

APRENDIZAJE EN EQUIPO entre docentes en una institución educativa privada tecnológica en Lima⁽¹⁾

Team learning among teachers in a private technological educational institution in Lima

Deborah Ivette Ipinze Martínez⁽²⁾

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya⁽³⁾

Resumen:

La escuela, como organización que aprende, se enfoca en la capacidad de la institución para adaptarse y, si es necesario, cambiar para responder de manera óptima a nuevas ideas y formas de trabajo a través del apoyo constante entre los miembros de la comunidad educativa. Así, ella misma se convierte en guía de su propia conducta a partir de su capacidad de reflexionar colectivamente sobre los procesos que le afectan y cómo solucionarlos, lo cual permite su constante desarrollo. De esta manera, el trabajo conjunto es esencial, ya que los cambios en las instituciones son construidos socialmente y dependen del tipo de relación que tengan los miembros. Este sistema de cooperación ha sido denominado por el reconocido autor Peter Senge como Aprendizaje en equipo. En este contexto, la presente investigación tiene por objetivo comprender cómo se desarrolla la dimensión de aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa privada tecnológica de Lima. La información se recogió a través de entrevistas realizadas a docentes acerca de las categorías Colaboración y Cohesión. Los resultados evidencian que esta dimensión se encuentra poco desarrollada en la institución.

Palabras clave: organizaciones que aprenden, aprendizaje organizacional, aprendizaje en equipo

Abstract

The school as a learning organization focuses on the institution's ability to adapt and, if necessary, to change itself in order to respond optimally to new ideas and new ways of working through constant support among members of the school community. Thus, the school itself becomes a guide for its own behavior based on its ability to collectively reflect on the processes that affect it and how to solve them, which allows its constant development. In this way, shared work is essential, since changes in institutions are socially constructed and depend on the type of relationship members have. This cooperation system has been called by the renowned author Peter Senge as Team Learning. In this context, this research aims to understand how the dimension of team learning develops among teachers in a private technological educational institution in Lima. Interviews were made to teachers about the categories Collaboration and Cohesion. The results show that this dimension is underdeveloped in the institution.

Key words: Learning Organizations, Organizational Learning, Team learning

Introducción

Las instituciones educativas son espacios concebidos como necesarios e importantes en nuestra sociedad, ya que ellos representan la oportunidad de desarrollo tanto individual como comunal e incluso a nivel país. Es así que constantemente se le conceden mayores porcentajes de compromiso y responsabilidad respecto a la transmisión de valores, a los procesos de socialización de las personas y al adecuado desenvolvimiento profesional

Por lo tanto, se les conciben como estructuras dinámicas y complejas, ya que tienen la capacidad de adaptarse y aprender en base a su propia experiencia y su relación con el entorno. Así, surge a inicios de los años noventa, el concepto de “Organizaciones que aprenden”, el cual se gesta a nivel empresarial y, luego, se amplía hasta el nivel educativo, donde se empieza a teorizar sobre las “Escuelas que aprenden”. Ambos conceptos se definirán a continuación. Senge, plantea que una organización que aprende es aquella en la que “la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (Senge, 2010, p.11). Nos queda claro que es importante el aprendizaje en conjunto porque potencia el aprendizaje organizacional. Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desa-

rrrollo Económico (2016), indica que las escuelas, entendidas como organizaciones de aprendizaje, le permiten “cambiar y adaptarse” a los nuevos tiempos, entornos y situaciones que le afectan, por lo que se hace necesario seguir aprendiendo y alcanzar su visión.

En suma, una escuela que aprende debe entenderse como una institución que tiene una visión compartida la cual funciona como eje central para el trabajo en comunidad (estudiantes, docentes, administrativos, padres y sociedad). Esto le permite responder adecuada y rápidamente ante los cambios (internos y externos) y adaptarse a las innovaciones con más destreza. En este contexto, cabe preguntar entonces si las instituciones educativas también se pueden considerar como organizaciones que aprenden y qué características específicas presentan.

Cómo aprende una institución educativa

Las instituciones educativas aprenden cuando trabajan de manera colectiva en el logro del objetivo organizacional (Bolívar, 2000), porque los cambios en las instituciones son construidos socialmente y dependen del tipo de relación que tengan los miembros (Dalin y Rolff, 1993).

Esto significa que “el aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas, no ocurrirá” (Bolívar, 2000, p.4), por lo que se hace necesario repensar a la organización y brindarle un marco de acción que estimule un trabajo colegiado y colaboración entre docentes, donde se fomente la capacidad para cambio y adaptación a nuevos entornos y circunstancias, de manera que sus miembros (de manera individual y conjunta) hagan realidad los objetivos corporativos (Mayo, y Lank, 2003; OECD, 2016).

De esta manera, todo este mecanismo se circunscribe en el trabajo conjunto y colaborativo, así como en la necesidad de autoevaluarse, ya que esto lleva a las instituciones a convertirse en una organización que aprende. Esto sucede cuando, por un lado, los profesores son aprendices e inte-

ractúan en comunidades de práctica y cuando, por otro lado, se concreta el aprendizaje en equipos, en el que la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Así lo refuerza Gairín (1998) cuando escribe que “si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización” (p.6).

Finalmente, podemos afirmar que una institución educativa que aprende se cimienta, principalmente, en que los miembros de la comunidad educativa sean personas comprometidas y cooperativas en alcanzar el objetivo organizacional. Además, deben ser capaces de desarrollar procesos que permitan responder a las necesidades internas y externas.

La realización de este aprendizaje se enmarca en las cinco disciplinas propuestas por Senge (2010), quien enfatiza que es a partir del individuo y su aprendizaje que se desarrolla el aprendizaje organizacional. Previo a esto, explicaremos brevemente cada disciplina. Iniciamos con el Pensamiento Sistémico, entendida como un sistema conjunto donde se crean conocimientos y, además, se aprende conjuntamente a través de patrones organizacionales modificables; el Dominio Personal, relacionada con el aprendizaje individual, ya que esta acción tiene por objetivo alcanzar las condiciones que permitan conseguir el desarrollo

personal y profesional. En cuanto a los Modelos Mentales, esta disciplina considera que las personas tienen en la mente ideas preconcebidas, supuestos y generalizaciones que condicionan nuestra forma de relacionarnos con el entorno (tanto a nivel interpretativo como en el de la actuación); debemos mencionar también a la Visión compartida, concebida como la conexión y compromiso de un individuo con una causa común, siendo esta disciplina la base del trabajo en conjunto por esta causa. Finalmente, el Aprendizaje en Equipo, lo podemos describir como un entorno de cooperación que fomenta el desarrollo de las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. El potencial de sinergia se despliega cuando los individuos son capaces de reconocer los obstáculos que no les permiten aprender y los superan a través de la cooperación. Así, podemos decir que es importante que cada organización repiense su realidad con el objetivo de implementar las medidas necesarias que la lleve a ser capaz de integrar estas cinco disciplinas y, de esta manera, entenderse como una organización abierta al aprendizaje.

Cabe resaltar, que el aprendizaje en equipo “es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. [...] si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (Senge, 2010, p. 20). Esto sucede porque los equipos son portadores de diversas habilidades y experiencias que favorecen la ideación y ejecución de respuestas rápidas e innovadoras a los problemas.

Sin embargo, antes de explicar cómo se desarrolla el aprendizaje en equipo, se debe mencionar que existen factores que influyen en este aprendizaje. La literatura del aprendizaje organizacional presenta una amplia diversidad de factores; sin embargo, para el presente trabajo solo se mencionarán algunos, basados en las propuestas de Decuyper, Dochy y Van den Bossche (2010) y Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck e Ilgen (2005).

Factores	Descripción
Compartir	Proceso de comunicar y distribuir conocimiento, competencias, opiniones y pensamientos creativos que antes no se presentaron entre los miembros del equipo.
Cohesión	Capacidad de los individuos de asociarse dentro de los equipos de trabajo a través de vínculos cercanos que favorezcan alcanzar un mismo fin prefiriendo la cooperación a la competencia. El modo en que se organizan los grupos y las normas que rigen su comportamiento produce efectos importantes en el grado de cohesión.
Interdependencia	Relación a través de la cual se organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. De acuerdo a los estudios de los hermanos Johnson (1998) esta puede ser positiva (interacción entre los miembros del grupo que favorecen los esfuerzos de los demás), negativa (conductas desafiantes entre los individuos, que entorpecen los esfuerzos de los demás) y ausencia de interdependencia (no se produce ningún tipo de interacción).
Colaboración	Intercambio y procesamiento de información y conocimiento, tanto individual como colectivamente, ya que este intercambio es la base del funcionamiento exitoso del equipo.

Tabla 1. Factores que influencia el aprendizaje en una organización
Elaboración propia

Dimensiones y prácticas del aprendizaje en equipo.

De acuerdo a Senge (2010), el aprendizaje en equipo presenta tres dimensiones que permiten empezar el proceso de alineación de los miembros y desarrollar la capacidad de crear los resultados que estos realmente desean. “Cuando los equipos aprenden de veras, no sólo generan resultados extraordinarios, sino que sus integrantes crecen con mayor rapidez” (Senge, 2010, p.19).

En relación a las dimensiones, podemos mencionar las siguientes: La primera dimensión se relaciona con la capacidad de pensar agudamente sobre problemas complejos como equipo, para ser más inteligentes que una sola mente; la segunda, es la necesidad de una acción innovadora y coordinada, ya

que cada miembro permanece consciente de los demás y actúa de manera que complementa los actos de los otros y, finalmente, la tercera dimensión se relaciona con el papel de los miembros del equipo en otros grupos, para inculcarles las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo.

Asimismo, se deben mencionar las prácticas que llevan al equipo a dominar esta disciplina ya que, como señala Dibbon (1999), para ser precisos deberíamos tener claro que trabajar en equipo no es lo mismo que aprender en equipo, que es el objetivo al que hay que apuntar. Por un lado, trabajar en equipo supone contar con un grupo cohesionado que buscará la solución del problema de acuerdo a las particularidades de sus integrantes y lograr alcanzar el objetivo. Sin embargo, específicamente, en el aprendizaje del equipo, los miembros no solo aportan desde sus experiencias, sino que “estos confrontan los problemas para establecer nuevos y mejores procesos para resolverlos” (Kayes y

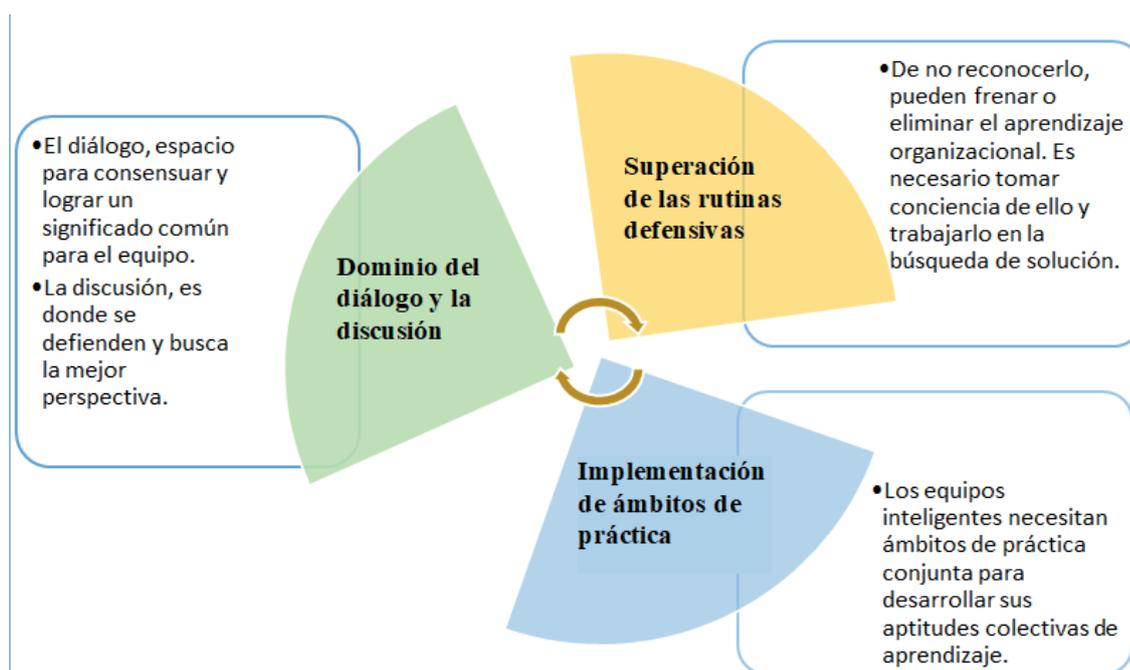


Figura 1. Dimensiones del Aprendizaje en equipo . Elaboración propia

Burnett, 2006, p.8). Así, las prácticas que favorecen este aprendizaje son las siguientes. En relación a estas dimensiones, podemos sostener que, a través del diálogo, se espera que se permita un desarrollo y cambio a nivel conjunto y organizacional, y que la discusión, sea un complemento donde la defensa y el cuestionamiento permitan respaldar las posiciones o aportes más sólidos en favor de la organización. Para esto se hace necesario identificar y trabajar para eliminar las rutinas defensivas, además de impulsar los espacios para que los equipos se desarrollen para la organización. En este contexto, podemos aseverar que la disciplina del aprendizaje en equipo presenta condiciones básicas que generan estímulos para el desarrollo de procesos de pensamiento que llevan al fortalecimiento de actitudes más abiertas y cooperativas entre los miembros. Así, se trata de las personas y

de cómo trabajan juntas para lograr objetivos organizacionales. En el caso de una escuela que aprende, este aprendizaje en equipo se debe trabajar en tres aspectos: la escuela en sí (administración), el aula de clase y la comunidad.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que “pretende entender, describir y explicar los fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras: analizando las experiencias de los individuos o de los grupos” (Gibbs, 2010), por lo que recogeremos las experiencias de los docentes que trabajan en esta institución, a partir de su vida cotidiana e interacciones, de ahí que responderemos el siguiente problema ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa tecnológica?, por lo que el objetivo se refiere a comprender cómo se desarrolla la dimensión de aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa privada tecnológica de Lima. Se seleccionaron las categorías de estudio Colaboración y Cohesión como las determinantes para la ejecución de la investigación, considerando que son aspectos claves del aprendizaje en equipo, los cuales están explicados anteriormente.

Código	Edad	Sexo	Tiempo de servicio	Cargo en la institución
D01	38	M	2 años	Coordinador de carrera / Docente de diseño
D02	28	M	2 años	Docente de diseño
D03	27	F	1 año	Docente de inglés
D04	40	F	1 año	Docente de Comunicación

Tabla 2. Caracterización de entrevistados . Elaboración propia

En relación a la selección los entrevistados, considerando que se trabaja una investigación cualitativa, estos fueron seleccionados con el fin de comprender el fenómeno de estudio o, como indica Witzel (2000 en Sánchez, 2019), los denominamos entrevistados centrados en el problema. Por tal motivo, se eligieron cuatro docentes de la institución educativa privada tecnológica con las siguientes características: (ver Tabla 2).

La técnica utilizada en esta investigación es la entrevista, puesto que permite un acercamiento más profundo al fenómeno a partir de las personas que lo experimentan a diario. Como menciona Canales (2006), la entrevista puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado que expresa su manera de pensar y sentir asociada a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación, y percepciones (Sánchez, 2019). Se eligió realizar una entrevista semiestructurada y el instrumento que se manejó es la guía de preguntas, las cuales surgieron de las lecturas pertinentes sobre el fenómeno y acorde con el contexto donde se aplicó la técnica. Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un experto

antes de ser realizadas. Es importante mencionar, además, que se usó el consentimiento informado para que los entrevistados tengan claro el propósito de la grabación auditiva, de esta manera respondemos al principio ético de la investigación Integridad científica.

La entrevista se realizó en una institución educativa de educación superior tecnológica, puesto que la organización cuenta con una nueva área administrativa y se evidencia la implementación de trabajo en equipo entre el personal administrativo a través de actividades y constantes reuniones. Para la misma, se coordinó con cada docente un horario específico y se procedió a grabar el audio con cada uno. Después, se pasaron a texto las respuestas, se llenaron las matrices de análisis donde se dividió en tres columnas: codificación abierta, hallazgo y respuesta. En relación al proceso de codificación, este se creó a partir de la separación de frases de las respuestas y se establecieron los hallazgos (San Martín, 2014; Cuñat, 2007; Arraiz Martínez, 2014), por lo que entendemos, que “El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos” (Charmaz 2014 en Monge, 2015), luego se agruparon los códigos, estableciendo relaciones a partir de las categorías de estudio (Straus y Corbin, 2002, citado en Romero, 2005). Finalmente, se procedió con la interpretación de resultados, lo que significó la discusión teórica con los hallazgos (Munarriz, 1992).

Interpretación de hallazgos

La colaboración en una institución educativa puede existir entre los diferentes miembros y, según el cargo o labor, puede ser vertical u horizontal, de un lado, o de ida y vuelta a manera de apoyo y retribución.

Entonces, la colaboración entre los miembros del equipo facilita el aprendizaje, ya que esta se debe entender como el intercambio y procesamiento de información y conocimiento, tanto individual como colectivo. En este contexto, el trabajo del profesor se desarrolla dentro de un centro educativo, rodeado de otros docentes que pueden ser una fuente potencial de apoyo y aprendizaje.

Así, por un lado tenemos el intercambio de información entre pares, que es fundamental en este proceso, como lo menciona el siguiente docente “Bueno, si el problema es un tema de falta de materiales, por ejemplo, un docente con otro puede intercambiar información sobre el curso.” (D01). Este intercambio puede ser producto del diálogo, y esto tiene que ver con una expresión, a manera de metáfora, “uno más antiguo le pueda indicar” (D01), que quiere decir: el que tiene más años de servicio en la organización, puede tener más experiencia y conocimiento acumulado, por lo que puede ayudar y orientar al otro.

Como comentábamos, este intercambio es producto de la interacción entre colegas que valoran positivamente los docentes cuando estos contribuyen al desarrollo de las relaciones iniciales como lo mencionan “si son temas netamente fáciles como materiales, trabajos,

alguna guía, se ayuda, si es tema de marcación” (D02). Es decir, hay una apertura por ayudar al otro.

Esto también se puede denominar como predisposición docente, que es un elemento imperioso en un sistema de colaboración, puesto que la inclinación del ánimo de una persona hacia una cierta meta es la base de un aprendizaje colaborativo. Así lo menciona el docente cuando expresa la actitud de los maestros frente a un problema “Entonces, todos o creo que la mayoría, ha tratado de resolver el problema lo más eficiente que se pueda. Si hay una predisposición de los docentes de los que asisten a la sala de profesores” (D03).

Y como lo enuncia el entrevistado, la intención es resolver problemas a partir de colaboración con el otro, por ejemplo” Básicamente, si es un docente nuevo, uno siempre está presto para indicarle cómo empezar, cómo tomar asistencia, cosas que uno más antiguo le pueda indicar” (D01). En consecuencia, lograr este tipo de apoyo, es suspender rutinas vinculadas con el individualismo o asilamiento, y ¿modificarlas? por solidaridad y comunidad.

Por otro lado, la colaboración también se evidencia cuando los docentes participan activamente en actividades en equipo. Así lo reconocen los docentes de la institución. Sin embargo, este aprendizaje requiere una mayor inversión de tiempo y compromiso. Ello, muchas veces, se convierte en un inhibidor, como lo comenta el docente “...primero, por factor tiempo, porque todos no solo están trabajando aquí, sino que tienen que ir a otros lados para solventar sus necesidades económicas” (D03). Como se dijo líneas arriba, aquí se puede evidenciar una dimensión relacionada al aprendizaje en equipo, la cual es superar las rutinas defensivas, y esto conlleva a una ausencia de intercambio (Bolívar, 2000) que, en palabras de Mayo y Lank (2003), no permitiría alcanzar los objetivos corporativos. Pero debemos acotar, que lo expresado por el entrevistado es consecuencia de un tipo de gestión que permite el subempleo de sus trabajadores producto, posiblemente de la baja remuneración e inestabilidad laboral.

Lo enunciado, tiene relación con "algunos trabajamos por horas y, obviamente, no podemos quedarnos a coordinar o participar, porque debemos asistir a otro centro laboral para poder cubrir nuestras necesidades" (D04). Esto es un aspecto que debe estudiarse porque no permite impulsar la capacidad total del grupo, ocasionando vacíos e indisposición y, si se logra, debemos saber cuántos se comprometen con la organización, cómo se facilita el aprendizaje en ella y de qué manera aprende (Gairín, 1998).

Otro aspecto clave para lograr la colaboración es brindar espacios para la reflexión donde puedan tratar temas relacionados a las actividades laborales ya que, como indica Huberman (1993), la ausencia de estructuras institucionales para resolver problemas efectivamente y repensar de forma conjunta la práctica, desalienta al profesorado a implicarse en actividades colaborativas. Esta situación es la que se presenta en la institución educativa como lo comenta el docente "al no haber actividades integradoras como, por ejemplo, paseos, jornadas u otras como que los grupos están separados, no existe una integración y menos una identidad como docentes dentro de la institución" (D01).

Este es un tema de los modelos mentales de los gestores, porque no ven importante generar espacios donde los docentes puedan integrarse y resuelvan problemas. Esta ausencia de espacios fomenta el individualismo y, si bien hay un intento de realizar trabajos en grupo, posiblemente se tienen dificultades para su concreción, así

como su discusión para encontrar la mejor opción, ya que para lograr algo es más fácil la imposición (fuerza, amenaza, agresión) o la inacción (poca motivación e innovación).

Asimismo, otro entrevistado menciona que "los docentes desean participar, pero no se encuentran espacios para este tipo de trabajo" (D04). Este contexto impide que en la institución se ejecute la primera dimensión del aprendizaje colaborativo propuesta por Senge (2010), la cual se relaciona con la capacidad de pensar agudamente sobre problemas complejos como equipo para ser más inteligentes que una sola mente. Entonces, contar con espacios de intercambio donde todos puedan participar permite conexión y compromiso, porque los docentes asumen ser consultados y consideran que su opinión importa como parte de una causa común. Esto permitiría una visión compartida dentro de la organización, entendida como el trabajo conjunto por una causa.

Entonces, se puede concluir que, bajo ciertas condiciones, la colaboración facilita espacios para el aprendizaje en equipo porque se comparte la práctica y la experiencia entre docentes. Así, esta se constituye en una herramienta para la mejora, dado que los intercambios proveen los recursos para aprender en y desde la práctica, alentando diálogos fundamentados en la experiencia (Krichesky y Murillo, 2018, p.4). Sin embargo, esta colaboración en la institución tecnológica, cuando no se presenta la implementación de ámbitos de práctica (Senge, 2010), conlleva a que el trabajo en conjunto se debilite, afectando, sobre todo, el desarrollo de aptitudes colectivas de aprendizaje y, además, no se concreta el impulso de otras disciplinas, como la visión compartida y modelos mentales.

Otro elemento importante para desarrollar el aprendizaje en equipo es la cohesión de los docentes en una institución educativa. Cabe resaltar que, una forma para visualizar la cohesión es asociarse dentro de los equipos de trabajo, porque expresan el compañerismo, la identificación y el sentido de pertenencia al grupo que manifiestan sus componentes, porque cuanto más cohesión exista, mejor trabajarán sus miembros.

bros y más productivos serán los resultados de sus acciones.

Una forma de cohesionar a los docentes dentro de una organización, es la conformación de grupos pequeños según la especialidad, nivel o labor común, aunque específica, de un grupo determinado, lo que puede fortalecer la especialización pero, en muchos casos, también la separación a nivel institucional. Esto lo podemos visualizar en la siguiente expresión referente a un grupo o “los que dictan en la misma carrera, porque comparten los temas y estrategias (D04). Esta es una forma de cohesión, debido a que comparten actividades similares y es posible que, por obvias razones, no lo hagan con docentes de otras especialidades, ya que no cuentan con las normas que rigen su comportamiento.

Existen en la institución ciertas dificultades que afectan las posibilidades de cohesión y algunas están relacionadas a los espacios. “Personalmente, considero que la institución no nos brinda ni nos genera espacios para realizar actividades juntos” (D04), siendo el aprendizaje organizacional clave para el desarrollo de la organización, al no contar con espacios, no se permite crear un entorno de cooperación capaz de desarrollar las aptitudes grupales de las personas (docentes), porque las decisiones las termina asumiendo un grupo reducido (directivo). Queda claro, que las organizaciones basadas en un pequeño grupo incitan a la obligación y fuerza, por la poca participación de intercambiar información, dialogar y discutir.

Otro aspecto clave es la infraestructura, porque si bien los espacios son entendidos como momentos determinados, la primera brinda condiciones tangibles, de ahí que uno de los entrevistados señale “como área de esparcimiento entre profesores no se ha creado. No hay un espacio lúdico para conocer a otros docentes” (D01), es decir se imposibilita existencialmente de un intercambio, si bien, en este caso, es para cuestiones lúdicas, también puede ser para proyectos, resolución de problemas, entre otros, así como el poder inculcar las prácticas y destrezas de aprendizaje en equipo. Es decir, para transmitir se necesita el lugar y el momento. Es por eso que nos comentan, “No nos han creado espacios ni por sedes ni por escuelas para poder integrar y generar confraternidad o una mejor armonía laboral” (D01).

De esta manera, la institución limita la implementación de ámbitos de práctica que, como menciona Senge (2010), es un importante proceso por el cual los equipos aprenden, necesitándose estos ámbitos para desarrollar sus aptitudes colectivas de aprendizaje.

En definitiva, se puede concluir que la cohesión es un proceso dinámico que se basa en interacciones positivas, en las que las personas dentro de la organización van a potenciar el compañerismo y el trabajo conjunto a partir de un objetivo común que se alcanzará si se presenta un sentido de pertenencia al grupo y de satisfacción por formar parte de él. No obstante, en la institución tecnológica se presentan inhibidores para la participación activa en equipo como la falta de tiempo y compromiso por parte de los docentes, debido a otras responsabilidades y a la ausencia de disposiciones institucionales que generen la unión entre ellos en alguna actividad que permita alcanzar un objetivo en común.

Finalmente, un aspecto que se resalta en las entrevistas es la identificación, entendida como identidad hacia algo y que relacionada con compromiso. Da a entender que el personal se siente parte de, a gusto para trabajar y aportar por el bien de la organización, lo que es un factor clave para lograr la cohesión y colaboración. Uno de los entrevistados manifiesta a nivel personal

“siento identificación” (D02), y a nivel grupal podemos recoger “yo creo que sí hay identificación entre los profesores” (D04). El contar con esto en una organización permitiría superar las rutinas defensivas, porque el docente se siente parte de ella y le da condiciones para que siga aprendiendo y transmita su experiencia y conocimiento. Pero, “parece que el instituto no tiene estrategias ni predisposición a que los profesores nos sintamos parte de” (D04). Este último hallazgo evidencia que la organización no apela a la identificación del personal, aunque ellos se sienten parte de esta. Este vacío conlleva a que no se cuente con una visión compartida, es decir, que se trabaje en fortalecer la conexión entre los sujetos y la organización (causa común como lo indicada Senge). Esta cuestión nos lleva a pensar el rol de los gestores y la visión que tienen de la organización, aunque posiblemente esto sea más la iniciativa del personal o de pequeños grupos, por eso expresan “ya el año que tengo acá, conozco a la gran mayoría y sí nos llevamos muy bien” (D02).

Conclusiones

A modo de síntesis, debemos manifestar que la dimensión de aprendizaje en equipo requiere de ciertos elementos fundamentales para su aparición en todas las organizaciones como la implementación de una visión a largo plazo y una gestión anticipada de cambio por parte de la institución. Asimismo, demanda el compromiso con el desarrollo de los miembros a

través de la superación del rendimiento individual por la productividad en conjunto. En el caso concreto de las instituciones educativas, es trascendental que las estrategias se apliquen al aprendizaje entre docentes, porque, de esta manera, ellos alcanzan diversos conocimientos y numerosos recursos que favorecen la construcción de experiencias de aprendizaje significativas centradas en el alumno.

La colaboración entre docentes beneficia las propuestas de mejora o el aprendizaje de nuevas formas de ser y hacer a través de la reflexión colectiva, constructiva y enfocada en alcanzar el objetivo que se persigue tanto a nivel individual como colectivo y, por ende, institucional. Esto ocurre debido a que cada individuo aporta, desde sus aciertos y dificultades, a la construcción de conocimiento colectivo que, finalmente, es el que lleva al crecimiento organizacional. Las condiciones necesarias para alcanzar la colaboración se relacionan con la predisposición docente al trabajo colectivo, al apoyo entre pares, a la participación activa y, sobre todo, a las oportunidades y espacios que brinde la organización para fomentar esta distribución de conocimiento.

La cohesión entre docentes se basa en la compatibilidad de las metas del equipo con las metas de cada uno de los miembros, puesto que el aprendizaje en equipo en una institución educativa tiene como objetivo mejorar las prácticas docentes en beneficio de los alumnos. Así, la cohesión precisa que exista proximidad e interacción entre los miembros del grupo, que la realización de tareas se desarrolle de manera cooperativa y que se les brinden oportunidades para la planificación y el trabajo en común.

La cohesión, como la colaboración, en el aprendizaje en equipo también depende del nivel de identificación que se proponga desde el liderazgo o la dirección de la institución a través de espacios o procesos de convivencia. Se debe, preponderantemente, transmitir la visión de la institución, fomentar la comunicación entre los docentes y suministrarles la confianza para que externalicen sus opiniones, preocupaciones y proyecciones. De ahí que se hace importante el

rol de los gestores, que vean a la organización como equipo, que brinden las condiciones de infraestructura y espacios para reunirse a dialogar, discutir y eliminar barreras. Estamos hablando, por lo tanto, de cambiar los modelos mentales y trabajar con una visión compartida.

Es necesario seguir estudiando el aprendizaje en equipo para comprender si la organización puede tener las condiciones de aprender, por lo cual se debe tener la voz de los gestores y ampliar la del personal, no solo docentes, sino administradores, de servicios y externos, de esta manera se podría tomar decisiones para lograr una institución que aprende.

Referencias bibliográficas

Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. XX Congreso anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) (vol. 2). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los centros educativos como organizaciones que aprenden_Una mirada critica

Canales, M. 2006. Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones. Recuperado de shorturl.at/ajzQ1

Charles, C. (1995). Introduction to educational research. San Diego, Ca: Longman Publishers USA

Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, (5), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>

Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R.E., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: Effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel Psychology*, 58, 641-672. Recuperado de [https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi-viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1045&context=articles](https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1045&context=articles)

Gairín, J. (2013). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 125-154. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/374/352>

Gibbs, G. (2012) El análisis de datos en investigación cualitativa. Madrid: España. Ediciones Morata.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. En J. Little y M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and*

Contexts. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022027202000000>

Kayes, C. y Burnett, G. (2006). *Team Learning in Organizations: A Review and Integration*. The George Washington University. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b97a/ddb7e782f101c144c4dece9a07811c5d6c14f.pdf>

Krichesky, G., & Murillo, F. (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181/16716>

Mayo, A. y Lank, E. (2003). *Las organizaciones que aprenden (The power of learning)*. Una guía para ganar ventajas competitivas. Barcelona: Gestión 2000

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *East Side Union High School District, EE.UU.* Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hamBtSc5h1kJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5d=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>

Murraniz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En Muñoz, J. y Abalde, E. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa*. Ediciones del congreso celebradas y obras publicadas. (pp.101-116). Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bits->

<tream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/167447/mod_resource/content/0/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf

Sánchez, A. O. (2019). La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137651>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Notas:

1. El presente estudio fue elaborado en el curso Enfoques sobre las organizaciones educativas de la Maestría en Educación de la mención Gestión de la educación, en el semestre académico 2019-2, como parte del proyecto “El reto de crear conocimiento: los artículos académicos en los cursos de pregrado y de posgrado”. Para esto, el Dr. Alex Sánchez ganó el Fondo Concursable Innovación en la Docencia Universitaria 2019 - PUCP.

2. Egresada de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) deborath.ipinze@pucp.pe

3. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín, Magister en Gestión de la Educación (PUCP) y Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Educación). Director de la Maestría en Educación y coordinador de la línea de investigación Política y Gestión Educativa del Departamento de Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
aosanchezh@pucp.edu.pe