarían en el 10% superior del alumnado, y si se los dan a profesores del 20% inferior, terminarían al fondo de la tabla. La calidad del profesor afecta el desempeño del alumnado más que cualquier otra cosa. (p.137)

Estos estudios llevados a cabo en Tennessee y Dallas no son los únicos. Actualmente se cuenta con diferentes estudios realizados por organizaciones que comparten las mismas afirmaciones por lo cual Trahtemberg (2014) manifiesta que en “el ámbito internacional, cada vez se consolida más lo que intuitivamente todo el mundo parece saber: el maestro es el factor decisivo en el desarrollo educativo” (p. 136). Los mejores sistemas educativos a nivel mundial se han caracterizado por poner énfasis en diferentes variables, pero se han enfocado principalmente en las diferentes condiciones que influyen en la formación de un docente. Por ello, Murillo et al. (2006) plantea:

Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas

de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes. El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. (p. 11)

Los docentes que buscan estar en la vanguardia académica de su profesión regulan su formación gestionando su tiempo, esto es, dedicándose a cultivar su saber pedagógico, e Imbernón et al. (2016) plantea “algunas de las características definitorias de la formación son su intencionalidad pedagógica y su potencialidad para diseñar y desarrollar dispositivos que permitan la adquisición de aprendizajes relevantes. Es decir, una actividad dirigida a formar a otros para mejorar” (p. 13).

Para reforzar la actitud de mejora continua del docente y para atraer a más de ellos se hace importante tener diferentes mecanismos que incentiven o refuercen el amor al conocimiento científico, por este motivo UNESCO (2016) propone algunas orientaciones:

La formación continua del docente debe ser un derecho. Esto coadyuvará a su formación integral y generará un mayor impacto en sus actividades académicas. Así mismo, regular la oferta de la formación en el pregrado y posgrado con la finalidad de garantizar la calidad. (p.12)

Estas propuestas de la UNESCO se podrían reformular o agregar otras de acuerdo a su realidad cultural, social, económica, etc. La mejora de un docente no solo pasa por su intención que tenga este, sino por la política de formación docente que establezca el Estado que tenga voluntad de querer cambiar su sociedad, es decir, generar bienestar para sus ciudadanos y ciudadanas que finalmente es un derecho fundamental.

Una propuesta que podría agregarse o reforzarse en toda sociedad al margen de diferentes factores o variables es el trabajo en equipo, ya sea, mediante una educación formal e informal. En ambos contextos el docente podrá aprender eficientemente los contenidos que se estén socializando mediante el aprendizaje cooperativo y colaborativo. En la concepción de Imbernón (2017) “el mejor formador de un profesor es otro profesor. Hay que pasar del profesor o profesora que trabaja en su aula al equipo docente, al trabajo coordinado” (p. 26). Todo este proceso de formación académica en el docente tiene etapas que no empieza en la vida universitaria, sino, antes de agregarse a ella. Esto es un factor que influye significativamente en el profesorado, por ello, se observa en muchos casos que a pesar de tener una formación pedagógica universitaria siguen enseñando tal como lo enseñaron. Asimismo, Imbernón (2017) manifiesta:

El conocimiento profesional se empieza a construir mucho antes de adentrarse en la formación inicial, ya en ella y se continúa edificando constantemente a lo largo de la vida profesional. Es lo que llamamos formación permanente, formación continua o formación a lo largo de vida. ¿Cómo se lleva a cabo? Por supuesto, a través de las acciones formativas, en distintas modalidades, que el profesorado va cursando a lo largo de la vida, pero también es muy importante y conviene destacarlo, a través del contacto con los compañeros del trabajo, el ambiente de clase y del centro educativo

y la interacción con el alumnado (tanto en un aprendizaje formal como informal). Desde mi punto de vista, el contacto con los compañeros es una de las facetas de la formación permanente y del desarrollo profesional que tiene más impacto en el profesorado. Y por supuesto, en menor grado, pero no menos importante, también lo que puede aportarle el entorno, el alumnado y la organización de la escuela (ambiente social, institucional, educativo...). (p.71)

En otras palabras, la formación académica del profesorado tienen que ser permanente porque nuestra realidad social viene cambiando de forma tan rápida producto del desarrollo de la tecnología y su impacto en la actividad del hombre, por ello Souto (2016) expresa que un “profesional de la enseñanza no termina de formarse, aunque concluya ciclos de formación inicial o continua; el proceso continúa en otros espacios de formación, de desempeño profesional y de profesionalización in situ, a la vez que se extiende a otros” (p. 67).

La formación continua del profesorado no solo debe esquematizarse en la mejora de conocimiento cognoscitivo, sino debe abarcar el desarrollo de otros tipos de conocimiento como el procedimental y actitudinal para teorizar de una formación integral del maestro de enseñanza por ello Vaillant & Marcelo (2015) formula que “los docentes principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forme que mejoren continuamente como docentes” (p. 94).

Se piensa que la mejora del docente solo tiene relación con la mejora del conocimiento de tipo cognoscitivo. Esto representa una miopía científica de aquello que hemos venido hablando, porque de nada vale saber tanto, sino no podemos aplicarlo a nuestra realidad. Por ello necesitamos desarrollar diferentes habilidades, porque estos nos permitirán interactuar con nuestro contexto social, esto es, crear conocimientos y aplicarlo a nuestro medio, por ello debemos fomentar el conocimiento procedimental en la formación del profesorado, porque en esta se trabaja de forma conjunta la cual genera condiciones para el desarrollo de capacidades y Vaillant & Marcelo (2015) expresan que “la interrelación entre las personas promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman” (p. 18).

Tener docentes de calidad genera rentabilidad a la sociedad, al sector empresarial y al Estado, porque estos mejoran el sistema educativo. Sus consecuencias se expresan con tener personas capacitadas que aporten al rendimiento del sistema productivo, en otras palabras, es vigente la declaración de Vaillant & Marcelo (2015) “para que se produzca una acción de formación es preciso que se produzcan cambios” (p. 18). Estas afirmaciones se acorazan con los aportes de Souto (2016) que manifiesta:

que es formación si genera transformaciones durables en el sujeto, en sus modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro. Por otro lado, experiencia de vida, por fuera de espacios institucionales educativos, pueden constituir formación en tanto permiten aprendizajes, modificaciones en los modos de relacionarse, de pensar acerca del mundo y de la vida, de los otros. (P.68)

Los docentes profesionales enfrentan diferentes obstáculos en el desarrollo de sus competencias básicas, genéricas o específicas. Sin embargo, tenemos una peculiaridad en relación a otras profesiones y esta consiste en tener que enfrentar el desenvolvimiento profesional sin haber ganado mucha experiencia. Esto finalmente genera erosión en el prestigio de nuestra profesión y Vaillant & Marcelo (2015) agregan:

Si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba realizar una operación de trasplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de vivienda. No digamos de un piloto con pocas horas de vuelo que se le deje comandar un Airbus 380. Podríamos poner más ejemplos que nos mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio, y la confianza de la sociedad y de sus clientes asegurándose que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio. (p.100)

El conocimiento tiene diferentes dimensiones como el cognitivo, procedimental y actitudinal, cada una de estas podrían dividirse en subdimensiones dependiendo de las propuestas teóricas que puedan plantear los autores. En este caso según Imbernón et al. (2016) plantea dos dimensiones del conocimiento cognoscitivo del docente:

**Conocimiento de la materia**, cualquier formador debe conocer con cierto grado de profundidad las estructuras de su materia, los principios que la articulan y las teorías que la conforman, así como los métodos de investigación utilizados en la misma.

Todos estos aspectos pertenecen al conocimiento del contenido. **Conocimiento didáctico del contenido**, este conocimiento se manifiesta en la capacidad de un formador para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructura comprensibles para los asistentes a la formación. (P.20)

A esta división podríamos agregar otros como por ejemplo el conocimiento general, el conocimiento pedagógico, etc. El profesorado en su desenvolvimiento en aula no solo requiere saber el contenido a enseñar y la forma como lo va a enseñar, sino necesita también tener un conocimiento general que le puede servir para motivar la clase en sus diferentes secuencias y por supuesto mostrar un nivel alto de cultura. De tal forma podemos inspirar a nuestros alumnos el amor por el conocimiento y el respeto académico que debe tener el docente. El conocimiento pedagógico nos sirve para evaluar cómo avanza nuestros alumnos y partir de ello podemos reforzar en aquello que le puede estar faltando, además este tipo de conocimiento nos sirve para monitorearnos, si realmente estamos haciendo lo correcto o lo incorrecto en el proceso de enseñar como en el proceso de aprender mediante sus diferentes dimensiones como lo establece Debesse (1982) citado por Vaillant & Marcelo (2015) en las siguientes tipologías:

La autoformación es una formación en la que el individuo participa independientemente, y tiene bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación. La heteroformación es una formación que se organiza y desarrolla desde fuera, por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Por otro lado, la interformación se refiere a la formación que se produce en contexto de trabajo en equipo. (p.19)

### **2.3.3.2 La reflexión pedagógica: Una oportunidad de aprendizaje**

La reflexión pedagógica es un procedimiento estratégico que permite al docente aprender de su experiencia en el aula y de la interacción con los miembros de la comunidad. Esta estrategia permite identificar las fortalezas y debilidades del acto didáctico. A partir del reconocimiento se hace posible planificar las buenas prácticas. Por esta razón, Imbernón (2017) sostiene

todo cambio social implica repensar la institución educativa. Y los que trabajan en ella, el profesorado, lo saben o deberían saberlo. Aunque es cierto que, como en todo colectivo, también encontramos todas las posiciones posibles: desde los dinamizadores de ese cambio hasta los que oponen la máxima resistencia o no quieren saber nada. (p.22)

La formación continua del profesorado debe acompañarse de la reflexión pedagógica en etapas universitaria como en la institución donde labore y esta se debe caracterizar por ser sistemática. Por esto, Imbernón et al. (2016) propone “la formación como disciplina ha de reflexionar sobre sí misma y sobre sus posibilidades de transmisión” (p. 13). A partir de ello, se afirma que la formación del profesorado necesita la formalización de cursos que teoricen y pongan en práctica su mejora continua y esto debe plasmarse en todo currículo de formación de formadores e incluso como una mención en posgrado. Esto coadyuvaría a sensibilizar esta práctica tan antigua, esto es, filosofar sobre sus acciones educativas.



La poca practicada que el profesorado realiza entorno a filosofar sobre sus acciones pedagógicas, tiene como causa una inadecuada gestión del tiempo. Además, la acción rutinaria en la que han caído muchos docentes es una expresión que representa la renuncia a seguir aportando a su profesión como a su aprendizaje. Por ello, Medina & Barquero (2015) sostienen lo siguiente:

Las capacidades docentes se complementan con una actitud crítica ante los problemas cruciales de la sociedad, a la luz de los valores, racional y libremente asumidos en dos aspectos: moral e intelectual, en un clima organizacional que los favorezca y modele, tanto en el currículo formal como en el informal y el oculto. El beneficio del aprendizaje reflexivo y crítico no solo impacta al estudiante, sino también en el docente. Durante el proceso de reflexión de la propia actividad docente, a partir de una reflexión sistemática, se puede desarrollar un saber práctico que le ayude a lograr una mejora en su acción formadora, y no quedarse solo con aspectos teóricos sobre su propia práctica docente. (p. 204)

El desafío que tienen los docentes es crear espacios de aprendizaje donde puedan aprender de sus experiencias pedagógicas, de sus mejores y peores lecciones académicas. No solo se aprende de los aciertos, sino también de los errores y para hacer sistemática la meditación pedagógica una propuesta sería formar equipos de trabajo en la institución educativa donde se pueda compartir el bagaje de experiencia y plantearnos desafíos de forma individual y grupal. La sociedad y Estado nos exigen responder a estos nuevos retos de forma creativa y perseverante.

En este contexto dinámico y de exigencia académica según Murillo et al. (2006) “todo debe estar sujeto a reflexión, crítica y reelaboración: el qué, el para qué, el cómo, el con quién, el para quién, el dónde y el cuándo” (p. 21). La actitud filosófica debe estar presente en la diferentes programaciones o actividades pedagógicas de tal forma que estos tengan la posibilidad de mejorarse, la perfección como tal no existe; pero debemos acercarnos a ella. Por esto, Imbernón et al. (2016) sostiene:

Los procesos formativos deben representar el análisis de esas complejidades e incertidumbres y profundizar en ello. Parte de esos procesos formativos pasan por el reconocimiento de que los valores respecto a la formación deben someterse a revisión crítica, pero ese examen debe ser libremente realizado por cada formador. (p.15)

La reflexión pedagógica tiene como obstáculo al egocentrismo pedagógico cuya causa se explicaría con Souto (2016) cuando plantea que “el trabajo de reflexión docente no es un camino sencillo ni sin dificultades” (p. 86). Esto implica enfrentar retos e incertidumbre, en otras palabras, dejar la comodidad que genera la estabilidad de hacer siempre lo mismo. La meditación implica fracturar estas costumbres arraigadas en diferentes niveles ya sea consciente e inconsciente.

El profesorado que enfrenta o desee enfrentar estos retos tiene gestionar su tiempo, sus conflictos y sus emociones tanto en sus quehaceres pedagógicos, familiares y sociales. Estos son recursos intangibles que por su naturaleza son escasos en la agenda educativa del profesor, por ello el egocentrismo pedagógico se presenta con diferentes intensidades en profesorado lo cual lo lleva a la acción rutinaria, es decir, lo lleva actuar de forma automática y esto se expresa en elaboración de exámenes que sean sencillos de corregir de tal forma que no consuma mucho de su tiempo ni le exija académicamente.

Repensar el sistema de formación docente es planificar el futuro, en este sentido Imbernón (2017) formula “es necesaria una profunda reflexión sobre un nuevo modelo de formación inicial del profesorado, que permita formarse en un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social” (p. 57).

El cambio debe expresarse por reformar el sistema educativo tanto en lo teórico como en la práctica. Esto debe alcanzar fundamentalmente a formar al profesorado que forma a otros formadores. Asimismo, Imbernón (2017) declara “no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión” (p. 58).

El egocentrismo pedagógico es un estado del educador en la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje lo planifica, organiza y ejecuta en relación a su interés de tiempo, competencia y otras expectativas. Sin embargo, todo proceso educativo debe realizarse en función de las condiciones académicas que presente el estudiante, así como las competencias que se requieren alcanzar y para esto se debe ser consciente de lo que hace y por qué lo hace. Esto se complementa con Vaillant & Marcelo (2015) que expresan:

Aprendemos a ser docentes cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el docente que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiantes. (p.67)

En el desarrollo biopsicosocial del hombre se imprimen componentes culturales que le adaptarse y comprender a su medio. A partir de ello, el hombre asume un papel en su entorno que es condicionado por la familia y por la sociedad. Es este contexto donde se forman las creencias que serán las que obnubile al formador en su práctica pedagógica, por

ello Souto (2016) menciona que “formar no es enseñar, no es transmitir conocimiento, aunque estos tengan un lugar en el proceso. Es en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente” (p. 71).

Las industrias del conocimiento exigen la creación constante de este recurso intangible que genera ventajas competitivas en una economía de mercado donde la riqueza se genera por una mayor inversión en los sistemas educativos en donde se debe potenciar la gestión del conocimiento, esto es, pasar del conocimiento tácito al conocimiento explícito. Un docente es mejor que otro por como desarrolla el contenido e interactúa con el educando. Si queremos que todos nuestros docentes mejoren, entonces tenemos que saber qué es lo que hacen los mejores docentes, es decir, sus buenas prácticas tienen que ser teorizada, conocimiento explícito. Ante esto, Poggi et al. (2013) plantea:

La formación docente también se ve determinada por un espacio, un tiempo y una institución específica, y debe contribuir a producir rupturas en el conocimiento tácito. La formación docente implica cierta provocación respecto de ese conocimiento tácito, sólo basado en lo experiencial con el desafío de in-formar esa experiencia. (p.16)

Además, Vaillant & Marcelo (2015) menciona “la reflexión sobre la práctica profesional puede desempeñar diversas funciones: es útil tanto para tomar conciencia de esos saberes tácitos, espontáneos y automáticos que ocurren en la vida profesional” (p. 41). El desarrollo de una conciencia del conocimiento tácito solo es posible mediante la creación de un espacio temporal donde podamos filosofar. Además, Vaillant & Marcelo (2015) precisan:

Los actos de enseñanza forman parte de nuestra actividad humana cotidiana, de forma consciente o inconsciente desarrollamos como adulto miles de actos en los que ayudamos a otros (adultos o no) a aprender. Al enseñar podemos actuar de forma

intuitiva, empleando nuestro sentido común, para enseñar a otros algo. Pero también podemos actuar con cierta racionalidad y método. (p. 37)

La meditación pedagógica libera a la persona del conjunto de ideas preconcebida durante su desarrollo biológico y cultural que en muchos casos tienen una gran influencia en la forma de ver y comprender las diversas expresiones culturales que se manifiestan en la sociedad. Por esta razón, Vaillant & Marcelo (2015) sostienen:

Los docentes traen consigo una serie de creencias e imágenes, basada en sus experiencias previas, que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Ellos han realizado variados aprendizajes “informales” en su prolongada estadía en escuelas y centros de educación media. (p.37)

La reflexión pedagógica no solo debe de emplearse frente a los problemas que se le presente al profesorado en su quehacer didáctico diario, sino también debe considerarse como estrategia que permita la construcción de su identidad y mejorar sus relaciones interpersonales que representa un pilar en el trabajo en equipo.

### **2.3.3.3 Profesionalización del docente**

La dedicación a la enseñanza tiene una larga trayectoria que se relaciona con la aparición del hombre sobre la tierra. En esta primera etapa, la especie humana va buscar adaptarse a su medio y para ello fue esencial organizar y compartir el conocimiento que se creaba a partir de la relación del hombre y la naturaleza. En esta primera etapa, la responsabilidad de impartir educación recaía en la familia y la sociedad. Por supuesto que este proceso de enseñanza no era formal ni metódica, pero conforme la sociedad se fue

haciendo más compleja, la educación también fue cambiando hasta ser metódica y planificadora. Por esto, Imbernón (2017) sostiene:

es necesario cambiar constantemente en la profesión de enseñar. Las funciones en las aulas y en las instituciones educativas han ido cambiando a lo largo de los siglos al mismo ritmo que la sociedad; ahora el sistema educativo debe acelerar si no quiere perder el paso y quedarse obsoleto. (p.22)

Actualmente, existe una corriente generalizada y compartida por los especialistas que hacen énfasis en la profesionalización del docente, esto es, quien se dedique o asuma la función de impartir y gestionar el conocimiento científico no solo debe conocer el contenido de la materia, sino las herramientas pedagógicas para generar aprendizaje significativo en el alumnado.

La profesionalización de quien enseña se remonta a procesos históricos por los cuales ha pasado la humanidad transformando su medio y al mismo tiempo transformándose. En este sentido, la transmisión de la cultura ha ocupado un rol trascendental en los diferentes contextos históricos. Por esta razón, la cualificación de quien permite el cuidado del conocimiento ha sido enfocada en su mejora constante. A continuación, podemos observar las etapas:

**La enseñanza en la era de la vocación:** Era esencialmente una “profesión de fe”, en este marco religioso la enseñanza se consideraba una vocación. Se trata esencialmente de un movimiento interior por medio del cual uno ha sido llamado a cumplir con una misión importante: enseñar, es decir profesar su fe religiosa a los niños. Con la vocación, la mujer que se dedica con abnegación a la enseñanza se pone al servicio de una misión más importante que ella: Dios. Eso significaba que la docente no estaba allí en primer lugar para instruir sino para moralizar y fidelizar a

los niños atrayéndolos a la fe. **La enseñanza en la era del oficio:** la era del oficio aparece en el siglo XIX en el marco del proceso de desconfesionalidad y de desclericalización de las sociedades occidentales. En este nuevo marco social, la función docente se integra paulatinamente a las estructuras del Estado (nacional, federal, estadual, municipal, etc.). Así, la relación entre las docentes y el trabajo deja poco a poco de ser vocacional para tornarse contractual y salarial. Las docentes trabajan para hacer carrera y obtener un sueldo, aun cuando la “mentalidad de servicio” sigue estando vigente. **La enseñanza en la era de la profesión:** En efecto, se observa a lo largo de todo el siglo XX el continuo crecimiento de los grupos de expertos que se llaman profesionales y que, en todas las especialidades (salud, educación, servicios sociales, justicia, industria, banca, etc.), participan cada vez más en la gestión de las instituciones, en las prácticas y en los problemas humanos y sociales. Estos grupos profesionales crean y controlan el conocimiento teórico y práctico necesario para la toma de decisiones, las innovaciones, la planificación de los cambios sociales y la gestión del crecimiento económico y tecnológico. Su existencia está en gran medida vinculada al desarrollo de las universidades modernas que, a partir del siglo XIX, están cada vez más abocadas a la formación de profesionales cuya práctica está basada en conocimientos que provienen de la investigación científica. La profesionalización está por tanto estrechamente vinculada al grado de desarrollo de las universidades. (Poggi et al, 2013, p. 20)

Se observa en la clasificación, que la profesionalización de la actividad de enseñanza formal se inicia con la labor de evangelización en la comunidad, esto es, la educación estaba subordinada a impartir la moralización del hombre. Además, la actividad de enseñar no se

aprendía en un claustro, sino por reproducción de la experiencia. Era una educación que no invita a filosofar racionalmente.

Por otro lado, la enseñanza en la era del oficio tiene su origen en la formación del Estado. Asimismo, se torna institucional porque es el Estado su promotor y al mismo tiempo es el empleador. Este nuevo modelo demanda una mayor preparación del docente lo cual implicó invertir en su formación para obtener un salario.

Finalmente, la última etapa está marcada por la generación de conocimiento y por la promoción de la competitividad en la formación del profesorado. Por este motivo, en las diferentes sociedades se han establecido escalas magisteriales donde el salario varía de acuerdo al nivel que alcance el docente.

La construcción de una base teórica que explique un objeto de estudio es lo que fundamenta y le da sentido a una profesión lo cual genera un posicionamiento de su estatus científico en la sociedad. Asimismo, esta condición en todas las disciplinas tiene reciente data y para ser más preciso Poggi et al. (2013) sostiene:

Desde la década de 1980 la profesionalización es sin duda la transformación más profunda que se le haya exigido a la enseñanza, ya que domina el discurso reformista internacional en materia de enseñanza y de la formación de los docentes de la educación básica obligatoria. La profesionalización empezó por imponerse en Estados Unidos, para trasladarse ulteriormente a los países anglosajones de Europa y después a América Latina. (p.19)



La profesionalización del profesorado no es solo una demanda regional, sino mundial. Esto se debe porque simboliza un instrumento clave que genera bienestar en la comunidad. Este fenómeno social, se hace más visible por el proceso de globalización que establece una mayor interdependencia económica de los Estados.

La incertidumbre se ha convertido en una constante en la formación del profesorado. Por este motivo, la actualización es un requerimiento para tener criterios antes, durante y después de realizar las acciones educativas. Esto es, tener conocimiento pertinente que le permita solucionar los diferentes conflictos pedagógicos de acuerdo a la realidad cultural, social y económica. En este sentido, Imbernón (2017) agrega “el profesorado sabe que ha de estar en constante cambio y renovación, y que la incertidumbre forma parte desde hace tiempo de su entorno profesional” (p. 22).

Los modelos tradicionales de formación docente inhiben su formación integral y frente a ello Murillo et al. (2006) sostiene “se están desarrollando en todo el mundo sugerentes propuestas que buscan dar respuesta a la necesidad de un nuevo docente capaz de afrontar los retos de los sistemas educativos” (p. 21). Las diferentes propuestas de mejora tienen como objetivo la profesionalización del docente y para llegar a esto se ha teorizado sus buenas prácticas como sus errores pedagógicos. Por esto, Medina & Barquero (2015) plantean:

La actualización disciplinar de los contenidos programáticos es fundamental para una enseñanza de calidad, está en proporción directa al desempeño profesional docente. Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan. Este dominio de contenido asegura una buena práctica, es decir, contribuye al desarrollo de las habilidades. El formador recupera un espacio

primordial dentro del proceso educativo, incorpora sus conocimientos y experiencias, superándose a sí mismo en una práctica de formación personal permanente, al mismo tiempo que facilita y estimula el aprendizaje de conocimiento, el desarrollo de las habilidades y la construcción de capacidades en el alumno. (p.373)

Las iniciativas que sostienen diversos académicos e investigadores, así como organizaciones públicas y privada se orienta a la aproximación de la perfección de los diferentes pilares de la educación. En esta línea otra propuesta para la mejora continua y la estimulación de la profesionalización del profesorado es:

**Primera pauta:** las carreras docentes deberían pensarse en función de políticas de reconocimiento efectivo a la docencia y de valoración social de la profesión, mediante mejores remuneraciones y condiciones de trabajo. **Segunda pauta:** introducir diferenciaciones de categorías de docentes en aula, conforme a la experiencia y al progreso de las competencias, en especial considerar un periodo de acompañamiento o inducción para los docentes principiantes, así como crear condiciones para que profesores de altos niveles de desempeño realicen tareas técnicas y apoyen a docentes de menor desarrollo. **Tercera pauta:** es importante evaluar el desempeño del docente como eje del ascenso en la carrera, en este sentido reconocer la experiencia y el perfeccionamiento docente y estimular un mayor desarrollo de espacios de formación y debate en los colectivos docentes. **Cuarta pauta:** una carrera profesional atractiva supone niveles salariales dignos y la posibilidad de mejorar ingresos económicos y acceder a nuevas oportunidades de desarrollo profesional. Es importante también generar estímulos para que profesores altamente competentes accedan y permanezcan en escuelas que atienden a los estudiantes procedentes de hogares más pobres y de zonas alejadas de centros

urbanos. **Quinta pauta:** establecer políticas claras de entrada al ejercicio profesional, lo que supone establecer requisitos mínimos nacionales, basados en cumplimiento de estándares. Para la asignación de las plazas docentes, establecer concursos objetivos y transparentes. (UNESCO, 2016, p.15)

Toda institución educativa posee una cultura organizacional que le hace ser diferente a otras organizaciones. Esta cultura se encuentra conformada por variables sociales que se han construido como producto de la interacción de los sujetos que conforman la institución. A esto se agrega lo mencionado por Imbernón (2017) cuando plantea que la “cultura es la forma de pensar, sentir y actuar en la enseñanza que se transmite a los nuevos docentes cuando se va incorporando a la práctica educativa” (p. 81). Los docentes al interactuar con otros construyen una cultura organizacional que influye sobre ellos. Por esta razón, Imbernón (2017) sostiene:

Podemos afirmar que la cultura del profesorado es un patrón de creencias básicas compartidas, que el profesorado va aprendiendo e interiorizando acerca de cómo resolver sus problemas escolares y que se convierte en una forma válida de comportarse en la experiencia de ser docente. (p.82)

Todo lo mencionado anteriormente, influye en la interrelación de todos los miembros del centro educativo, es decir, la cultura institucional condiciona la conducta de sus integrantes que finalmente influyen en los resultados organizacionales.

No existe un modelo de cultura organizacional a seguir porque cada colegio es diferente, debido a la composición de personas que lo conforman, su entorno, sus objetivos, etc. Sin embargo, se puede encontrar algunos patrones comunes que permiten la mejora continua como aquellos que representan obstáculos para la mejora permanente. En este sentido, se aprecia diferentes culturas predominantes en el profesorado:

**Cultura individualista fragmentaria:** es una cultura muy peligrosa que, si se instala en el profesorado, hace que este no comparta sus problemas, no observe la práctica de otro, se mantenga aislado en su esfera profesional y no acepte que nadie lo invada.

**Cultura de colaboración:** ahonda en el trabajo conjunto, la crítica constructiva colectiva de mejora y el apoyo entre los colegas. La colaboración se convierte en un elemento imprescindible para provocar una mayor reflexión sobre lo que se hace en la escuela. **Colegialidad artificial o cultura burocrática o forzada:**

Se considera una falsa colaboración o una pseudocolaboración. Es cuando se reúne el profesorado para realizar tareas conjuntas que no son necesidades sentidas, sino necesidades prescriptivas, forzadas, mandadas desde arriba, y que deben realizar forzados por la burocracia. **Cultura de la balcanización:** es la cultura de los

pequeños grupos, de las pequeñas guerras entre el profesorado, del negarse a tratar con unos u otros. Es una pequeña lucha por el poder, de un poder que en realidad no existe, excepto para mantener ciertos criterios y posturas ante otros grupos. **Mosaico**

**móvil:** sería una cultura más adecuada a la realidad actual de la enseñanza, ya que se base en el cambio y la incertidumbre. El grupo de docente mantiene estructuras flexibles, mejor comunicación y potencia una mayor colaboración entre todos, ya que se crean estructuras de decisiones horizontales. (Imbernón, 2017, p.84)

#### **2.3.3.4 Competencias profesionales del docente**

Las competencias del docente aseguran la efectividad de las actividades pedagógicas programadas por la institución educativa, así como los objetivos de sus sesiones de clases. Medina & Barquero (2016) manifiestan que “la doble faceta de docente e investigador exige una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimiento y actualización de estos, como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas demandadas por una sociedad en constante cambio” (p. 370). El docente – investigador por su naturaleza científica es proclive a problematizar sobre sus acciones y esto permite ser consciente de sus carencias pedagógicas y al mismo tiempo le permite el desarrollo de sus competencias profesionales, cuyas consecuencias será su mejora continua.

Imbernón (2017) formula “la educación pública necesita un profesorado preparado, que se responsabilice de sus obligaciones y comprometido con la filosofía que la orienta” (p. 115). Lo citado implica que el desarrollo de competencia profesionales es realizable cuando existe mecanismo que lo promueven y fundamentalmente el profesorado tenga la motivación de crecer académicamente. En este sentido, Medina & Barquero (2016) sostienen:

Los docentes requieren un programa de formación idóneo con el que pueda autoconstruir y potenciar las competencias necesarias para enfrentar los cambios científicos, económicos, tecnológicos y sociales que imponen nuevas formas de educar, con el fin de obtener éxitos y competitividad, así como una formación integral de los alumnos. (p. 370)

No es posible el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes, si el profesorado que le guía no lo tiene potenciado o lo tiene atrofiado. Esto se va haciendo más visible en los sistemas educativos, debido a que las competencias que se exigen desarrollar en la actualidad no fueron desarrolladas cuando el profesorado fue estudiante y esto se debe a que en ese contexto social, económico, cultural y tecnológico no lo exigía, era otros tiempos. Por esto, Tobón (2015) propone “para orientar la formación humana integral y mediar el desarrollo, aprendizaje y construcción de las competencias en los estudiantes, es preciso que los docentes posean las competencias necesarias” (p. 314).

El desarrollo de competencias profesionales se realiza o se llevan a cabo en las actividades pedagógicas donde el docente pone en práctica sus conocimientos y es consciente de lo que está ejecutando, es decir, sabe hacia dónde va y como van sus alumnos. A partir de esto fortalece sus capacidades y fundamentalmente promueve la mejora del educando.

Para ser consciente de lo hacemos debemos filosofar continuamente sobre nuestra práctica profesional porque a través de esta, también aprendemos o fortalecemos el saber pedagógico. Por ello, Tobón (2015) sostiene “la docencia orientada a la formación de competencias requiere la puesta en acción de la reflexión y de la autorreflexión del docente mediante el análisis, la deliberación, el debate y la interpretación en torno a su práctica” (p. 296).

Para el desarrollo de estas macro capacidades, competencias, la planificación se hace esencial, esto es, formalizar lo que deseamos potenciar en nosotros y en los alumnos. Por esto, Medina & Barquero (2016) proponen “trabajar por problemas o proyectos es el mejor modo de favorecer naturalmente esta competencia del docente, alumnos e institución, al ir asignando tareas y objetivos académicos concretos a los participantes, mediante una

pedagogía activa y colaborativa” (p.368). A estas propuestas se agregarían otras como ABP, estudios de caso, etc. El objetivo de esto es que el profesional se consolide más. Por esta razón, Poggi et al. (2013) sostiene:

La mayoría de las profesiones complejas y con un alto grado de responsabilidad social: médicos, abogados, arquitectos, etc., comienzan a integrarse en equipos en los que van desempeñando tareas cada vez más exigentes y comprometidas. Pero el maestro y la maestra las tiene que asumir todas de golpe y, en general, solos. Tienen que atender y entender a un grupo de niños y niñas con distintas características y modos de aprender; tiene que interpretar unas disposiciones administrativas que le marcan lo que alguien dispone que puede o no puede hacer; tiene que enseñar determinados contenidos que alguien ha decidido seleccionar y articular de determinadas maneras; tiene que entender la cultura de la escuela a la que ha ido a parar y las relaciones de poder que la configuran; tiene que establecer relaciones con las familias. (p.202)

Las competencias generan bienestar en las personas porque les permiten solucionar los problemas que son constante en la sociedad y en la familia. Además, le permite insertarse y aportar en los sistemas productivos. Así como, estas macro competencias generan efectos en los educandos, también lo hacen en el profesorado. Por esta razón, las macro habilidades del maestro están planificada:

**Primero**, mejorar la calidad y eficacia del sistema de formación del docente, desarrollar las actitudes necesarias en la sociedad del conocimiento; aprovechar los recursos humanos, científicos y tecnológicos, que garanticen equidad y crecimiento socioeconómico racional en un ambiente de paz, justicia y sustentabilidad. **Segundo**,

facilitar la cohesión social, mediante la apertura de los sistemas de educación y formación, construyendo un entorno de aprendizaje diverso, más atractivo, con igualdad de oportunidades para todas las personas. **Tercero**, actualizar los sistemas de formación para el desarrollo del talento humano, el emprendimiento social de forma ética, promoviendo permanentemente los vínculos con la sociedad y con el propio estudiante. (Medina & Baquero, 2016, p.370)

Para generar efectos positivos en la profesión docente es imprescindible el desarrollo de determinadas competencias que contribuye a la formación holística del profesorado. En tal sentido, se presenta un conjunto de competencias esenciales que deben de marcar el perfil de un profesorado comprometido con su mejora:

**Trabajo colaborativo**, realiza proyectos y actividades colaborativas para alcanzar unas determinadas metas, acordes con el modelo educativo y los planes de acción de los programas académicos. **Comunicación**, se comunica de forma oral, escrita y asertiva con la comunidad, colegas y estudiantes, para mediar de forma significativa la formación humana integral y promover la cooperación, de acuerdo con los requerimientos de las situaciones educativas y del funcionamiento institucional. **Mediación**, media los procesos de formación, enseñanza y evaluación para que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso, de acuerdo con los criterios y evidencias establecidas. **Evaluación del aprendizaje**, valora las competencias de los estudiantes para implementar mejoras continuas, de acuerdo con un perfil esperado y unos determinados referentes pedagógicos y metodológicos. **Gestión de recursos y TIC**, gestiona recurso educativos y tecnologías de la información y la comunicación para mediar la formación de los estudiantes, de acuerdo con las metas esperadas y los planes de acción. (Tobón, 2015, p. 315)



Las propuestas mencionadas pueden ser enriquecida por otras, así como su implementación debe requerir un análisis de contexto social para que su aplicación adquiera un mayor grado vivencial. Esto promoverá el aprendizaje significativo, por lo tanto, duradero.

### **2.3.3.5 Docentes para el futuro que queremos**

Avizorar el futuro genera más incertidumbre de la que se tiene del presente. Sin embargo, ver el horizonte inmediato nos sirve de guía, pero cuando se trata de ver más allá de donde uno se encuentra, se torna más impredecible. Por ello, este acápite se concentrará en un futuro más próximo donde las oportunidades que se desvelan sirven de insumo a la formación integral del profesorado y genera ventajas competitivas para una sociedad que gestiona sus recursos estratégicos.

El proceso de innovación en los diversos sectores económicos ha jugado un papel crucial para producir valor agregado cuyo resultado final es el bienestar para la sociedad. Asimismo, se observa en las comunidades desarrolladas que los sistemas económicos se engranan con los sistemas educativos para producir ventajas de diferentes índoles. Esto es una característica en todo el desarrollo histórico de la sociedad y un ejemplo es la sociedad industrial donde la educación fue de corte conductista. Además, este modelo educativo respondió a las exigencias del sistema económico.

Hoy la sociedad del conocimiento demanda al sistema educativo nuevas condiciones que le permita sostenerse en el tiempo, es decir, exige la formación de un nuevo ciudadano que tenga las competencias necesarias para la manipulación y creación de conocimientos. Al respecto, Medina & Barquero (2016) plantean:

En esta denominada sociedad del conocimiento, es consenso general que la educación prevea el futuro, que evolucione y sea capaz de formar alumnos que construyan su propio conocimiento y lo demuestre en el mercado laboral, creando y desarrollando sus propios empleos. Además, exige que sean personas dinámicas, honestas, creativas, previsoras del futuro, capaces de tomar decisiones, de trabajar en equipos, de resolver problemas y de autoevaluarse. (p. 371)

La planificación de la formación docente debe estar en concordancia con las necesidades de la sociedad. En sentido, el profesorado se convierte en un elemento transcendental del sistema educativo que aporta a la nueva generación el desarrollo de sus competencias blandas y duras. Por esta razón, la formación del docente debe asegurar un profesorado con altas cualidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Los esfuerzos del Estado a través de políticas públicas se centran en un futuro inmediato porque su esencia es resolver problemas. Por este motivo, la UNESCO (2018) sostiene “los formadores de docentes deben involucrarse en la articulación de la investigación y la práctica de nuevas teorías. En tanto que trata de una profesión basada en el conocimiento, docentes y formadores deben actualizar sus conocimientos de manera continua” (p.2). Esta es una de las declaraciones que hace pública la organización y cuyo objetivo es para finales de la década 20.

Estos objetivos de las Naciones Unidas están planteados al año 2030. Esto representa el futuro próximo y son necesario tenerlo en cuenta para alcanzar una sociedad más igualitaria, esto es, con mayor oportunidad. Esto será posible si el sistema educativo no deja su estado de confort y se atreve a generar cambios cualitativo y cuantitativo en su estructura administrativa, pedagógica, cultural, etc. Para reforzar esto se cita a Imbernón (2017) que sostiene que “la formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden desempeñar los docentes” (p. 118).

Los objetivos de desarrollo sostenible no serán viables, sino se cuenta con docentes de calidad que tenga la capacidad de prever y construir un futuro deseable. Por este motivo, Trahtemberg (2014) declara “lo importante no es que se cumpla lo pronosticado, sino haberse trazado los escenarios futuros para ir tomando las acciones que permitirán acercarse a los deseables o alejarse de los indeseables” (p. 157).

El profesorado del siglo XXI tiene que desarrollar un conjunto de competencias viendo escenarios posibles de los diferentes campos donde él se desenvolverá y aprendiendo a tomar decisiones en base a conocimiento científicos que le permita ver ese futuro próximo y adaptar su conducta para un desempeño óptimo de ese posible escenario.

Estos saberes en fondo representan retos para el profesorado que es consiente que su formación debe ser continua, esto es, en todo su desarrollo profesional, la innovación debe guiar su práctica y esta debe sostenerse en su marco teórico pedagógico. Por esto Trahtemberg (2014) manifiesta:

Una de las profesiones que requiere mayores niveles de formación y alerta para su mejoramiento continuo es la de la docencia. Así lo han entendido los países nórdicos, asiáticos y angloparlantes, que lideran las evaluaciones internacionales de desempeño escolar que empezaron a seleccionar, formar y cultivar a sus profesores y directores desde hace más de dos décadas y ahora disfrutan del reconocimiento por la alta calidad de su educación. (p. 133)

Este siglo XXI viene generando exigencia porque todavía no se podido satisfacer la demanda de este contexto en la cual el profesorado se convierte en la esperanza del desarrollo de un país. Ante esto, Poggi et al. (2013) sostiene:

Para enfrentar estos desafíos, los docentes son actores clave, y el apoyo a su desarrollo profesional se plantea como un tópico central de las políticas educativas. Los docentes continúan estando en el centro de la escena de las políticas y, por ende, en las agendas de política educativa de América Latina. (p.15)

La educación del futuro de estar enmarcada en la búsqueda de la formación integral del educando donde se requiere el desarrollo de nuevas competencias, así como el fortalecimiento de habilidades. En este sentido Trahtemberg (2014) manifiesta “si pensamos en la pedagogía para el siglo XXI en vez de focalizarnos obsesivamente solo en la matemática y la lectura tomadas como fines últimos, deberíamos girar hacia el desarrollo de las habilidades requeridas para toda la vida” (p. 70).

La ciencia pedagógica no siempre atrae a los mejores, pero es posible mejorar a los docentes mediante diferentes estrategias como por ejemplo el trabajo en equipo. Por ello, asegurar la calidad en la formación del profesorado es invertir en el futuro de los niños y adolescentes, esto es, construir el país que queremos. Además, los docentes requieren de un clima organizacional óptimo, así como una remuneración que le permita su realización personal y familiar. Además, se requiere convertirla en una profesión atractiva que permita la sostenibilidad de la calidad docente a través del tiempo.

## 2.3 Glosario

**Actitudes:** según la conceptualización de Tobón (2015) “Constituyen el motor que impulsa el comportamiento en los seres humanos. Inducen a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde a las circunstancias del momento. No son observable de forma directa” (p. 121). El constructor se aprecia en el accionar de las personas.

**Calidad:** de acuerdo con la Ley general de educación Nro 28044 es “el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (art. 13). El concepto mencionado debe entenderse como una condición que permite el desenvolvimiento pleno de una persona u organización.

**Capacidad:** en la perspectiva de Tobón (2015) “son desempeños cognitivos, afectivos y/o psicomotrices generales, a partir del desarrollo de las aptitudes. Se aplican en procesos compuestos de actividades” (p.120). Este concepto está relacionado a la naturaleza del hombre y adecuadamente estimulada permite su mejora, o sea, dan paso las habilidades.

**Competencias:** “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad mejoramiento continuo y ética” (Tobón, 2015, p.107).

**Desempeño:** En el enfoque de Medina & Barquero (2015) lo define como “conjunto de situaciones que demuestra el resultado del trabajo. Ejercicio cualitativo de la ocupación, el cual debe ser específico, desarrollarse con autonomía y con flexibilidad frente a los problemas; así como competente y eficaz para cumplir la estrategia” (p.46). Este concepto está relacionado al rendimiento físico, cognitivo y emocional que gestiona la persona en sí misma para alcanzar propósitos.

**Trabajo en equipo:** es una faena física y psíquica que realizan los integrantes de un conglomerado de personas que sincronizan sus actividades. Por este motivo, Imbernón (2014) lo define como “todo el profesorado responde del trabajo que se realiza. Esta no es complementaria, sino colectiva. En el trabajo en equipo es fundamental la cohesión del grupo, ya que debe haber una estrecha colaboración entre sus miembros” (p.162).

**Formación continua:** en la visión académica de Imbernón (2017) lo determina como acciones formativas que el profesorado va cursando a lo largo de su vida y a través del contacto con los compañeros de trabajo, el ambiente de clase y del centro educativo y la interacción con el alumnado (p.71). En relación a este constructo se observa que el proceso de mejora permanente del profesorado se da en ambientes formales e informales.

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



### 3.1 Operacionalización de variables

#### ➤ Trabajo en equipo

En el trabajo en equipo todo el profesorado responde del trabajo que se realiza. Todos realizan el mismo trabajo; por tanto, no es un trabajo complementario, sino colectivo. En el trabajo en equipo es fundamental la cohesión del grupo, ya que debe haber una estrecha colaboración entre sus miembros. (Imbernón, 2014, p.162)

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>	Socialización del conocimiento	Cultura de aprendizaje Ambiente optimo Participación Tareas colectivas	Cuestionario
	Liderazgo	Liderazgo compartido Autoconfianza Automotivación Autocontrol	
	Comunicación eficaz	Escucha activa Retroalimentación de la información Interacción armónica Verificación del mensaje	Escala Likert
	Resolución de conflictos	Manejo emocional Colaboración Solución de problemas Resultado beneficioso	

Fuente: elaboración propia

➤ **Formación continua**

en la perspectiva de Imbernón (2017) lo determina como acciones formativas que el profesorado va cursando a lo largo de su vida y a través del contacto con los compañeros de trabajo, el ambiente de clase y del centro educativo y la interacción con el alumnado (p.71).

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>FORMACIÓN CONTINUA</b>	Autoaprendizaje	Autodidacta Planifica su estudio Estrategia de aprendizaje Tomas apuntes	Cuestionario
	Aprendizaje colectivo	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje colaborativo Aprendizaje formal Aprendizaje informal	
	Formación profesional	Cursos de actualización Investigación Experiencia profesional Reflexión pedagógica	Escala Likert
	Satisfacción profesional	Autopercepción Reconocimiento social Posibilidad de mejora Relación profesional	

Fuente: elaboración propia

### **3.2 Tipificación de la investigación**

El proceso de la investigación científica tiene como objetivo establecer la relación entre la variable independiente, trabajo en equipo, y la variable dependiente, formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Por el alcance que presenta el estudio se denomina descriptiva – correlacional y por el diseño de investigación es no experimental de tipo transversal o transeccional, lo cual implica recolectar los datos en un único momento.

### **3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis**

El plan de la investigación es no experimental y de tipo transversal. Por lo cual, se procedió a aplicar los instrumentos en grupos ya formados, estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que tienen experiencia en el trabajo de aula como parte de sus actividades pedagógicas diarias.

### **3.4 Población y muestra**

La muestra o población se caracteriza por no haber sido seleccionado de forma aleatoria, esto es, no probabilística. Los participantes del trabajo de investigación conglomeran a todos los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; es decir, se trabajó de forma censal.

### **3.5 Instrumentos de recolección de datos**

Para la adquisición de información respecto a la variable causal, trabajo en equipo, y la dependiente, formación continua, se han aplicado los siguientes instrumentos:

- ❖ Cuestionario
- ❖ Escala Likert

Se han determinado el uso de estos dos instrumentos para alcanzar la validez de criterio; es decir, se hace de la triangulación. Para la validez de contenido y de constructo los instrumentos han sido validados por juicios de expertos.

## **CAPÍTULO IV**

### **TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS**

#### 4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

##### OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**TABLA-01 X: Trabajo en Equipo \*Y: Formación Continua tabulación cruzada**

			Y: Formación Continua			Total
			En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	
X: Trabajo en Equipo	Totalmente desacuerdo	Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo	1 100.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 100.0%
	En desacuerdo	Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo	6 66.7%	3 33.3%	0 0.0%	9 100.0%
	Neutro	Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo	1 7.7%	<b>11</b> 84.6%	1 7.7%	13 100.0%
	De acuerdo	Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo	0 0.0%	2 28.6%	<b>5</b> 71.4%	7 100.0%
Total		Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo	8 26.7%	16 53.3%	6 20.0%	30 100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla-01 muestra una tabla de doble entrada de las variables que participaron en los diferentes niveles.

Por ejemplo 11 personas no opinaron ni a favor ni en contra, **neutro**. Sin embargo 5 personas están **de acuerdo** con la correlación de los instrumentos trabajo en equipo y la formación continua.

## HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**TABLA-02 Pruebas de chi-cuadrado para contraste de dependencia**

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	<b>27,679</b>	6	<b>,000</b>
Razón de verosimilitud	26,809	6	,000
Asociación lineal por lineal	17,419	1	,000
N de casos válidos	30		

Fuente: Elaboración propia.

## HIPOTESIS ESTADISTICO

H0: No Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

H1: Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

## NIVEL DE SIGNIFICANCIA

con  $\alpha = 0.05$  nivel de significancia

## DECISION

Si  $p\text{-valor} = 0.00 < \alpha = 0.05$

Se rechaza H0 y se acepta H1: Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.



**TABLA-03 COEFICIENTE DE CONTINGENCIAS (GRADO DE RELACION)**

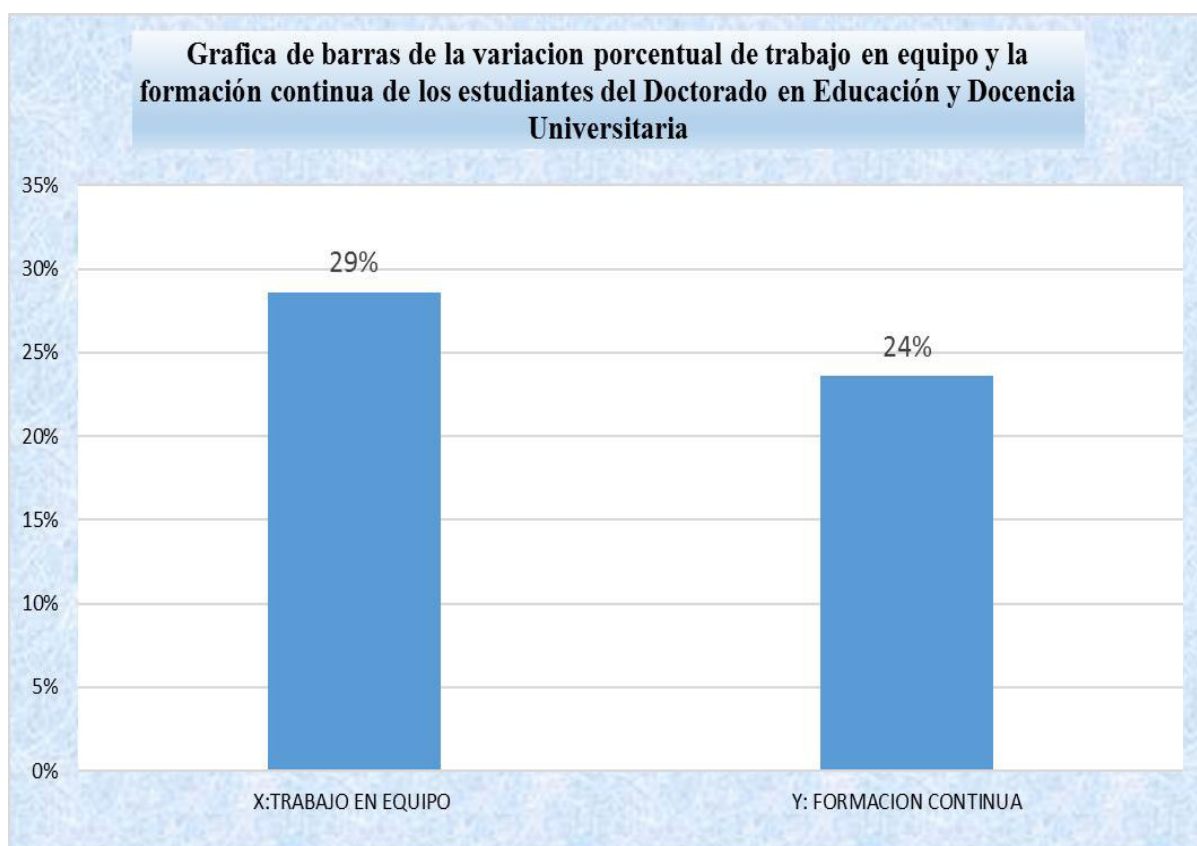
		Valor	Error estándar asintótico	Aprox. S <sup>b</sup>	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	<b>Coefficiente de contingencia</b>	<b>,693</b>			<b>,000</b>
Intervalo por intervalo	R de persona	,775	,075	6,490	,000 <sup>c</sup>
Ordinal por ordinal	<b>Correlación de Spearman</b>	<b>,779</b>	,080	6,572	<b>,000<sup>c</sup></b>
N de casos válidos		30			

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla-03 se observa el coeficiente de contingencia de 69.3% de dependencia o relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Es decir, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con el trabajo en equipo y la formación continua.

Considerando el orden de respuesta la correlación de Spearman es 77.9% de Relación entre las variables de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Grafica-01

En la gráfica-01 se observa las variaciones porcentuales de trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

El 29% está de acuerdo con el trabajo en equipo y el 24% está de acuerdo con la formación continua.

## 4.2 Prueba de hipótesis

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS-01

**OE<sub>1</sub>** Comprobar la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**TABLA-04 X: Trabajo en Equipo (Cuestionario)\*Y: Formación Continua (Cuestionario) tabulación cruzada**

			Y: Formación Continua (Cuestionario)		Total
			Están de acuerdo	No están de acuerdo	
X: Trabajo en Equipo (Cuestionario)	Están de acuerdo	Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo (Cuestionario)	<b>11</b> 84.6%	2 15.4%	13 100.0%
	No están de acuerdo	Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo (Cuestionario)	3 17.6%	<b>14</b> 82.4%	17 100.0%
Total		Recuento % dentro de X: Trabajo en Equipo (Cuestionario)	14 46.7%	16 53.3%	30 100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla-04 muestra una tabla de doble entrada de las variables que participaron en los diferentes niveles.

Por ejemplo 11 personas están de acuerdo y 14 personas no están de acuerdo, refiriéndose a la concordancia de respuestas en los instrumentos de trabajo en equipo y la formación continua.

**HIPÓTESIS ESPECÍFICAS-01**

**HE<sub>1</sub>** El trabajo en equipo colaborativo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**TABLA-05 Pruebas de chi-cuadrado para el contraste de dependencia**

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	<b>13,274<sup>a</sup></b>	1	<b>,000</b>		
Corrección de continuidad <sup>b</sup>	10,720	1	,001		
Razón de verosimilitud	14,449	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,001	,000
Asociación lineal por lineal	12,832	1	,000		
N de casos válidos	30				

Fuente: Elaboración propia.

## HIPOTESIS ESTADISTICO

H0: No Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

H1: Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

## NIVEL DE SIGNIFICANCIA

con  $\alpha = 0.05$  nivel de significancia

## DECISION

Si  $p\text{-valor} = 0.00 < \alpha = 0.05$

Se rechaza H0 y se acepta H1: Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

**TABLA-06 COEFICIENTE DE CONTINGENCIA (GRADO DE RELACION)**

		Valor	Error estándar asintótica	Aprox. S	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	<b>Coeficiente de contingencia</b>	<b>,554</b>			,000
Intervalo por intervalo	R de persona	,665	,136	4,714	,000°
Ordinal por ordinal	<b>Correlación de Spearman</b>	<b>,665</b>	,136	4,714	,000°
N de casos válidos		30			

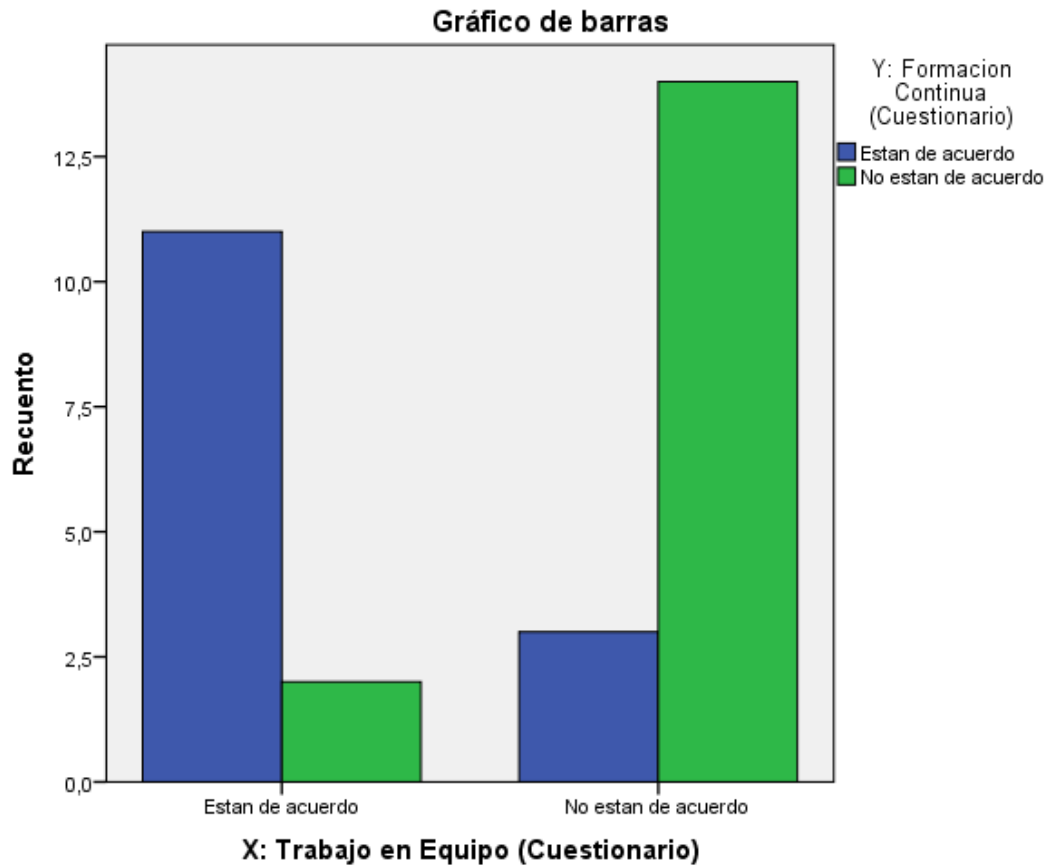
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla-06 se observa el coeficiente de contingencia de 55.3% de dependencia o relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Es decir, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con el trabajo en equipo y la formación continua.

Considerando el orden de respuesta la correlación de Spearman es 66.5% de Relación entre las variables de estudio.

Utilizando el instrumento del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia.

Grafica-02

Grafica-02 muestra las respuestas de acuerdo a las preguntas si están de acuerdo o no están de acuerdo.

De acuerdo a las variables de trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS-02

**OE<sub>2</sub>** Describir la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

TABLA-07

<b>X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)*Y: Formacion Continua (Escala de Likert) tabulación</b>			<b>Y: Formacion Continua (Escala de Likert)</b>				<b>Total</b>
			<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	
X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	Totalmente desacuerdo	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	En desacuerdo	Recuento	3	1	0	0	4
		% dentro de X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	75.0%	25.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	Neutro	Recuento	0	7	0	0	7
		% dentro de X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	De acuerdo	Recuento	0	1	7	1	9
		% dentro de X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	0.0%	11.1%	77.8%	11.1%	100.0%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	3	6	9
		% dentro de X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	100.0%
Total	Recuento	4	9	10	7	30	
	% dentro de X: Trabajo en Equipo (Escala de Likert)	13.3%	30.0%	33.3%	23.3%	100.0%	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla-07 muestra una tabla de doble entrada de las variables que participaron en los diferentes niveles considerando el instrumento de Likert.

Por ejemplo, en la fila del total (10+7= 17) personas están de acuerdo y totalmente de acuerdo. Mientras 7 personas se mantienen neutro y en desacuerdo y totalmente en



desacuerdo 6 personas. Es decir, la mayoría está de acuerdo con el uso del instrumento de Likert.

## HIPÓTESIS ESPECÍFICAS-02

**HE<sub>2</sub>** El trabajo en equipo cooperativo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**TABLA-08 Pruebas de chi-cuadrado para el contraste de dependencia**

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	<b>55,864</b>	12	,000
Razón de verosimilitud	51,874	12	,000
Asociación lineal por lineal	23,772	1	,000
N de casos válidos	30		

Fuente: Elaboración propia.

## HIPOTESIS ESTADISTICO

H0: No Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

H1: Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria

## NIVEL DE SIGNIFICANCIA

con  $\alpha = 0.05$  nivel de significancia

## DECISION

Si  $p\text{-valor} = 0.00 < \alpha = 0.05$

Se rechaza H0 y se acepta H1: Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Utilizando el instrumento de medición de Likert.

**TABLA-09 COEFICIENTE DE CONTINGENCIA (GRADO DE RELACION)**

		Valor	Error estándar asintótico	Aprox. S	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	<b>Coeficiente de contingencia</b>	<b>,807</b>			,000
Intervalo por intervalo	R de persona	,905	,033	11,283	,000 <sup>c</sup>
Ordinal por ordinal	<b>Correlación de Spearman</b>	<b>,906</b>	,042	11,355	,000 <sup>c</sup>
N de casos válidos		30			

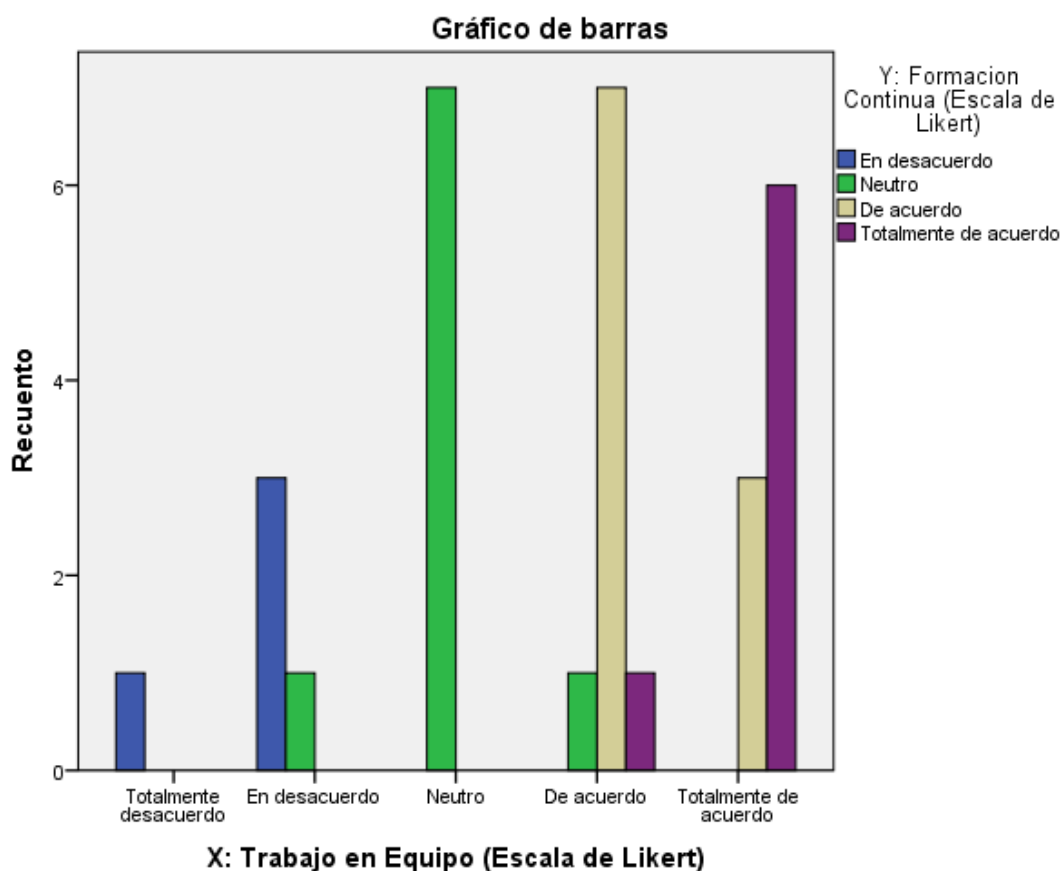
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla-09 se observa el coeficiente de contingencia de 80.7% de dependencia o relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Es decir, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con el trabajo en equipo y la formación continua.

Considerando el orden de respuesta la correlación de Spearman es 90.6% de Relación entre las variables de estudio.

Utilizando el instrumento de medición de la escala de Likert.



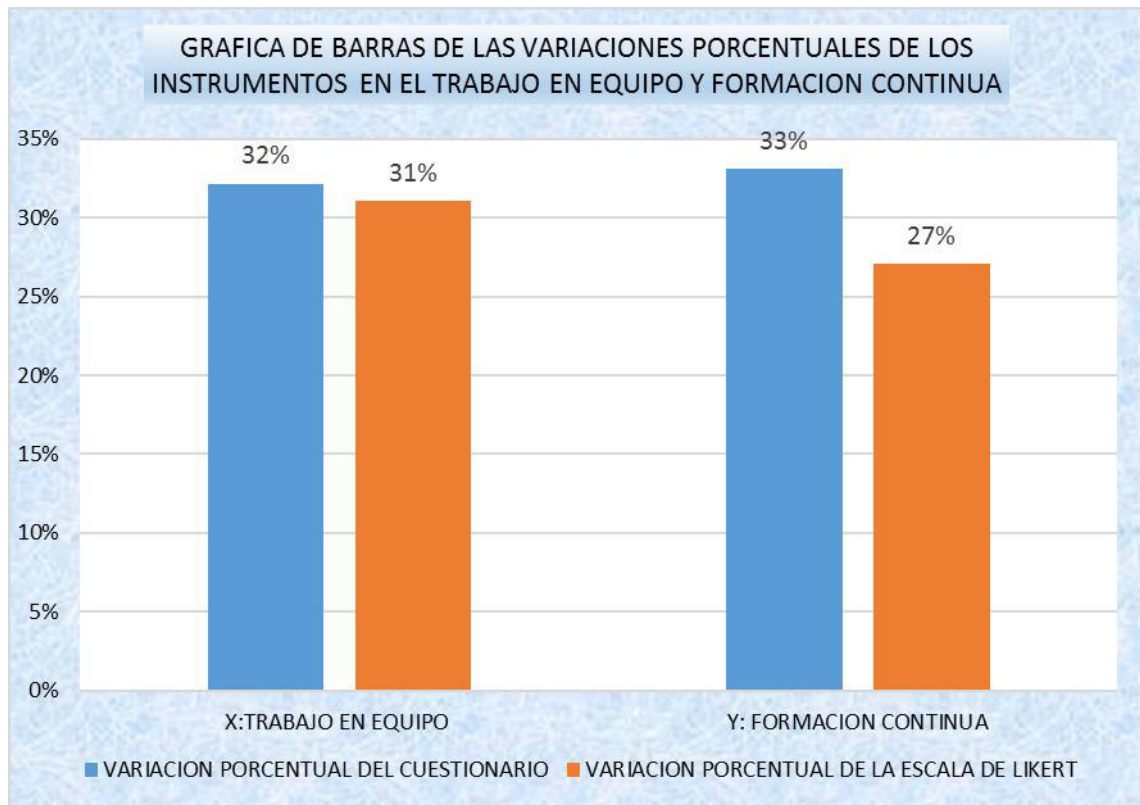
Fuente: Elaboración propia.

Grafica-03

Grafica-03 muestra las 5 respuestas del instrumento de Likert

Donde se observa que la respuesta neutral es decir no opina sobre sale y la respuesta de acuerdo y totalmente de acuerdo son las que más se visualiza.

La mayoría está de acuerdo con el uso del instrumento de Likert en las variables de trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.



Fuente: Elaboración propia.

Grafica-04

Grafica-04 muestra el porcentaje de variación del uso de los 2 instrumentos

Por ejemplo, dentro de la formación continua de acuerdo a los porcentajes todavía no están acostumbrados con el instrumento de Likert.

Mientras en el uso del instrumento de cuestionario la mayoría conoce y está de acuerdo.

### 4.3 Discusión de resultados

Los hallazgos estadísticos encontrados, permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, que establece una relación significativa entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El análisis estadístico no paramétrico aplicado a esta investigación da como resultado tanto en su cuestionario como en su escala Likert una relación significativa. El resultado del Chi cuadrado de Pearson en ambos instrumentos es menor a 0.05, por lo cual se concluye que las variables, independiente y dependiente, guardan relación positiva. Además, el coeficiente de correlación de Spearman revela un mayor grado de correlación entre las variables.

Cabe señalar que los instrumentos empleados buscan medir lo mismo, relación entre las variables. El criterio metodológico para utilizar dos instrumentos ha sido conseguir un mayor grado de validez.

Por las características de la investigación, Diseño no experimental, no es posible generalizar los resultados de esta investigación. Sin embargo, la manipulación intencional del trabajo en equipo se puede realizar y para esto se debe tener en consideración la realidad institucional, cultura organización de la institución educativa.

Los resultados de esta tesis guardan relación significativa con los diferentes estudios llevado a cabo por autores nacionales e internacionales que se registra en los antecedentes del presente estudio. Sin embargo, se observa que el grado de significancia no guardan un consenso estricto en los estudios de investigación. En el análisis paramétrico y no paramétrico los resultados son positivos, pero variados.

## CONCLUSIONES

1. Los resultados estadísticos de los instrumentos, cuestionario y la escala Likert, se fundamentan en el análisis no paramétrico la cual ha permitido confirmar la relación significativa entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
2. El trabajo en equipo constituye en el quehacer pedagógico un paradigma poco desarrollado en la perspectiva teórica. Sin embargo, posee un potencial para la mejora continua lo cual implica la actualización en lo teórico y práctico de nuestro quehacer profesional. Esto es, seguir aprendiendo en una sociedad donde los conocimientos se crean y se hacen obsoletos en corto tiempo.
3. Trabajar en equipo produce las condiciones o contexto para el desarrollo de las habilidades blandas y duras de los docentes. Esto es posible porque la interacción entre ellos permite la socialización de información que es la base para crear conocimiento. En este sentido, produce valor para la institución educativa y para el profesorado, esto significa, generar ventaja competitiva.
4. En la literatura pedagógica los especialistas concuerdan en señalar que la formación continua de los docentes a nivel mundial es un factor clave para la mejora de los sistemas educativos, mas no es determinante. Además, las competencias del profesorado aseguran la eficiencia de sus actividades pedagógicas. Por ello, se demanda un modelo de formación continua que en este contexto es el trabajo en equipo.

## RECOMENDACIONES

1. En la práctica profesional se aconseja incorporar la reflexión pedagógica como una estrategia que permita superar la automatización de la práctica pedagógica. Asimismo, esto permitirá seguir innovando a partir de los aciertos y desaciertos del aprendizaje que acontecen en la actividad educativa.
2. Se sugiere la implementación del trabajo en equipo de forma transversal para generar ambientes que promueva el aprendizaje de los docentes de forma sostenida y de tal manera que posibilite superar los diferentes retos que emanan de la necesidad institucional y social. La implementación requiere de proveer de recursos tangibles e intangibles que le permita al equipo cumplir con sus objetivos.
3. Desarrollar talleres que promuevan el conocimiento teórico y práctico de lo que es un equipo y de los beneficios que ofrece para el profesorado y para la organización. Además, se debe fomentar el desarrollo de habilidades blandas como negociación de conflictos, la comunicación eficaz, liderazgo. Así mismo, las habilidades duras que representa su complemento.
4. Promover la formación docente teniendo como pilar su profesionalización, esto es, que tome consciencia pedagógica de lo que realizan en el aula y busque su actualización. Por lo tanto, que perfeccione sus competencias a partir de la interacción con sus colegas. Esto le permitirá su mejora continua, así como mejorar su servicio educativo.



## REFERENCIAS

- Acosta, J. M. (2014). Trabajo en equipo. Alfaomega.
- Arbaiza, F. L. (2017). Liderazgo y comportamiento organizacional. Universidad ESAN.
- Burneo, K., & Rodríguez, S. J. (2017). Metodología de la Investigación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Bunge, M. (2009). ¿Qué es filosofar científicamente? y otros ensayos. Inca Garcilaso de la Vega.
- Bedoya, M. I., & Gómez, S. M. (1995). Epistemología y Pedagogía: Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. ECOE Ediciones.
- Chiavenato, I. (2017). Comportamiento organizacional, la dinámica del éxito en las organizaciones. Mc Graw Hill.
- Delgado Santa Gadea, K. (2011). Aprendizaje colaborativo, teoría y práctica. Editorial San Marcos.
- Encinas, J.A. (1986). Un ensayo de escuela nueva en el Perú. Imp.Minerva.
- Fernández, P. M. (2005). Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Morata
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- Huerta, J. J., & Rodríguez, G. (2014). Desarrollo de habilidades directivas. PEARSON.
- Imbernón, M. F. (2014). Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Octaedro.

- Imbernón, M. F., Medina, M. J., Aránega, E. S., Bozu, Z., Jarauta, B. B., Serrat, A. N. (2016). Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación. Síntesis.
- Imbernón, M. F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar. GRAO.
- López, R. F. (2014). Fortalecer la Profesión docente. Narcea.
- Méndez, R., Cid del Alma., & Sandoval, F. (2016). Investigación, fundamentos y metodología. Pearson.
- Medina, E. M., & Barquero, C. J. D. (2015). 20 competencias profesionales para la práctica docente. México: Trillas.
- Morín, E. (1999). 7 saberes necesarios para la educación del futuro.  
<https://www.udocz.com/read/72948/los-siete-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-edgar-morin-upaep>
- Murillo, T. F. J., Gautier, C. E., León, C. E., Gómez, P. S., Jamil, C. C., Navarro, S. A. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente.  
[file:///C:/Users/HP/Downloads/modelos\\_innovadores\\_formacion\\_inicial\\_docente%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente%20(1).pdf)
- Ñaupas, H., Mejía M., E., Novoa, R. E., & Villagómez, P. A. (2011). Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis. San Marcos.
- Poggi, M., Correa, N. M., Maldonado, S., Piovani, V., Salas, O. E., Sancho, G. J., Scherping, V. G. (2013). Políticas Docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260/PDF/225260spa.pdf.multi>
- Robbins, S., & Coulter, M. (2018). Administración. Pearson.
- Ronco, E. (2018). Equipos que crean valor en las organizaciones. PROFIT.

Sánchez, C. H., & Reyes, M. C. (2015). Metodología y diseño en la investigación científica.  
Business Support Aneth.

Souto, M. (2016). Pliegues de la formación, sentido y herramientas para la formación.  
HomoSapiens.

UNESCO (2018). Declaración de Jamaica: prepara a las y los docentes para el futuro que  
queremos.

[https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate\\_default\\_content\\_files/11th%20pdf%20declaration%20-%20spanish\\_1.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/11th%20pdf%20declaration%20-%20spanish_1.pdf)

UNESCO (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politiclas-Docentes-LAC.pdf>

UNESCO (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

Tobón, T. S. (2015). Formación integral y competencia. Macro.

Trahtemberg, L. (2014). Desaprender y reaprender. SM.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea.

Zubiría, S. J. (2015). Los modelos pedagógicos: hacía una pedagogía dialogante. Editorial  
Magisterio.

## REFERENCIAS DE TESIS NACIONALES E INTERNACIONALES

Alvarado Bravo, Nestor Marcial (2016). Liderazgo estratégico y su relación con el trabajo en equipo en las facultades de la Universidad Nacional del Callao. Tesis de doctorado. UIGV.

[http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/782/T\\_DOCTORADO%20EN%20PSICOLOG%c3%8dA\\_09042526\\_ALVARADO\\_BRAVO\\_NESTOR\\_MARCIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/782/T_DOCTORADO%20EN%20PSICOLOG%c3%8dA_09042526_ALVARADO_BRAVO_NESTOR_MARCIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cárdenas Alvarez, Carmen Alicia (2016). Los docentes formadores en la estrategia investigación – acción: percepciones sobre la mejora sobre su práctica pedagógica. Tesis de maestría. PUCP.

[file:///C:/Users/HP/Downloads/CARDENAS\\_ALVAREZ\\_CARMEN\\_LOS\\_DOCENTES\\_FORMADOS.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/CARDENAS_ALVAREZ_CARMEN_LOS_DOCENTES_FORMADOS.pdf)

Castro González, Olvis (2015). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40042/3%20Tesis%20Olvis%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Martín, William (2015). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional. Tesis doctoral. UNED.

[http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionWbdiaz/DIAZ\\_MARTIN\\_William\\_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionWbdiaz/DIAZ_MARTIN_William_Tesis.pdf)

Enríquez Labán, Luz Genara (2014). Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años. Tesis de maestría. PUCP.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5500/ENRIQUEZ\\_LABAN\\_LUZ\\_CONCEPCIONES\\_DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5500/ENRIQUEZ_LABAN_LUZ_CONCEPCIONES_DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Fernandez Baca, Miriam Gil (2015). Clima organizacional y calidad en el desempeño profesional de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Turismo de la Universidad Nacional San Antonio de Abad. Tesis de doctorado. UNMSM.

González Andrade, Rodolfo Arturo (2013). Percepciones de los egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal sobre su formación continua. Tesis de maestría. PUCP.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6564/GONZALES\\_ANDRADE\\_RODOLFO\\_PERCEPCIONES\\_CONTINUA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6564/GONZALES_ANDRADE_RODOLFO_PERCEPCIONES_CONTINUA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gomez de la Vega, Edyluz (2017). Clima organizacional en el trabajo en equipo de la Gerencia de juventud de educación, cultura y deporte de la Municipalidad de Lurigancho Chosica – 2017. Tesis de Maestría. UNE.

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1494/TM%20%20ADGp%20%203207%20G1%20%20Gomez%20de%20la%20Vega.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera Martínez, Fernando (2016). Perfil profesional de los equipos directivos de los centros escolares públicos de la comuna de Talca. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.

<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/29477/Tesis%20Fernando%20Alejandro%20Herrera%20Mart%C3%ADnez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cárdenas Silva, José Martín (2012). La experiencia de PROCALIDAD en el perfeccionamiento docente: desarrollo personal y la reflexión crítica como elementos para mejorar la labor de los profesores. Tesis de maestría. PUCP.

[file:///C:/Users/HP/Downloads/CARDENAS\\_SILVA\\_JOSE\\_EXPERIENCIA.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/CARDENAS_SILVA_JOSE_EXPERIENCIA.pdf)

Gonzales Espinoza, Chedorlaomer Rubén (2012). Políticas Estatales de Formación Profesional y Formación Profesional Universitaria. Tesis de doctorado. UNMSM.

Guzmán Córdoba, Pilar de las Mercedes (2015). El espacio de aprendizaje del taller. Tesis de Maestría. Universidad de Chile.

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136668/TESIS%20PILAR%20GUZMAN.pdf;sequence=1>

Saiz Linares, Ángela (2016). El practicum como proceso de reflexión e indagación. Propuesta de modelo de formación docente. Tesis doctoral. Universidad de Cantabria.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8599/Tesis%20ASL.pdf?sequence=1>

Turcott, Rosana Verónica (2012). Formación docente en educación superior. Análisis de la práctica pedagógica. Tesis de maestría. UNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2013/enero/0686847/Index.html>

## **ANEXO 01**

# **CUADRO DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN**



## CUADRO DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

**TÍTULO:** Trabajo en equipo y su impacto en la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2019.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema principal</b></p> <p>¿En qué medida el trabajo en equipo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Establecer la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p>Existe relación entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Variable independiente</b></p> <p>➤ Trabajo en equipo</p> <p style="text-align: center;"><b>Variable dependiente</b></p> <p>➤ Formación continua</p>	<p><b>Alcance de la investigación</b></p> <p>Descriptiva correlacional</p> <p><b>Diseño de investigación</b></p> <p>No experimental, de tipo transversal</p> <p><b>Población</b></p> <p>Estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional</p>

<p><b>Problemas específicos</b></p> <p><b>PE<sub>1</sub></b> ¿Qué relación existe entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?</p> <p><b>PE<sub>2</sub></b> ¿Cómo el trabajo en equipo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?</p>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p><b>OE<sub>1</sub></b> Comprobar la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p><b>OE<sub>2</sub></b> Describir la relación existente entre el trabajo en equipo y la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p>	<p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p><b>HE<sub>1</sub></b> El trabajo en equipo colaborativo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p> <p><b>HE<sub>2</sub></b> El trabajo en equipo cooperativo se relaciona con la formación continua de los estudiantes del Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.</p>		<p>Mayor de San Marcos</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>Es de tipo no probabilístico</p> <p><b>Instrumentos de recolección de datos</b></p> <p>Para la variable independiente y dependiente se empleara un cuestionario y una escala Likert</p>
---	---	--	--	---

## **ANEXO 02**

# **ENCUESTA PARA MEDIR LA VARIABLE INDEPENDIENTE Y DEPENDIENTE**

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**  
**Facultad de Educación**  
**Unidad de Posgrado**



**I. CUESTIONARIO PARA MEDIR EL TRABAJO EN EQUIPO**

Estimado doctorando, el presente cuestionario tiene por finalidad el mejoramiento de nuestro quehacer pedagógico mediante el trabajo en equipo que realizamos de forma constante para cumplir nuestros objetivos institucionales.

La encuesta a desarrollar es anónima, por lo que le solicito responda todas las preguntas con sinceridad.

**INDICACIONES:** Usted responderá marcando con una (X) la respuesta que considere correcta.

1. Una cultura de aprendizaje promueve la socialización del conocimiento.  
SI  NO
2. Consideras que un ambiente óptimo es la base para intercambiar conocimiento.  
SI  NO
3. La participación en las reuniones de área garantiza la divulgación de conocimientos tácitos y explícitos.  
SI  NO
4. Las tareas colectivas permiten lograr los objetivos del equipo de trabajo.  
SI  NO
5. En un liderazgo compartido necesariamente sus miembros asumen responsabilidades comunes.  
SI  NO
6. Usted considera que la autoconfianza permite afianzar actividades académicas.  
SI  NO
7. Las actividades que se realizan en equipo de trabajo es fuente de automotivación.  
SI  NO
8. El autocontrol es un mecanismo que avala la correcta gestión de nuestras emociones.  
SI  NO
9. Estar en las reuniones permite evitar errores en la asignación de funciones.  
SI  NO

10. Para el cumplimiento de tus funciones recibes información por diferentes medios.
- SI  NO
11. Una interacción armónica en el equipo promueve una comunicación vertical y horizontal.
- SI  NO
12. Una comunicación eficaz es posible con la verificación del mensaje.
- SI  NO
13. Reconoces fácilmente las emociones que pueden estar experimentando tus colegas.
- SI  NO
14. La colaboración entre los miembros del equipo es un principio para la resolución de conflictos.
- SI  NO
15. Frente a los problemas académicos las alternativas de solución deben enfocarse diversos aspectos.
- SI  NO
16. Los resultados beneficiosos condicionan que los conflictos no vuelvan a expresarse.
- SI  NO

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**  
**Facultad de Educación**  
**Unidad de Posgrado**



**II. CUESTIONARIO PARA MEDIR LA FORMACIÓN CONTINUA**

Estimado doctorando, el presente cuestionario tiene por finalidad el mejoramiento de nuestro quehacer pedagógico mediante la formación continua de docente.

La encuesta a desarrollar es anónima, por lo que le solicito responda todas las preguntas con sinceridad.

**INDICACIONES:** Usted responderá marcando con una (X) la respuesta que considere correcta.

1. Un autodidacta busca constantemente información selectiva para su formación.  
SI       NO
  
2. Planificar las actividades académicas aseguran la mejora del autoaprendizaje.  
SI       NO
  
3. La aplicación de estrategias de aprendizajes garantiza a la formación continua del profesional.  
SI       NO
  
4. La toma de apuntes promueve el autoaprendizaje de los miembros de un equipo.  
SI       NO
  
5. Trabajar individualmente genera poco aporte académico en los miembros de un equipo.  
SI       NO
  
6. Aprendes contenidos transcendentales de tus colegas en el proceso de la programación curricular.  
SI       NO
  
7. Los eventos pedagógicos garantizan el fortalecimiento los conocimientos previos.  
SI       NO

8. Cuando tengo duda de algún contenido no pregunto a mis colegas porque el docente debe aclararlo o investigarlo.  
SI  NO
9. Los cursos de actualización permiten cubrir vacíos cognitivos, procedimentales y actitudinales.  
SI  NO
10. La investigación científica permite una formación sólida que garantiza una enseñanza de calidad.  
SI  NO
11. Los años de servicios son necesariamente un aval de la formación profesional.  
SI  NO
12. Las reflexiones de nuestras actividades académicas aseguran la mejora continua.  
SI  NO
13. Me siento conforme con la autopercepción que tengo de mis logros académicos.  
SI  NO
14. El cumplimiento de los deberes académicos genera reconocimiento institucional.  
SI  NO
15. La posibilidad de mejorar académicamente consolida la satisfacción profesional.  
SI  NO
16. Una relación profesional basado en el respeto genera bienestar emocional.  
SI  NO

## **ANEXO 03**

# **ESCALA LIKERT PARA MEDIR LA VARIABLE INDEPENDIENTE Y DEPENDIENTE**





**ESCALA LIKERT PARA EVALUAR EL TRABAJO EN EQUIPO**

Estimado doctorando, el presente instrumento tiene por finalidad el mejoramiento de nuestro quehacer pedagógico mediante el trabajo en equipo que realizamos de forma constante para cumplir nuestros objetivos institucionales.

La encuesta a desarrollar es anónima y se le solicita responda todas las preguntas con sinceridad.

**Instrucciones:** coloque una (X) en la columna correspondiente.

**Escala:** 1 = totalmente de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = neutral, 4 = en desacuerdo, 5 = totalmente en desacuerdo.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
El trabajo en equipo genera oportunidades de aprendizaje					
Un clima organizacional óptimo fomenta la socialización del conocimiento					
Se minimizan errores por Interacción de información con los colegas					
Las tareas colectivas permiten el enriquecimiento académico					
El liderazgo compartido fortalece el trabajo en equipo					
Tener convencimiento de la tarea a realizar ayuda a tomar decisiones					
Energizar la conducta genera interés en las actividades que realiza el docente					
Manejar las emociones en circunstancias difíciles es un deber pedagógico					
Se debe Prestar atención y preguntar en caso de duda en las reuniones					
Una retroalimentación de la información debe darse por diferentes medios					
Promover una interacción armónica mejora la comunicación					
Confirmar la recepción del mensaje mejora la calidad de la comunicación					
Reconocer los sentimientos propios permiten identificar los ajenos					
Los equipos de trabajo deben practicar un aprendizaje colaborativo					
Dar alternativa rápida para solucionar problemas mejora la gestión del tiempo					
Sentir que la solución de problemas es beneficioso ayuda al trabajo en equipo					



**ESCALA LIKERT PARA EVALUAR LA FORMACIÓN CONTINUA**

Estimado doctorando, el presente instrumento tiene por finalidad el mejoramiento de nuestro quehacer pedagógico mediante la formación continua que realizamos de forma constante para cumplir nuestros objetivos institucionales.

La encuesta a desarrollar es anónima y se le solicita responda todas las preguntas con sinceridad.

**Instrucciones:** coloque una (X) en la columna correspondiente.

**Escala:** 1 = totalmente de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = neutral, 4 = en desacuerdo, 5 = totalmente en desacuerdo.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
La Búsqueda de información promueve seguir aprendiendo					
El equipo de trabajo debe elaborar un programa de sus actividades académicas					
Las estrategias de aprendizaje permiten asegurar el conocimiento					
Transcribir información permite retener información para aprender					
Aprender mediante la división individual de tareas genera aportes al equipo					
El trabajo definido por los integrantes ayuda al aprendizaje colectivo					
El aprendizaje formal es el sustento para el aprendizaje colectivo					
El aprendizaje informal es una ocasión para aprender de la experiencia de otros					
Los cursos de actualización permiten cubrir deficiencias académicas					
Un pilar en la formación integral del profesional es la investigación científica					
El conjunto de conocimiento adquirido en la experiencia forma al profesional					
Nuestro quehacer pedagógico debe estar sometido a la reflexión					
La autopercepción genera satisfacción profesional					
El reconocimiento social genera motivación en el profesional					
La posibilidad de mejora motiva la conducta del docente					
Una relación profesional positiva conlleva a un trato de mutuo respeto y afecto					

