



**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

**EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN EN LOS CUADROS DE LA
UNIVERSIDAD “JOSÉ MARTÍ PÉREZ” DE SANCTI SPÍRITUS**

**Tesis en opción al título académico de
Máster en Ciencias de la Educación**

Maivy Rebeca Cruz Martínez

Sancti Spíritus

2016



**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

**EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN EN LOS CUADROS DE LA
UNIVERSIDAD “JOSÉ MARTÍ PÉREZ” DE SANCTI SPÍRITUS**

**Tesis en opción al título académico de
Máster en Ciencias de la Educación**

Autora : Lic. Maivy Rebeca Cruz Martínez

Tutora: Dr.C. Yamirka García Pérez

Sancti Spíritus

2016

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Dr.C. Yamirka García Pérez, porque su confianza y su apoyo incondicional lleno de profesionalidad, posibilitaron la sugerencia ingeniosa en cada oportunidad.

A mis compañeros de trabajo y de estudio que con sus observaciones dignificaron el perfeccionamiento de este aprendizaje.

A quiénes sin proponérselo y a quiénes se lo propusieron, me impulsaron a realizar este trabajo en condiciones laborales y de vida muy tensas.

Muchas gracias.

SÍNTESIS

El ser humano en el transcurso de su vida interviene en necesarios procesos de socialización y cooperación que constituyen una vía esencial para la apropiación de conocimientos, es por ello que esta interacción se desarrolla con más énfasis en el proceso de formación continua del profesional, así como, en la formación de los cuadros de dirección. Por consiguiente, esta idea se manifiesta en las características del cuadro en función para lograr desde lo afectivo, lo físico, lo social y lo intelectual la articulación psicosocial, en la que aparecen contradicciones en el proceso de obtener experiencias vivenciales. Es por ello, que el objetivo del trabajo está centrado en proponer acciones básicas que contribuyan al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la Uniss. Por lo que, la utilización de los métodos y técnicas de investigación condujeron al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior, resultado que se obtiene a partir del proyecto de investigación “Estrategia pedagógica para el fomento de la cooperación en los cuadros y estructuras académicas de la Uniss”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA COOPERACIÓN EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS CUADROS.	
1.1 El proceso de formación continua del profesional de la educación superior.....	13
1.2 El desarrollo de la cooperación en las universidades.....	24
1.3 La relación entre aprendizaje desarrollador, lo cognitivo, la cooperación y la formación de cuadros.....	32
1.3.1 El enfoque cognitivo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior.....	36
1.3.2 Influencia del trabajo cooperativo por grupos en la formación de los cuadros.....	38
CAPÍTULO II. ACCIONES BÁSICAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS CUADROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN	43
2.1 Estudio de las carencias y potencialidades de los cuadros de la educación superior para contribuir al desarrollo de la cooperación en su formación....	43
2.1.1 Inventario de la información obtenida en la primera fase del proceso investigativo.....	46
2.1.2 Comportamiento de la variable operacional en la primera fase del estudio.....	60
2.2. Propuesta de acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros.....	66
2.2.1 Bases teóricas de las acciones.....	66
2.2.2 Rasgos que caracterizan las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación.....	68
2.2.3 Exigencias para la concepción de las acciones en el desarrollo de la cooperación.....	75
2.2.4 Propuesta de acciones básicas para la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior y fases para su implementación.....	76
2.3 Procesamiento y análisis de datos. Tercera fase del método etnográfico.....	86
2.3.1 Resultados del análisis.....	92
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la sociedad, siempre ha estado presente la aspiración de progreso científico, tecnológico y cultural que constituye el heredero intelectual del culto a la racionalidad humana, sustentada en el conocimiento progresivo, prevaleciendo la idea de que los hombres a partir de una comprensión inteligente de las leyes de la historia, pueden deducir el rumbo que esta debe tomar y conducirla activamente en esa dirección.

Es por ello que los cambios vertiginosos que tienen lugar en este conocimiento científico, tecnológico y cultural, así como la conformación de una economía mundial globalizada en la sociedad actual, plantean a la educación en un sentido amplio nuevos retos y mayores niveles de complejidad para la formación del individuo.

No se puede negar que la educación vista como proceso formativo es producto de la cultura histórico-social y a la vez un factor estratégico para el desarrollo de cualquier país y de sus comunidades, con ella es posible mejorar la calidad de vida de la población. De esta manera, las influencias entre la sociedad y la educación sólo puede entenderse como una interacción recíproca, una interdependencia transformadora que se manifiesta compleja y diversa.

Por consiguiente, la educación entendida como fenómeno de carácter social refleja, de manera más o menos explícita, el grado de desarrollo científico, económico, político y social alcanzado por la humanidad en un período histórico concreto. Su encargo social, evidencia su papel en la formación continua de las nuevas y de las ya preparadas generaciones, como continuadoras de ideas vigentes predominantes en plena correspondencia con las necesidades de la sociedad, expresadas en un conocimiento acumulado que enriquece la concepción de la cultura.

Todo lo anterior refleja el carácter de sistema de la educación en función de la adquisición de conocimientos, que comienza desde que el niño nace con la influencia de la familia y la sociedad, hasta pasar por los diferentes niveles de

enseñanza, que en términos de instrucción ya como adulto transita además, por las universidades y luego por las diferentes modalidades de postgrado.

En Cuba esta concepción comienza a viabilizarse con un marcado carácter intelectual, desde los años 60 del siglo XX, cuando Fidel Castro afirmó que “El futuro de Cuba tiene que ser necesariamente un futuro de hombres de ciencia (...)”. (Castro Ruz, F. 1960).

Lo que significa que el factor cognitivo no solo incidirá en lo individual de cada ser humano, sino que este conocimiento se podrá adquirir en colectivo, donde la cooperación jugará un papel trascendental.

En este sentido, es que las universidades están llamadas a convertirse en las instituciones principales de cada territorio, manifestándose como las agencias que asumen la función de captación y distribución de conocimientos que se expresan en el adiestramiento de los recursos humanos, en la atención diferenciada a la formación de los cuadros de dirección y en la superación de los cuadros desde las diferentes modalidades, que se resumen en la importante dimensión cultural.

Se puede afirmar que la educación universitaria se ha estado enfrentando a una serie de desafíos en un mundo en transformación a nivel tecnológico, económico y social. Estos desafíos le obligan a revisar y redefinir tanto su principal misión como muchas de sus tareas, especialmente aquellas relacionadas con las necesidades que la sociedad le está demandando en materia de aprendizaje y formación profesional continua, y en consecuencia, una enseñanza y un aprendizaje sustentados en el desarrollo.

Por consiguiente, ese aprendizaje desarrollador garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en estrecha conexión con los necesarios procesos de socialización, cooperación, compromiso y responsabilidad social.

En el aprendizaje desarrollador existen dos momentos que están estrechamente vinculados, sobre todo cuando el individuo se apropia de los conocimientos por sí solo y cuando recibe influencias cognoscitivas que provienen de un colectivo en el que no existe la competitividad, sino que coopera en función de obtener un mismo fin cognitivo que determina la dirección de determinados procesos.

Estas consideraciones, advierten que la cooperación facilita el proceso de apropiación de conocimientos, requiere valor y fortaleza interna de quien lo desarrolla, sobre todo si se trata de los cuadros de dirección, que cuando asumen determinada responsabilidad se convierten en el blanco de insultos y críticas.

Es por ello, que cada cuadro requiere una preparación fundamental para crear un mecanismo de apoyo interno mediante el cual sea capaz de protegerse a sí mismo y de mantener la ecuanimidad y el equilibrio.

Al respecto, nuestro Comandante en Jefe expresó: "...Es difícil conocer un cuadro político o un especialista en cuestiones sociológicas o políticas que ignore los problemas del proceso productivo y que ignore las condiciones en que se desenvuelve el trabajo con un conglomerado de humanos...". (Castro Ruz, F. 1960).

Por otro lado, en los lineamientos de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba (PCC) derivados de su VI Congreso, específicamente en el lineamiento No. 200 se expresa: "desarrollar un sistema integral de capacitación en correspondencia con los cambios estructurales, dirigido a la formación y recalificación de los jefes y trabajadores en materia de pedagogía, veterinaria, tecnología industrial y de los alimentos, economía, administración y dirección, dentro del cual se incluyan los aspectos relacionados con la gestión cooperativa y ambiental".

Lo anterior, está respaldado además, por el criterio de autores como: Ovejero, A. (1990), Carreras y otros (1995), Freinet, J. (1995), Aguilar (1995) (Citado

por: García Pérez, Y. 2013), González Maura, V. (1996), Arnaiz Sánchez, P. A. (2001), Pujolás Maset, P. (2001), Arteaga Hernández, C.M. (2013), García Pérez, Y. (2013), Herrera Rodríguez, J.I. (2014), que han abordado el tema de la cooperación desde diferentes puntos de vista.

Estos autores identifican la cooperación con las relaciones interpersonales, con la colaboración, con la zona de desarrollo próximo, con la interdependencia positiva, con el aprendizaje cooperativo, con el trabajo en equipo, con la comunicación, con la toma de decisiones, con el trabajo cooperativo, con las metas compartidas y con el trabajo colegiado.

Sin embargo, en esta bibliografía consultada hasta la fecha no se ha encontrado evidencias de que la cooperación este concebida desde la formación de los cuadros de dirección, de ahí que la relación más recurrente encontrada es con la definición de aprendizaje cooperativo que también tiene su concepción específica.

Cómo resultante de esos estudios, se obtiene que la cooperación transcurre en el trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas o entidades hacia un objetivo compartido, es la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin" (Carreras y otros. 1995). (Citado por: García Pérez, Yamirka. 2013).

La voluntad cooperativa no compite, sino que suma fuerzas hacia el objetivo; puede suceder que un grupo "cooperativo" compita con otro, pero dentro del grupo, nadie quiere ganar a su compañero, sino juntos rivalizan al otro equipo.

Un dato a favor de lo anterior se evidencia en el presente estudio que responde a una tarea del proyecto de investigación "Estrategia pedagógica para el fomento de la cooperación en los cuadros y estructuras académicas de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" (Uniss) que se ha estado desarrollando desde el año 2012.

Dentro de la cooperación en los cuadros y estructuras académicas, se tiene en cuenta el desarrollo de los cuadros de dirección, por lo que no puede dejar de mencionarse que el sistema de trabajo de la comisión de cuadros es la que sustenta la elaboración del “Plan de Preparación y Superación de los cuadros” de la Uniss.

Es por ello que la preparación y superación de los cuadros y reservas de la Uniss se concretan en el plan de desarrollo individual, elaborado a partir de las necesidades de aprendizaje y el resultado de la evaluación de cada uno de ellos. De esta forma, la calidad de la preparación requerida dependerá del cumplimiento y éxito que se tenga del Sistema de Preparación establecido por la universidad.

Sin embargo, en un estudio reciente llevado a cabo en el mes de diciembre del 2013, por la sección de cuadros de la Uniss, para determinar las necesidades de preparación y superación de los cuadros y reservas se constató que:

- ❖ No siempre la actividad que realiza el cuadro tiene que ver con su profesión.
- ❖ Es necesario recibir preparación político-ideológica para desempeñarse como directivo.
- ❖ Existe preferencia por la preparación en administración-dirección y no siempre se logra.
- ❖ Los que abogan por la preparación técnico-profesional, no disponen de tiempo para ello.
- ❖ Es necesario recibir cursos de actualización y cursos para el cargo.
- ❖ El trabajo en equipos de dirección no constituye una prioridad.
- ❖ Predomina un estilo de dirección poco cooperativo.
- ❖ No siempre consideran una práctica, realizar el análisis sistemático en el colectivo de las posibilidades para hacer un trabajo educativo y político-ideológico de forma planificada y consciente.

El análisis causal de las dificultades descritas conducen a identificar que:

- ❖ En las sesiones de preparación se aprecia un elevado nivel de tensión de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el colectivo, lo que trae consigo miedos para socializar los conocimientos y experiencias, tanto negativas como positivas, así como defender sus puntos de vistas como cuadros.
- ❖ Los proyectos profesionales de vida de los cuadros no siempre giran alrededor de expectativas que busquen ser mejores cuadros universitarios para dirigir un proceso, sino profesionales cuyo objeto de trabajo es cumplir con las orientaciones.
- ❖ En las actividades de preparación que se llevan a cabo existen dificultades para fijar metas comunes, lo que trae consigo que no se centran en el análisis y la búsqueda conjunta de soluciones al disminuir la eficacia de actuaciones que requieran un esfuerzo grupal.
- ❖ Existe poco aprovechamiento de las potencialidades de los cuadros para estimular el desarrollo profesional de cada uno de sus miembros.

De lo anterior se infiere que los cuadros de la Uniss no muestran una conexión con los necesarios procesos de socialización y responsabilidad social (causa), lo que significa que en el marco de la presente investigación se manifieste la carencia de su autoperfeccionamiento y falta de cooperación colectiva, activa y creadora (efecto).

Las contradicciones anteriores conllevan a que se formule el siguiente **problema científico:**

¿Cómo contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior?

De ahí que el **objeto de estudio** esté dirigido al proceso de formación continua del profesional y el **campo de acción** lo constituya la cooperación en la formación de los cuadros.

Por consiguiente, el **objetivo** radica en proponer acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la cooperación en función de la formación de los cuadros?
2. ¿Qué carencias y potencialidades tendrán los cuadros de la educación superior para contribuir al desarrollo de la cooperación en su formación?
3. ¿Cuál será la vía de solución para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior?
4. ¿Qué resultados se obtendrán con las acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en su formación como cuadros de la educación superior?

Tareas científicas:

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la cooperación en función de la formación de los cuadros.
2. Estudio de las carencias y potencialidades de los cuadros de la educación superior para contribuir al desarrollo de la cooperación en su formación.
3. Determinación de la vía de solución para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior.
4. Valoración de los resultados que se obtendrán con las acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior.

Variable propuesta: está identificada con acciones básicas que se sustentan, en aquellos momentos de intervención en el proceso de formación del cuadro, las que a su vez demuestran que se está en presencia de una orientación hacia una forma de actuar, identificando así los pasos necesarios que el cuadro debe cumplir para garantizar la proyección prevista como resultado de la actividad de dirección. Por lo que se formulan hacia la orientación de una condición que no puede dejar de cumplirse para el logro del objetivo propuesto durante los componentes funcionales de orientación, ejecución y control.

Variable operacional: La cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior, consiste en el trabajo en común que lleva a cabo el colectivo de cuadros hacia un objetivo compartido, son las operaciones que realiza solidariamente con otros cuadros para conseguir un mismo fin.

Dimensión 1: contenido del trabajo en común, en función de la organización del trabajo y el trabajo en equipo.

Indicador 1: se preocupa y se siente responsable no sólo del trabajo propio, sino también del trabajo de todos los cuadros.

Indicador 2: ayuda y anima a que todos los cuadros desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o propuesto.

Dimensión 2: el objetivo compartido para la reciprocidad positiva, la comunicación interpersonal y la posición de cada cuadro en la situación del grupo.

Indicador 3: asume la función de liderazgo como responsabilidad compartida entre los cuadros.

Indicador 4: asume roles diversos de gestión y funcionamiento como cuadro.

Dimensión 3: las acciones solidarias del cuadro en la participación, toma de decisiones, el sentimiento de confianza básica y la actitud tolerante y el respeto a la diversidad.

Indicador 5: promueve un ambiente de interrelación positiva entre los cuadros.

Indicador 6: muestra desarrollo de competencias relacionales como: confianza mutua, comunicación eficaz, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.

Como unidad de análisis en esta investigación se utiliza a los cuadros de dirección de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” (Uniss).

La población o universo se apoya en 21 cuadros de la Uniss, la muestra coincide con la población. (ANEXO 5)

La técnica de muestreo utilizada es la no probabilística y dentro de esta, el muestreo intencional porque todos los cuadros no tienen la misma probabilidad de integrar la muestra, debido a la diversidad en las funciones que realizan de acuerdo a sus responsabilidades; se considera que son los que tienen la vivencia de los hechos que se investigan aportándole elementos objetivos y es en el proceso pedagógico donde se consolidan las principales acciones del proceso formativo.

Para el desarrollo de la investigación se utiliza la concepción dialéctico-materialista, porque constituye la base de la investigación educacional cubana.

La determinación del objeto de estudio de esta investigación ofreció un complemento entre los métodos y técnicas de la investigación cualitativa y cuantitativa, al concebirse la formación de los cuadros en la universidad, como una realidad social construida, con una normativa muy particular de los profesionales que tienen a su cargo la tarea de dirigir.

Se asume el enfoque histórico-cultural de Vigotsky porque a partir de las particularidades personalógicas de cada cuadro y la determinación de sus potencialidades y necesidades y las posibilidades del contexto educativo, se diseñarán las acciones básicas para su implementación práctica.

En el estudio realizado se utilizaron métodos del nivel teórico como:

El histórico-lógico: que permitió conocer la trayectoria real en la evolución y desarrollo de la formación de los cuadros en la educación superior, así como determinar el tratamiento magistral para contribuir a la cooperación.

El analítico-sintético: fue utilizado durante todo el proceso investigativo para el análisis, primero, del comportamiento de la problemática objeto de estudio, específicamente para buscar su esencia y, posteriormente, llegar a la elaboración de las acciones básicas y así, arribar a conclusiones y recomendaciones. Ello permitió, la construcción de los instrumentos para el diagnóstico y la propuesta presentada.

El inductivo-deductivo: propició la elaboración de inferencias acerca del desarrollo de la cooperación en la realidad estudiada, que condujo a elaborar las acciones básicas propuestas.

Del nivel empírico se emplearon:

El método etnográfico, para representar las prácticas de dirección influidas por tradiciones, valores y normas de comportamiento en las que se desenvuelven los cuadros, pues permite recolectar los datos a través del tiempo y estudiar al mismo grupo de cuadros durante todo el tiempo de la investigación.

La observación participante, para determinar las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros del colectivo de cuadros que conforman la jefatura de los departamentos.

La entrevista en profundidad para recoger información sobre las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros y descubrir sus visiones acerca de ellas en el proceso de formación continua del profesional.

El trabajo con los informantes claves se llevó a cabo para corroborar las informaciones obtenidas de diferentes fuentes en el proceso investigativo.

Toda la información recogida será sometida a un proceso de triangulación con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos en la primera fase del proceso investigativo y hacer inferencias sobre la cooperación que predomina en los cuadros.

El grupo de discusión fue utilizado para conocer las opiniones de los cuadros sobre las prácticas directivas, sus expectativas relacionadas con la actividad de dirección, sus formas de relacionarse y asociarse. Se facilitó la conversación espontánea con el objetivo de conocer sus expectativas relacionadas con la actividad de dirección y la forma de relacionarse y asociarse, así como para identificar las percepciones y creencias del colectivo de dirección.

Novedad científica: se expresa en que las acciones manifiestan que se está en presencia de una orientación hacia un modo de actuación, identificando así los pasos necesarios que el cuadro debe cumplir para garantizar la proyección prevista como resultado de la actividad de dirección. Por lo que se formulan hacia la orientación de una condición que no puede dejar de cumplirse para el logro del objetivo propuesto.

Aporte científico: consiste en la propuesta de acciones básicas para la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior, las que constituyen una herramienta de trabajo en común que lleva a cabo el colectivo de cuadros hacia un objetivo compartido.

La tesis consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo aborda los fundamentos teóricos que sustentan la cooperación en función de la formación de los cuadros. El segundo capítulo expone las acciones básicas para la formación de los cuadros de la educación superior: un recurso para el desarrollo de la cooperación, se analizan y procesan los datos mediante los grupos de discusión.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA COOPERACIÓN EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS CUADROS.

En este capítulo se ofrecen los argumentos reflexivos que justifican como la cooperación influye en el proceso de formación continua de los profesionales, específicamente de los cuadros de dirección, evidencias que han posibilitado asumir definiciones conceptuales relacionadas con el tema.

1.1 El proceso de formación continua del profesional de la educación superior.

Dentro de las tareas más notables de los profesionales de la educación superior está la de contribuir a la educación y actuación de los futuros profesionales en correspondencia con su desempeño en la sociedad y en su vida laboral.

Sin embargo, estos profesionales deben proyectarse en función de su caracterización personal y la transformación de su pensamiento en un universo persistente en el cambio y lleno de inseguridades para la raza humana.

Estos profesionales requieren de la permanente actualización, del esfuerzo continuo por mejorar y del desafío de aprender a trabajar conjuntamente con los colegas y los estudiantes. La formación es prioritaria y ha de ser vivida como un proyecto de mejora y de avance permanente al menos en las dimensiones más profundamente humanas, sociales y socio-laborales; también ha de asumirse, básicamente, como un espacio, estilo de vida y de trabajo personal. Es un plan siempre abierto a la actualización, a la búsqueda y a la creación de formas nuevas, emprendido por cada docente como un proceso de auto-desarrollo personal y de facilitación de la realización integral de los estudiantes.

En este punto, se hace necesario esclarecer la relación a nivel teórico entre las categorías que se relacionan con la formación, preparación, educación permanente y formación continua.

La formación es un concepto que llega desde la filosofía y que hoy toma mucha fuerza; algunos lo proponen como el concepto principal de la pedagogía, porque es el que define lo educativo, que radica en ser un proceso de humanización, de creación de un tipo de hombre de acuerdo con determinados ideales y fines sociales.

El hombre no nace, se hace y por lo tanto hay que formarlo, es decir hay que dotarlo de valores y de un sentido de la vida. Este concepto destaca la dimensión axiológica de la educación.

Entender la educación como desarrollo implica reconocer que es en primer lugar un proceso de cambios y transformaciones cuantitativas y cualitativas que ocurren en el individuo, la sociedad y los grupos, los cuales constituyen premisa, condición y resultado de la propia educación.

En este sentido García Batista (2002) expresó: “formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior”. (p. 58).

Durante mucho tiempo, bajo el manto de la pedagogía tradicional, predominó la perspectiva instrumentalista de la formación del profesional que centró su atención en la obtención de conocimientos y habilidades para el ejercicio de una docencia que privilegia la transmisión y reproducción de conocimientos, al margen de las cualidades personales del profesor y de los estudiantes.

En la actualidad, ante los reclamos de las tendencias pedagógicas contemporáneas, que cambian la mirada de la enseñanza y sus resultados al aprendizaje en tanto proceso de construcción de conocimientos y valores en condiciones de interacción social, la atención se centra en el profesor y el estudiante como sujetos de enseñanza y aprendizaje y por tanto, en la formación continua del docente universitario desde una perspectiva humanista, como proceso de desarrollo de la personalidad del profesor en el ejercicio de la docencia.

En este sentido la categoría formación ha sido trabajada desde diversas concepciones teóricas, es por ello que resultan interesantes los estudios realizados por Zuber-Skerritt (1992) y Ferreres (1996), los cuales coinciden en analizarla como un proceso que contribuye al desarrollo del individuo y al perfeccionamiento de su desempeño como profesional.

Por su parte Álvarez de Zayas (1999) define la formación como un “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, denominado proceso de formación, que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”. (p. 14).

López Hurtado (2002) admite que “la categoría formación se interpreta como base del desarrollo y también como consecuencia de éste (...) y es entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación”. (p.58).

Para García Batista (2010) “la formación es el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad, tanto en los aspectos intelectuales como funcionales capaz de desenvolverse eficazmente en su medio social, tomar decisiones y proyectar una buena imagen”. (pp.19).

En los conceptos anteriores, expuestos por los diferentes autores, existen puntos de coincidencia al plantear que la formación conduce al desarrollo de la personalidad plena del hombre como ser social y es el resultado de un proceso educativo, que responde a las exigencias sociales en que se enmarca el sujeto.

En el marco de la investigación la autora coincide con Mendoza (2011) al considerar la formación como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

Delors (1997) al analizar la categoría aprendizaje continuo como el que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, lo designa como

educación a lo largo de la vida, y representa el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos, así como proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino y brindarle los medios para alcanzar un equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía activa.

En este sentido el aprendizaje continuo, no se encierra en una profesión específica, sino que se refiere al desarrollo de las capacidades del hombre en el ejercicio de una ocupación dada.

Según Morales Ruiz (2011) la preparación se define como todas las actividades de carácter político-ideológico, docente-metodológicas e investigativas que asumidas de manera consciente, sistemática y organizada elevan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las transformaciones que se producen en el modelo de la escuela cubana actual. (p. 4).

Es por ello que se considera la preparación como concepto que configura, en su esencia, acciones formativas para garantizar un mejor desempeño profesional, en que se incluye tanto la formación profesional inicial como la posgraduada; el término preparación se utiliza, justamente, en su acepción más amplia y general que incluye en sí no solo la educación superior, sino profesionales de diferentes esferas laborales.

En este sentido se establece la relación entre estas dos categorías. No se puede separar preparación de formación porque la segunda tiene como función la primera, eso dialécticamente las articula y las distingue: la preparación se expresa en la necesidad, mientras la formación se convierte en el proceso que permite esa preparación, que responde a esa necesidad, por tanto, el objeto de la ciencia pedagógica.

Según Tunnerman (2003), la educación permanente se ha tornado filosofía educativa y no una simple metodología, pues el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares, debiéndose lograr una reintegración del aprendizaje en la vida. El propio autor expresa que la

educación permanente rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida. El concepto comprende que todo espacio vital del individuo es un espacio educativo y por ende, el individuo está en permanente formación, no solo en el plano profesional sino en todo su desarrollo. (p. 2).

En Cuba, la educación permanente constituye una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y la formación continua en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico. (Lombana, 2005).

En este sentido la educación permanente se relaciona estrechamente con la formación continua (o continuada) del individuo, que está dirigida a la formación del profesional mientras dure su ejercicio laboral, lo que da una continuidad a la formación inicial, es decir, educación permanente que prepara al individuo para el mejoramiento de su actividad de dirección.

Cuando se habla de formación continua del docente universitario se piensa en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional. La denominación de este ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesional, formación continua, formación permanente del profesional, entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (in-service training), reciclaje de los cuadros, etc. De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando, es el de formación continua.

Un análisis de los estudios realizados por diferentes investigadores sobre la formación continua del docente universitario, permite apuntar que dentro de los elementos que deben caracterizar dicha formación se encuentran: la multivariedad, la flexibilidad, el carácter formativo y globalizador.

La multivariedad se refiere al contenido y la forma, con énfasis en cómo deben seleccionarse los contenidos que abarquen temáticas relacionadas con la

innovación pedagógica, en la profundización del saber pedagógico y disciplinario, y en una convergencia de saberes materializados en concepciones interdisciplinarias y multidisciplinarias. Por su forma debe incluir toda una variedad de modalidades, entre las que están los talleres, paneles, debates, conferencias, análisis de casos, sesiones de reflexión sobre su propia práctica, y de dichas reflexiones se derivará el conocimiento práctico sobre la base de una teoría de la acción pedagógica.

La flexibilidad se plantea a partir de una concepción curricular erigida sobre las necesidades de los participantes, que tenga en cuenta además sus ritmos de aprendizaje y determine las formas de superación.

El carácter formativo y globalizador se concibe como la búsqueda del equilibrio entre especialización y versatilidad para poder asumir los procesos globales que caracterizan la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, mediados por las condiciones socio-históricas concretas.

Un elemento esencial en la concepción de la formación continua del docente universitario desde esta perspectiva, es dar relevancia al aspecto didáctico, por considerar que constituye un instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad.

En este sentido Medina y Domínguez (1989) afirman: “La formación continua del docente universitario consiste en la preparación y emancipación profesional del profesor para elaborar, a través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Ese es el reto que la sociedad actual impone. Ese es el camino que debe seguir todo docente cuya labor y misión responda a los requerimientos de su contexto social”. (pp. 34).

Los autores anteriormente citados consideran la preparación del docente como una vía para alcanzar autonomía a través de la reflexión crítica de los estudiantes, estimulando el trabajo en equipo en ellos.

Según Marcelo (1995), “la formación continua del docente universitario es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los cuadros, en formación o en ejercicio, se implican individualmente o en equipo en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”. (p. 33).

La citada formación del profesional se fundamenta en un conjunto de principios, que son, básicamente:

- ❖ la concepción del desarrollo profesional como un aprendizaje continuo, interactivo y acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje;
- ❖ la necesidad de integrar la formación del profesional con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular;
- ❖ la necesidad de conectar los procesos de formación del profesional con el desarrollo organizativo de la escuela;
- ❖ la integración entre la formación del profesional respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los cuadros;
- ❖ la necesidad de integración entre la teoría y la práctica en la formación del profesional;
- ❖ la necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.
- ❖ La formación continua del docente universitario se basará en criterios pedagógicos y estrategias de acción, que deberán superar determinadas tensiones. (Davini, 1995).

- ❖ La tensión entre la teoría y la práctica. No se trata de reivindicar un "practicismo" sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación comprometida con la transformación de la acción.
- ❖ La tensión entre lo objetivo y lo subjetivo. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.
- ❖ La tensión entre el pensamiento y la acción. Entre el "saber hacer" entendido como un hacer técnico, y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza. Una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede conducir a que los cuadros ejerzan un control racional de las situaciones didácticas.
- ❖ La tensión entre el individuo y el grupo. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, la formación de los cuadros necesita del desarrollo de estrategias grupales, en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, propiciándose los trabajos colectivos y los espacios de aprendizajes comunes y del conocimiento compartido.
- ❖ La tensión entre la reflexión y las acciones inmediatas. Se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, discuta y exprese sus supuestos y permita al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.
- ❖ La tensión entre los cuadros y los estudiantes como personas adultas. El adulto es un sujeto en constante evolución y cambio, y no una persona con un aprendizaje "terminal". (p. 69).

Ello requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información, y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Para Hernández (1999) “La formación continua del docente universitario debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y para construir conocimiento pertinente para los requerimientos sociales. El maestro debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea”. (p. 56).

Añade el autor que, constituye un proceso continuo, mediante el cual el profesor universitario, en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico, adquiere conocimientos y habilidades relacionados con la actividad de dirección y reconoce el trabajo en equipo como un vía para reflexionar sobre su práctica elemento que se retoma en el presente estudio.

En consecuencia con Hernández, Soussan (2002) plantea que: “la globalidad del dominio profesional conlleva una complejidad que es difícil de administrar en su totalidad en la formación inicial. Hay que concebir la formación continua como el prolongamiento de la formación inicial a lo largo de su vida profesional; el docente podrá identificar y analizar los obstáculos encontrados en sus prácticas pedagógicas y formular las problemáticas que suscitarán sus necesidades en formación. [...] la formación inicial y continua son etapas diferentes de un mismo sistema de formación que además debe integrar la investigación. [...] los cuadros deben poder integrar los conocimientos nuevos en las prácticas educativas, conocimientos académicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos”. (p. 137). (Citado por: García Pérez, Yamirka. 2013).

Desde esta concepción, tanto en la formación inicial, como en la continua, tiene lugar el desarrollo profesional, pero se distinguen por la orientación de los objetivos, contenidos y niveles de progreso que alcanzan los cuadros.

Así, en la formación inicial el futuro graduado se pone en contacto con las ciencias pedagógicas, las disciplinas académicas del nivel escolar en que se

desempeñará y aprende a desarrollar, de manera consciente, los procesos propios de la profesión: diagnosticar, dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, problematizar la realidad, buscar soluciones y orientar el desarrollo de la personalidad de sus escolares, los cuales se estructuran en las asignaturas que conforman el currículo, mientras que, las formas de superación posgraduadas y el trabajo metodológico actúan como potenciadoras del desarrollo profesional del profesor, durante el ejercicio de la docencia.

Alves (2003) entiende por formación continua del docente universitario todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de posgrado.

Adiciona este autor que, igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. De esta manera se puede señalar que la formación del docente deber ser de alta pertinencia social, un proceso dinámico, permanente, ligado estrechamente a la práctica en el aula.

Del análisis se infiere que la formación continua es un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo ya que incluye toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, representa el requisito fundamental para que el ser humano alcance un dominio cada vez mayor de conocimientos y habilidades profesionales.

La formación continua del graduado universitario como proceso está encaminado al desarrollo profesional y humano y debe dar respuesta efectiva y eficiente a las transformaciones y exigencias que demanda la sociedad contemporánea, a tenor del acelerado desarrollo científico-técnico.

Para el cumplimiento de estos fines la formación como directivos y el trabajo metodológico deberán tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas del desarrollo de

los cuadros, mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo bien definido, a fin de propiciar la participación periódica de ellos en estudios que eleven constantemente su calificación.

En este sentido respecto a la formación continua del profesional, se coincide con Cáceres (2005) y Sánchez (2008), los cuales plantean que se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado, sistemático, dirigido tanto a sujetos de la formación inicial, como a cuadros en ejercicio, para lograr cambios y mejoras en su desempeño.

En Cuba con el perfeccionamiento de la Educación Superior se han creado las condiciones objetivas para el proceso de formación continua del docente universitario, pues existen los cimientos para ellos como son: la Resolución Ministerial 128/ 2006, que norma el reglamento para la aplicación de la categoría docente, la Resolución Ministerial 132/ 2004, que establece el reglamento de posgrado, la Resolución 210/ 2007, que norma el trabajo docente y metodológico.

También se desarrolla un sistema de formación como directivos que potencia por igual a todos los cuadros, así como la existencia de un departamento docente como nivel de dirección que organiza el trabajo de los cuadros y los niveles organizativos del proceso docente educativo: colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina y los colectivos de asignaturas, los cuales permiten el intercambio científico-pedagógico como parte del proceso de formación continua del profesional.

En opinión de la autora, con el perfeccionamiento de la Educación Superior se han ido creando las condiciones objetivas para el desarrollo, en los claustros, de una cooperación.

Sin embargo existe una fuerte tendencia entre los profesionales de prepararse de manera aislada o individual y los espacios para el trabajo colectivo se pierden en orientaciones, desaprovechándose el tiempo destinado para la ayuda, la reflexión conjunta y la planificación.

1.2 El desarrollo de la cooperación en las universidades.

La cooperación, en el proceso de formación y desarrollo lleva a una reconstrucción sistemática de las formas de pensamiento, modos de vida, formas de relación que el profesional perteneciente a un colectivo, despliega en diferentes contextos espaciales y prácticos.

En el campo de acción de esta investigación no se abarcan todos los elementos que deben transformarse para lograr esta aspiración. En un primer acercamiento se trabajarán las formas de relación y asociación entre los cuadros para a través de ellas influir en los contenidos que forman parte de la cooperación y de los cuales están carentes los cuadros de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Es por ello que para el desarrollo de este trabajo no basta con la definición, de cooperación, es necesario fundamentar cómo una institución universitaria puede fomentarla de manera que se logren transformar los rasgos de cooperación individualista, balcanizada, colegiada artificial y mosaical que pueden predominar en estos claustros. (Hargreaves, 2003).

Para trabajar en las formas de relación y asociación y desarrollarlas de manera que prevalezcan en ellas las formas de trabajo cooperativo resulta importante resaltar la necesidad de comprender su verdadero significado, pues de lo contrario se corre el riesgo de promover experiencias caracterizadas por actitudes individualistas, en las que prevalecen los conflictos, frustraciones y complejos de los miembros del grupo y no se logra entablar una interacción favorable, que conduzca a la interdependencia positiva.

Se percibe la colaboración como una estrategia para la formación, ya que con la reflexión sobre la práctica y en la práctica como lo expresa Schön (1987, 1992) y la intervención en ella, se busca la formación del profesional y su participación en el diseño y aplicación de diseños curriculares, así como los cambios que se hacen necesarios en los centros educativos. De esta manera, el trabajo cooperativo resulta fundamental para la institución. Es una estrategia

que impulsa el desarrollo personal del profesional, la mejora de los estudiantes, del currículo y por tanto de la institución educativa.

Como puede verse, el trabajo cooperativo es un trabajo conjunto, en el cual el profesional asume el protagonismo de sus acciones, es decir, es agente de su propio desarrollo y respeta la individualidad de cada persona, donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la independencia profesional y la interdependencia de los compañeros de trabajo.

Se consideran principios del trabajo cooperativo los dados por Senge (1993):

- La necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- La necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece consciente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo.
- El papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. El elemento fundamental es el diálogo y la discusión.

El desarrollo del trabajo conjunto conduce al perfeccionamiento del profesor universitario siendo una acción colectiva, lo cual es una característica de la existencia de una cooperación.

Según Johnson y Johnson (1997) “el trabajo cooperativo se produce cuando se cumplen determinadas condiciones: interdependencia positiva, responsabilidad individual, desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, grupos heterogéneos de trabajo, igualdad de oportunidades y alta motivación”. (pp. 46).

Puede hablarse de interdependencia positiva cuando la consecución de los objetivos del grupo depende del trabajo de coordinación que realicen sus integrantes, donde cada miembro se considera responsable no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás miembros, donde el éxito individual depende del éxito colectivo, es decir, es una forma de

conciencia de que solo es posible lograr las metas individuales de aprendizaje si los demás miembros del grupo logran también las suyas.

La responsabilidad individual en ocasiones, se considera como limitación del trabajo grupal, pues existen posibilidades de que algunos de sus miembros trabajan, mientras otros no. Por ello en el trabajo cooperativo los grupos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no.

Sus miembros deben establecer las metas, evaluar periódicamente sus actividades e identificar los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro. Cada uno de los miembros debe ser evaluado por el grupo a partir de lo que ha avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal. De su avance depende el avance de los demás.

En el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo los integrantes deben aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.

También se ha observado que en las situaciones de trabajo cooperativo es mucho más frecuente el apoyo entre compañeros y que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para la motivación.

Las situaciones cooperativas promueven un mayor compromiso activo mutuo en las situaciones de aprendizaje en las que los miembros trabajan.

También se ha encontrado, que en las situaciones cooperativas, se produce mucha más repetición oral de la información que en otras situaciones. Como los integrantes del grupo deben expresar de forma oral o escrita sus conocimientos, opiniones, valoraciones, para poder compartirla con sus compañeros mejoran el almacenaje de la información en la memoria, proporcionando así una retención más duradera y un mayor rendimiento.

La formación de los grupos cooperativos se basa en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como en las habilidades sociales y conductuales, el género, la edad, la experiencia laboral e incluso de profesiones. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por el que organiza estos equipos en los diferentes niveles de trabajo.

Al estudio de los grupos el enfoque histórico-cultural aporta un concepto clave para la comprensión de la fortaleza de la heterogeneidad en grupos, especialmente de profesionales con diferentes años de experiencia, de diversas regiones del país, de puestos disímiles de trabajo, con diferentes currículos académicos. Se trata del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP).

De la interpretación de las ideas de L. S. Vigotsky (1896-1934) sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP) podría plantearse que dicha zona se determina como la diferencia entre lo que podría hacer un profesional de forma independiente y lo que podría llegar a hacer con ayuda de otros con más desarrollo o con sus productos sociales (libros, guías de estudio, multimedia, videos, artículos y otros).

Cada miembro respecto al grupo, posee su propia ZDP. El grupo se comporta como un sujeto grupal en desarrollo, cuando alcanza trabajar de forma cooperativa. Es en la ZDP donde ocurre el proceso de aprendizaje, es la zona dinámica en que ocurre el paso de la actividad externa, interpersonal, del lenguaje externo a la actividad interna, intrapsíquica, del lenguaje mental.

A partir de ello todos los integrantes del grupo deben tener igualdad de oportunidades, las mismas posibilidades de acceso a materiales y recursos para llevar a cabo con eficacia el trabajo individual que debe ser revertido luego en el grupo.

En una concepción cooperativa, el conocimiento es compartido entre todos por igual. Los cuadros cooperativos también valoran y construyen sobre la base de lo que se aporta en sus búsquedas y elaboraciones ante la situación de

aprendizaje. Es decir, se produce un amplio y enriquecedor proceso de construcción del conocimiento, de renovación del mismo.

Se debe lograr una alta motivación a través del conflicto cognitivo-afectivo y el cambio de roles dentro del grupo, “la motivación a aprender” es inducida por los procesos interpersonales que están determinados por la interdependencia social estructurada en la situación de aprendizaje. Los modelos de interacción crean diferentes sistemas de motivación que a su vez afectarán diferencialmente el rendimiento”. (Johnson y Johnson, 1998).

En los grupos de trabajo cooperativo los miembros desarrollan típicamente unas considerables relaciones afectivas mutuas y una gran motivación a ser miembros del grupo, lo que tiene una gran influencia sobre la motivación para rendir y sobre el rendimiento real.

La motivación puede reflejarse en: éxito, curiosidad epistémica, compromiso con el aprendizaje, persistencia en la tarea, expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración.

En una situación de trabajo cooperativo los cuadros tienden a atribuir el éxito, al conjunto de capacidades y esfuerzos de los miembros del grupo. De ahí que se atribuyan a sí mismos, y sobre todo al grupo, altas probabilidades de éxito.

La curiosidad epistémica es la motivación a buscar activamente más información concerniente al tema estudiado. Su principal causa es el desacuerdo académico y los conflictos cognitivo-afectivos entre los cuadros. Ahora bien, mientras que los conflictos llevan a la curiosidad epistémica en las situaciones cooperativas, en las situaciones competitivas lleva al enfrentamiento y a la derogación de los puntos de vista opuestos.

Es por ello que participar en grupos de trabajo cooperativo ocasiona frecuentes discusiones y conflictos entre las ideas y las opiniones de los miembros. Estas controversias pueden ser resueltas constructiva o destructivamente,

dependiendo de cómo sean manejadas por el que dirige y por el nivel de las aptitudes sociales.

Existen datos que permiten concluir que cuando se administra constructivamente, a través de grupos cooperativos, la controversia promueve curiosidad epistémica o incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos de vista, una búsqueda activa de más información, y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material aprendido. Por el contrario, los individuos que trabajan solos no tienen la oportunidad para tal proceso y, en consecuencia, su rendimiento se ve mermado.

Ello trae consigo que el proceso de discusión en los grupos cooperativos promueva el descubrimiento y desarrolle estrategias cognitivas de aprendizaje de más calidad que las de razonamiento individual encontradas en las situaciones de aprendizaje competitivas e individualistas.

Para que la motivación pueda durar mucho tiempo será necesario crear un compromiso con el aprendizaje, que incluye variables como la creencia en el valor del aprendizaje; deseo de esforzarse por aprender; intención de elevar su categoría científica, docente o profesional; ocupar una responsabilidad más elevada; atracción hacia determinadas áreas del conocimiento; resolver un problema de su territorio; elevar su cultura general integral.

En las situaciones cooperativas se promueve la persistencia en la tarea en todos los miembros del grupo, sean cuales sean sus aptitudes, pues de su participación depende el éxito grupal

En general, para la mayoría de los individuos las situaciones cooperativas proporcionan más expectativas de éxito futuro y de aspiraciones que las situaciones competitivas o individualistas, lo que sin duda alguna se reflejará en altas tasas de rendimiento.

El trabajo cooperativo incrementa también el desarrollo de un pensamiento crítico y la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel.

Johnson y Johnson (1997) plantea tres niveles de logros en el trabajo cooperativo:

Las tareas grupales, entendidas como las acciones concretas a realizar en el encuentro, promueven el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo. Aumentan el aprendizaje de cada quien debido a que se enriquece la experiencia de aprender. Aumentan la motivación por el trabajo individual y grupal, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo y compromiso de cada cual con todos.

La dinámica grupal, entendida como la forma de actuar para el desarrollo de actividades, que aumenta la cercanía y la apertura, mejora las relaciones interpersonales, aumenta la satisfacción por el propio trabajo y permite valorar el conocimiento de los demás miembros del grupo.

El nivel personal, entendido como el proceso interno obtenido en el trabajo cooperativo, aumenta las habilidades sociales de interacción y de comunicación efectiva, así como la seguridad en sí mismo, disminuye los sentimientos de aislamiento y de temor a la crítica, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, la apertura mental y la retroalimentación, permite conocer diferentes temas, adquirir nuevas informaciones, desarrolla la autoestima, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en equipo, lo cual permite la integración grupal.

Los grupos cooperativos son grupos estables, a diferencia de los grupos de trabajo cooperativo formales o informales. Los propósitos del trabajo cooperativo son proporcionar el sustento, la ayuda, el estímulo y la asistencia que cada miembro necesita para hacer progresos académicos y desarrollarse.

Las decisiones sobre cómo va a transcurrir el proceso se desplazan gradualmente del facilitador a los miembros. La autorregulación del grupo es un aspecto muy importante en su vida.

El trabajo cooperativo es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros de su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo cooperativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente.

Según Díaz Barriga (1999) el trabajo cooperativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo esta una variable en función del nivel de desempeño existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

En este punto, resulta importante tomar en cuenta que todo proceso grupal debe partir de la aceptación legítima de cada integrante, lograr niveles aceptables de comunicación y confianza, que permitan dar y recibir apoyo y resolver asertivamente los conflictos que de continuo se presentan en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo.

En este sentido la autora reflexiona en cómo el trabajo cooperativo produce transformaciones en la cooperación predominante en un colectivo docente. Por tanto, se asume la construcción cultural como un conjunto continuo de acciones en las cuales se reinterpretan valores, creencias y se renegocian significados en función de hechos concretos que van ocurriendo en el trabajo en grupo.

Es importante que el que dirige a los cuadros incentive el respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad de todo el personal, así como la igualdad plena, en el plano de la comunicación profesional, es decir en el intercambio de ideas, concepciones y experiencias pedagógicas, la estimulación y motivación por el perfeccionamiento de la labor educativa. Que sea consciente que tiene el deber de divulgar y multiplicar las experiencias válidas y los nuevos conocimientos adquiridos. (Alonso. 2001).

Para la realización del trabajo cooperativo se requiere de mayor dedicación y meticulosidad, pero produce en los cuadros verdadero crecimiento intelectual y socio-afectivo. La utilización de métodos innovadores para la educación y el aprendizaje de los cuadros incorporan a su haber el trabajo cooperativo. Para el logro de este se necesita ejercitar la comunicación con el grupo, lo que trae consigo el desarrollo de la mente de la persona, el fomento de las habilidades de trabajo en equipo, para desechar la consideración del aprendizaje individual, al aprendizaje cada vez más en grupo.

Según Mingorance (2001), en el terreno educativo, el aprendizaje en equipo es el proceso mediante el cual los cuadros se agrupan y desarrollan la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que ellos esperan.

En este sentido se coincide con Remedios (2006) cuando sostiene que hay que tener en cuenta el desempeño profesional de los cuadros para poder distribuir responsabilidades en el trabajo; pues pueden designarse tareas a un profesor con un alto desempeño que estén por debajo de sus potencialidades o por el contrario designar encargos a un docente por encima de su nivel profesional, en ambos casos no se logran los fines del trabajo cooperativo y aparecen entonces sentimientos de frustración entre ellos.

Para Hargreaves (2006) la cooperación está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación; todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso.

Sin embargo en esta definición el autor solo caracteriza este tipo de cultura, no tiene en cuenta cómo se produce o puede lograrse su transformación de un tipo a otro, ni analiza el papel que tiene la institución desde el trabajo metodológico y la superación en el proceso de formación continua del profesional para su desarrollo.

Por ello a partir del análisis que se realiza en el epígrafe anterior sobre cooperación se asume que la **cooperación** consiste en el trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas o entidades hacia un objetivo compartido, es la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin" (Carreras y otros. 1995). (Citado por: García Pérez, Y. 2013)

El desarrollo de la cooperación se sustenta en su estructura de contenido y forma. El contenido abarca el conocimiento, las actitudes, las habilidades los hábitos y los valores que el cuadro tiene sobre la actividad de dirección. Las formas de relación y asociación que se desarrollan entre los cuadros determinan el tipo de cultura predominante en un colectivo pedagógico, que pueden acelerar o retrasar su desarrollo profesional, a partir de su influencia en la estructura del contenido.

El análisis realizado le permitió a la autora de la investigación proyectar un estudio en tres fases para constatar la cooperación predominante en la Uniss y su transformación mediante las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación.

1.3 La relación entre aprendizaje desarrollador, lo cognitivo, la cooperación y la formación de cuadros.

El aprendizaje desarrollador tiene su origen en el enfoque histórico-cultural y particularmente en la obra de S. L Vigotsky (1989), quien desde el punto de vista teórico plantea una visión de la relación educación, aprendizaje y desarrollo.

Otros referentes teóricos identificados con el aprendizaje desarrollador son los de autores como: Zilberstein Toruncha, Silvestre Oramas (2001), Castellanos Simon y Castellanos S., Llivina L. y Silverio G. (2001), entre otros.

Zilberstein y Oramas (2001) indican que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador : "constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de

conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades que realizan los estudiantes... ".

Castellanos S., Castellanos S., Llivina L., Silverio G. (2000) señalan que: "Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía, autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social".

Estas concepciones coinciden en que el aprendizaje desarrollador es una adquisición, histórico-social para cualquier individuo. La primera idea define que el aprendizaje se puede obtener, concretando específicamente los diferentes tipos de resultados o contenidos a abordar. La segunda idea examina las modificaciones que se generan en el individuo y las que recibe de la sociedad.

Los criterios anteriores evidencian que el individuo o para el caso que nos ocupa el cuadro de dirección, a través del aprendizaje desarrollador:

- ✓ Asimila las premisas básicas de la cultura histórico-social.
- ✓ Se apropia de las representaciones sobre las diversas propiedades y relaciones de los objetos y fenómenos, en espacio y tiempo.
- ✓ Se forma cualidades psíquicas necesarias para el dominio y cumplimiento de diferentes tipos de actividad.
- ✓ Se le desarrollan procesos psíquicos como:
 - desarrollo sensorial que incide en la formación analítica (habilidades para observar, comprender),
 - dominio de acciones de percepción (percibe el contexto de forma más completa y discriminada),

- atención voluntaria (concentración de la atención en los problemas y situaciones que se le presenten),
- desarrollo del pensamiento (solución de tareas o problemas),
- dirección volitiva de la conducta y la comunicación. (el aprendizaje del cuadro puede ser de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, normas de comportamiento, relación emocional y valores).

Desde el punto de vista cognitivo el cuadro debe considerar cuatro elementos que intervienen en su formación como son: lo afectivo, lo físico, lo social y lo intelectual.

Lo **afectivo** se refiere a las emociones, las sensaciones, los sentimientos, el autoconcepto y la autoestima que se dan como producto de las relaciones que establece con las personas que dirige que constituyen su medio social. Los “aspectos de desarrollo” de este elemento son: la identidad personal, la cooperación con los demás cuadros y la participación en actos sociales, expresión de afecto y autonomía.

Lo **físico** se refiere a los movimientos del cuerpo del cuadro con lo que va adquiriendo nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí mismo. Los “aspectos de desarrollo” que lo constituyen son: la integración del lenguaje corporal.

Lo **social** se refiere a la transmisión, adquisición y progreso de la cultura del centro al que pertenece el cuadro, a través de las relaciones interpersonales que le permite convertirse en un miembro activo de su colectivo de trabajo. Durante su proceso de socialización aprende y domina normas, hábitos, habilidades, actitudes para convivir, costumbres, tradiciones y valores. Los “aspectos de desarrollo” de este elemento son: integración al colectivo, costumbres y tradiciones universitarias y de la comunidad, valores nacionales.

Lo **intelectual** tiene relación con la construcción del conocimiento que el cuadro realiza a través de las actividades cuadros, científicas, laborales, políticas, afectivas y sociales, que establece con el colectivo de trabajadores y

subordinados, las que constituyen su medio natural y social. Los “aspectos de desarrollo” que constituyen este elemento son: la construcción de relaciones lógicas: docencia, investigación, producción científica, trabajo metodológico.

Estos 4 elementos que el directivo debe considerar no tienen orden de prioridad para su desarrollo, pero sí se aprecia una mayor influencia de lo “intelectual” por su estrecha relación con el factor cognitivo que abarca todo lo relacionado con el proceso de formación del cuadro, desde que se inicia como docente en el proceso pedagógico, en el que va demostrando potencialidades en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la signatura que imparte, hasta la capacitación como reserva de cuadros y su posterior ascenso al cargo.

Sin embargo, cuando se habla del proceso pedagógico, no se debe dejar de mencionar los siguientes principios:

- ❖ La unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- ❖ **La unidad de lo afectivo y lo cognitivo.**
- ❖ La unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.
- ❖ El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ésta.
- ❖ La educación con la vida.
- ❖ El carácter científico de la enseñanza. (Addines Fernández F., Gonzáles Soca A. Ma., Recarey Fernández S. C. 2002).

Precisamente de la relación entre estos principios y su influencia con los elementos que el cuadro debe considerar es que se pretende argumentar el enfoque cognitivo de la cooperación en la formación de los cuadros.

Si el cuadro siempre debe tener en cuenta lo afectivo y dentro de lo afectivo se considera la cooperación, pero además, tenemos lo intelectual que incluye lo

cognitivo, entonces estamos en presencia de una unidad dialéctica que a su vez se refleja en los principios del proceso pedagógico.

1.3.1 El enfoque cognitivo de la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior.

La unidad de lo cognitivo (intelectual) y lo afectivo (cooperación) se da en la conciencia del cuadro en forma de vivencias, como expresión de la relación que experimenta con el colectivo de trabajo o sus subordinados.

La vivencia es "como un nudo en el cual están atadas diversas influencias y circunstancias, tanto externas como internas" (Bozhovich, L. I. 1976), son relaciones afectivas (sentimientos, emociones, afectos) del sujeto con su medio que reflejan fuerzas y necesidades que condicionan el curso del desarrollo psíquico.

La concepción dialéctica de lo interpsicológico a lo intrapsicológico: se refiere al desarrollo psíquico del sujeto en cuanto a que toda función aparece primero en el plano social (entre personas) y luego en lo psicológico (dentro de la persona, reconstrucción interna de la actividad externa) "ley genética fundamental del desarrollo".

Esto sucede con la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, el desarrollo de la voluntad y el paso de la regulación de los procesos intelectuales a la autorregulación (independencia, intrasubjetividad).

El proceso del conocimiento humano como reflejo del mundo circundante por la conciencia en el que el sujeto conoce el mundo, para poder actuar y transformarlo, satisface así necesidades sociales e individuales. Por lo que constituye un proceso que va de lo concreto sensible a lo abstracto; es decir, la vinculación de los datos reales concretos obtenidos de sensopercepciones (material), con la asimilación y comprensión consciente (concepción mental).

La concepción mental de las manifestaciones de la realidad debe partir de la idea viva, la que puede ser estimulada mediante la observación directa o indirecta o la combinación de ambos.

En el desarrollo de los campos del conocimiento científico de la educación superior se refleja el conjunto de factores que ejercen su incidencia sobre los individuos (estudiantes, cuadros o cuadros de dirección) y su comportamiento social desde diferentes planos radica en lo psicológico (constituye la organización social de la psiquis individual), lo pedagógico (organiza la atención a la instrucción, la educación sistémica para la formación de la personalidad), y lo didáctico (aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, organizado y eficiente con fundamentos teórico-prácticos brindados al personal que instruye (cuadros o cuadros de dirección)).

Educar en sentido amplio, es aprender a vivir de forma más comprometida, más creativa, más autodeterminada, más sana. En el proceso de pedagógico la universidad es una agencia socializadora que instruye a través de la enseñanza cuando estimula verdaderamente la participación individual del que se implica en el proceso de asimilación del conocimiento de forma activa, mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones, personalizando la información que recibe, no solo como parte del sistema de conocimientos, sino como información relevante para el desarrollo de todas las esferas de la personalidad, la cual adquiere un sentido para la función regulativa de esta.

El verdadero proceso educativo se da en el interior del individuo, consistiendo la efectividad de la educación en hacer relevantes sus influencias para que se conviertan en la materia prima verdadera de las definiciones individuales que el sujeto construye; por esta característica el cuadro de dirección es también sujeto del proceso educativo.

Tanto el funcionamiento de la personalidad, como su educación, son procesos integrales que no pueden ser artificialmente separados. El proceso de educación de la personalidad, cuando es efectivo, se convierte en un elemento esencial de su desarrollo y expresan que “Una enseñanza adecuadamente

desarrollada es un elemento esencial para la educación de la personalidad". (González Rey F. y Mitjans Martínez A. 1999)

En la acción educativa, la enseñanza es una verdadera vía esencial para la educación integral cuando estimula verdaderamente: las dimensiones del desarrollo que contribuye a la formación de la personalidad (afectivo, cognitivo, físico y social) y la participación individual activa del cuadro en el aprendizaje.

La tarea de la educación radica en la construcción de un proceso educativo que garantice el desarrollo integral y armónico máximo de la personalidad, accesible al hombre, en cada etapa de su desarrollo. La dirección científica de la formación de la personalidad como un todo exige el conocimiento del proceso de desarrollo de la personalidad, de los objetivos de la educación, y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que toda esta concepción se materializa esencialmente en la formación del cuadro de dirección.

A continuación se presenta un esquema en el que se refleja cómo se cumple la formación del cuadro mediante el conocimiento que adquiere (aprendizaje desarrollador) durante su trabajo cooperativo con los demás dirigentes.

1.3.2 Influencia del trabajo cooperativo por grupos en la formación de los cuadros.

En este epígrafe se analizan los grupos de trabajo cooperativo y los criterios para su organización desde la concepción de la formación del cuadro. Esto supone un cambio en el papel del cuadro, que lo ha de adoptar como mediador.

El proceso de formación del profesional se realiza dentro de un contexto social, en grupo de iguales. En este contexto, las formas de organización institucional que se dan, suelen ser descritas de acuerdo con su rasgo más perceptible. Así, se habla de preparación en grandes grupos, en equipo o individualizada para describir aquellos procesos en los que se participa de forma colectiva y simultánea o bien en pequeños grupos o individualmente, siguiendo ritmos y procedimientos distintos.

Sin embargo, recientemente, otras descripciones más precisas intentan poner de manifiesto la característica que mejor define las interacciones de enseñanza y aprendizaje. Así, se define a los grupos como de trabajo individualista, competitivo y cooperativo, obviando las características externas de la organización de los cuadros.

Los grupos de trabajo cooperativo.

El rasgo distintivo para conocer si un pequeño grupo está realizando un trabajo cooperativo no es su tamaño, sino si los objetivos de los participantes se hallan vinculados de tal modo que cada cual sólo pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los propios.

Como señalan Mugny y Doise (1983), la cooperación interindividual «no debe arrancar de una consigna verbal, sino de las características específicas de la tarea que se vaya a realizar» (Citado por: Rué, Joan. s/f). En este sentido, la organización de la tarea es la de proporcionar el verdadero sentido a la forma de organización social y a las acciones de los diversos individuos en el seno del grupo.

De todo lo dicho, podemos deducir que la forma como los cuadros estructuran los objetivos de dirección, determina el modo en que van a interaccionar los subordinados entre sí y con el cuadro y cómo esta forma de interacción va a afectar a los productos cognitivos y afectivos.

Desde esta perspectiva y contrariamente a lo que comúnmente se cree, el verdadero reto del trabajo en grupo no estriba en las formas de control de la situación o en la ausencia de conflictos interpersonales, sino en hallar una forma de organización de las tareas y una configuración de los recursos que lleve a los cuadros a modificar sus puntos de vista, llegar a un compromiso o a establecer acuerdos.

Diversas observaciones centradas en las características del trabajo de los cuadros en pequeños grupos coinciden en los siguientes aspectos:

- Los miembros del pequeño grupo no desarrollan su trabajo de forma cooperativa, sino que lo hacen individualmente. Tampoco desarrollan formas internas de organización de grupo en relación con el material, las ayudas, etc.
- Es una fórmula muy dependiente de la capacidad de gestión de los distintos grupos por parte del cuadro.

Por otra parte, el papel del cuadro en la presentación de la secuencia de trabajo muy a menudo es semejante a la que se realiza en gran grupo.

- Los criterios que se siguen para la configuración de los pequeños grupos oscilan entre la necesidad de acomodar las diferencias en preparación y rendimiento y la de favorecer las relaciones afectivas entre los cuadros.

Para sintetizar brevemente el trasfondo de lo dicho hasta aquí, podríamos decir que:

- La cooperación es una fuente de transformación del pensamiento individual en un triple sentido: como desencadenante de la reflexión y consciencia de sí mismo, como fuente de objetividad al desdoblarse lo subjetivo de lo objetivo y como fuente de regulaciones.
- Para que el trabajo en situación de grupo permita la producción de nuevas coordinaciones cognoscitivas, no es suficiente el promover cualquier tipo de interacción, sino que hay que organizarla de acuerdo con ciertos requisitos.
- Es importante prestar atención a los mecanismos sociales de regulación en el interior del pequeño grupo, dado que pueden ocasionar bloqueos en la comunicación y en la participación de todos y cada uno de los componentes.

El grupo de trabajo cooperativo. Criterios para su organización.

En un trabajo de reflexión sobre la metodología de trabajo en Talleres (véase Cuadernos de Pedagogía, feb. 87, nº 145, 1987) realizado conjuntamente con el equipo de maestros del centro experimental «Ribot i Serra» de Sabadell, se llegó a establecer una pauta didáctica que recoge los requisitos señalados anteriormente con el fin de que fuese el marco metodológico que orientase la acción de los distintos cuadros en su labor docente. En ese proceso se tuvo que reconocer errores, vencer inercias didácticas, someter a discusión procedimientos muy consolidados, transformar escepticismos, discutir, observar, rectificar, etc. y los resultados se valoraron muy satisfactoriamente. (Citado por: Rué, Joan. s/f)

El primer elemento a considerar era el de los objetivos del trabajo propuesto a los cuadros. Se tenía que reestructurar el trabajo y los materiales de modo que se pasara de un tipo de tarea que generaba autonomía y aislamiento dentro del pequeño grupo a una estructura de tareas que implicase interdependencia. Se

comprobó que era posible en todos los ámbitos a los que se le aplicó, aunque no fuese siempre fácil hacerlo.

También era fundamental atender a la composición de los grupos. Dado que, según Perret-Clermont (1981) y otros, la progresión cognitiva nace de la confrontación de puntos de vista, aunque sea la opinión de alguien «que no sabe», es básico un nivel de heterogeneidad en el grupo. Por ello todos los grupos debían de ser mixtos en cuanto al sexo de los componentes y a niveles académicos. Por otra parte, el número de componentes era de tres o cuatro por grupo, precisamente para garantizar al máximo las posibilidades de intervención de cada miembro.

Complementariamente al criterio anterior y respondiendo al mismo objetivo, en el momento de organizar cada pequeño grupo, el cuadro planteaba la necesidad de organizarse internamente y, con carácter rotatorio, las tareas colectivas, tales como la recogida de material, su preparación, etc. Cada grupo terminó finalmente por tener una pequeña hoja-recordatorio con los nombres de cada cual y el turno de responsabilidad que le correspondía en cada sesión de taller. Ello supone que tanto las tareas más apreciadas como las que lo son menos eran asequibles según un criterio explicitado y al alcance de todos.

Con relación al tipo de trabajo propuesto se procuró que en cada sesión se realizara un producto concreto o hubiera unos resultados tangibles a partir de:

- Ponerse de acuerdo todos en qué y cómo se va a hacer la tarea.
- Decidir quién hará cada parte o secuencia.
- Realizar, si es necesario, las pruebas o ensayos individuales para que la aportación al grupo sea la esperada por parte de los otros.
- Discutir las características de lo que hace cada cual, ver cómo complementa el trabajo de los demás y escoger de entre las pruebas realizadas la que se hará en común o cada una de las partes del colectivo.
- Valorar los resultados en grupo.

Finalmente se puso un énfasis especial en la necesidad de que cada uno de los componentes de los pequeños grupos conociera los materiales utilizados,

las secuencias de trabajo que se habían seguido y que fueran capaces de explicarlas correctamente.

CAPÍTULO II. ACCIONES BÁSICAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS CUADROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN.

Introducción

Con el objetivo de diagnosticar el desarrollo de la cooperación en los cuadros de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se realizó un estudio donde se utilizó el método etnográfico, el que se apoyó fundamentalmente en describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros que dirigen los departamentos docentes.

Por otra parte, se presentan las características de las acciones básicas propuestas, así como las propias acciones y la valoración de los resultados de su aplicación.

2.1 Estudio de las carencias y potencialidades de los cuadros de la educación superior para contribuir al desarrollo de la cooperación en su formación.

Para la puesta en práctica de este estudio se utilizó como método la etnografía definido como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de cuadros o una escuela”. (Rodríguez Gómez. 2002: 21).

Este proceso se centró en explorar los acontecimientos diarios de los cuadros, sus formas de relación y asociación, aportando datos descriptivos acerca de los medios y sus contextos, para descubrir patrones de comportamiento de sus relaciones sociales dinámicas, así como las que se producen en el contexto educativo.

En este sentido y partiendo del propósito de describir y analizar lo que los cuadros dicen y hacen usualmente; así como los significados que les dan a sus comportamientos realizados bajo circunstancias comunes, se utilizaron métodos, técnicas e instrumentos fundamentales para constatar la variable

operacional, concebida como la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior que emerge del estudio realizado.

La observación participante, que tuvo como objetivo realizar una inmersión en el contexto universitario, para recoger datos de modo sistemático, a través de un contacto directo y determinar las formas de relación y asociación que se establece entre los cuadros que conforman la muestra. (ANEXO 1).

Revisión del plan de trabajo metodológico de la Uniss, para constatar si existe correspondencia entre las dificultades declaradas en el plan de trabajo metodológico, y verificar cómo se distribuyen las responsabilidades de su cumplimiento. (ANEXO 2).

Revisión de plan de trabajo individual: se realizó con el objetivo de comprobar si con las actividades planificadas se propicia el desarrollo de la cooperación. (ANEXO 3).

Se realizó una entrevista en profundidad para recoger información sobre las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros y descubrir su visión. (ANEXO 4).

El trabajo con los informantes claves se utilizó para corroborar las declaraciones obtenidas en el proceso investigativo, a partir de la relación de los cuadros declarados en la muestra. (ANEXO 5).

El grupo de discusión fue utilizado para conocer las opiniones de los cuadros sobre las prácticas educativas, sus expectativas relacionadas con la actividad de dirección, sus formas de relacionarse y asociarse. (ANEXO 6)

Toda la información recogida fue sometida a un proceso de triangulación con el objetivo de contrastar los resultados para analizar las coincidencias y divergencias obtenidas en la primera fase del proceso y determinar el tipo de cooperación predominante en este colectivo.

El trabajo se distribuyó en períodos de tiempo o fases, los cuales dieron orden a la elaboración de la investigación. A continuación se presenta la descripción de cada una de las fases:

1. Fase: Realización de la observación participante, la entrevista a los cuadros y su análisis.

Duración: septiembre 2014-enero 2015

Participación en las reuniones del departamento, colectivos de año y de disciplinas.

2. Fase: Presentación de las acciones.

Duración: febrero 2015 – diciembre 2015

Realización de los grupos de discusión y aplicación de las acciones.

3. Fase: Procesamiento y análisis de datos

Duración: enero 2016 – marzo 2016

Tabulación de los resultados del proceso investigativo.

En el proceso investigativo se entremezclaron de manera flexible la construcción del diseño, la planificación de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos, la propia la recolección de los datos, la relación de los objetivos con el sistema de registro, los procedimientos utilizados, el investigador y los sujetos de investigación, el contexto y el ámbito de análisis, que permitió un ir y venir en la búsqueda de la información, concepción que se complementa mediante un mapa de instrumentos. (ANEXO 7).

Los instrumentos incorporados en la recolección de datos se construyeron a partir de los indicadores establecidos para la medición de la variable y se fueron perfeccionando acorde con las demandas que la propia práctica planteaba.

Durante la observación participante se logró establecer una relación inmediata con los informantes claves, los que ofrecieron datos directamente relacionados con las cuestiones más importantes del estudio.

Los escenarios de intercambios, en su mayoría, se aprovecharon también como fuentes para aclarar problemas y razones teóricas.

La ventaja estuvo en que se obtuvieron vivencias de primera mano que permitieron comprender la situación o el comportamiento de los cuadros y relatar la sensación de la investigadora.

La investigadora consideró importante explorar hacia el interior del grupo (unidad de análisis) con el fin de tener una aproximación a su cultura de trabajo, a sus relaciones interpersonales, a sus intereses profesionales y personales y a sus experiencias en la institución, lo cual serviría como punto de partida para plantearse las innovaciones y los cambios en pro del bienestar de sus integrantes y de la mejora de la cooperación en la institución.

2.1.1 Inventario de la información obtenida en la primera fase del proceso investigativo.

Para presentar el análisis de los resultados y mantener la ética profesional, se le designó a cada cuadro un número. (ANEXO 5).

El estudio se realizó con los 21 cuadros de la Uniss. Todos no poseen formación pedagógica, 15 ostentan el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 1 en Ciencias Veterinarias, 3 en Ciencias Técnicas y 2 en Ciencias Agrónomas, 15 son Profesores Titulares y 6 son profesores auxiliares. (ANEXO 5).

En la observación participante (ANEXO 1) se constató que: los cuadros de la Uniss se destacan por la preparación que poseen en el contenido de las Ciencias Pedagógicas. Se perciben como expertos de su especialidad.

Se pudo apreciar que los cuadros del colectivo docente asisten a las actividades programadas en el plan de trabajo.

Se pudo observar en las actividades metodológicas y reuniones departamentales realizadas que en esos espacios las relaciones interpersonales están preñadas de un nivel considerable de tensión que se manifiesta en: rechazo a la crítica, poca asertividad, relaciones marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad, de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo.

Se dificulta la asignación de responsabilidades a nivel individual y grupal que garanticen el alcance de las metas propuestas. En este sentido son comunes expresiones como:

- ... “a mí no me gusta ser jefe de equipo”.
- ... “yo no puedo con tanto trabajo”.
- ... “es que... es mucho para este grupo”.
- ... “yo solo no puedo”.

En las relaciones de trabajo se observan intercambios ocasionales, generalmente sugeridos por las instancias de dirección:

- ... “soy el primero en exponer, manifiesta un jefe de nivel de trabajo metodológico”.
- ... “usted debe realizar la siguiente actividad metodológica”.
- ... “debemos reunirnos para analizar el plan de trabajo metodológico”.

Los cuadros prefieren prepararse de forma individual y se aprecian dificultades para trabajar en grupo de manera creativa y eficaz:

- ... “yo solo adelanto más rápido”.
- ... “es que en las reuniones los “jefes” orientan y ya”.
- ... “los cuadros de más experiencias manifiestan carga de trabajo”.
- ... “para mí es mejor trabajar solo y avanzo”.

Los cuadros de más edad cuestionan, de forma irónica, las opiniones de los más jóvenes, utilizan el tono alto de la voz, de esta manera hacen prevalecer

su criterio, utilizan el lenguaje no verbal, a través de la impaciencia que evidencian cuando no comparten un criterio u opinión:

... “y eso que estás recién graduado”.

... “que dejas para cuando tengas mi edad”.

... “es mucho lo que tienes que aprender”.

En reiteradas ocasiones, por la escasa participación de los cuadros en los análisis, se desaprovechan las potencialidades de cada miembro del colectivo para aportar en la solución de las diversas problemáticas de la institución y falta la reflexión colectiva de los problemas y soluciones a las contradicciones fundamentales que se presentan.

Se observó que en las reuniones los cuadros, tres, ocho y diez, trece y quince (ANEXO 5), ocupaban siempre los asientos delanteros, eran los que más participaban y sus opiniones, en la mayoría de los casos, fueron tomadas en cuenta por el que dirigía la reunión. Estos cuadros fueron luego utilizados por la autora como informantes claves, pues a su criterio se mostraron con mayor disposición para participar en la investigación.

Siempre se sentaban juntos los cuadros cuatro, nueve y catorce pero, en puestos alejados de los demás y no intervinieron en ninguna de las reuniones observadas por la autora.

El resto de los cuadros se dispersaban, buscando siempre no sentarse en la parte delantera y en muy pocas ocasiones participaban.

La investigadora apreció, que salvo en el caso de los cuadros, ocho, diez y quince (ANEXO 5), el resto utilizaba el tiempo para “adelantar” trabajo y dejaban la toma de decisiones a estos cuadros.

De la observación realizada a las reuniones para ejecutar el trabajo metodológico, así como en los distintos niveles de trabajo metodológico, la investigadora apreció que los resultados que se presentaban no eran la consecuencia de un trabajo en equipo, pues en los debates y reflexiones de los

participantes se podían apreciar divergencias antagónicas entre los miembros de un mismo colectivo.

Fue una apreciación de la investigadora que el trabajo metodológico se considera como una carga y se le daba poco valor a su utilidad en toda su magnitud, sin embargo, se pudo estimar que muestran mucho interés cuando se discuten contenidos relacionados con las ciencias pedagógicas:

... “lo importante es que sepan pedagogía”.

... “su futuro es el aula”.

... “si son buenos profesores... son excelentes profesionales”.

... “yo me considero un profesor”.

Los cuadros con menos preparación, en reiteradas ocasiones se mantenían en silencio, evitando las intervenciones y en ningún momento plantearon interrogantes para aclarar sus dificultades en el transcurso de las actividades.

Es una tradición para los cuadros buscar información relacionada con las ramas de las ciencias en las cuales son especialistas.

Se evidenció que los miembros del colectivo pedagógico, aunque son cuadros responsables laboriosos, honestos, patriotas, que conocen y cumplen con la misión que tiene la institución educativa, manifiestan una tendencia al trabajo individual, que impide el intercambio de las mejores experiencia entre cada uno de sus miembros.

En la **revisión del plan de trabajo metodológico** (ANEXO 2) se pudo constatar que están declaradas como líneas de trabajo metodológico de la facultad las siguientes:

- La estrategia de auto-aprendizaje para lograr mayor efectividad en el proceso docente educativo (trabajo independiente).
- La tipología de la clase-encuentro en la Educación Superior.
- El perfeccionamiento de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior evidencia que existe correspondencia entre las necesidades que presentan los cuadros en la docencia y las líneas de trabajo metodológico planificadas.

En relación con la asignación de tareas para el cumplimiento del plan de trabajo metodológico se apreció que como establece la Resolución Ministerial 210 / 2007, las clases metodológicas instructivas y las demostrativas están asignadas a cuadros de mayor categoría docente. El resto de las actividades relacionadas con las clases abiertas están distribuidas entre los docentes del departamento; no se observó la designación de actividades metodológicas a un colectivo de asignatura o de año.

A consideración de la autora al no asignársele la responsabilidad de su elaboración al colectivo de la disciplina, el resultado que se presenta no es producto del trabajo colectivo realizado en equipo y organizado entre sus miembros, sino del cuadro que la presenta.

Lo anterior puede ser una de las causas de que en la discusión de los resultados de las actividades metodológicas del departamento se observe discrepancias entre los miembros de una misma disciplina.

La revisión de los planes de trabajo individual de los cuadros (ANEXO 3) se realizó con el objetivo de comprobar si en las actividades planificadas se potencia el desarrollo de la cooperación.

Se revisaron todos los planes individuales de los cuadros y se apreció que se planifican las tareas que el cuadro debe realizar en el año, pero no se apreciaron acciones que conduzcan al desarrollo de un trabajo cooperativo.

Se incluyen acciones para la superación y la autosuperación relacionadas con el contenido de las ciencias que imparten, especialmente en el caso de los seis cuadros auxiliares, aunque no se orientan acciones para el desarrollo de la cooperación.

Dos cuadros auxiliares tienen convenidas acciones dirigidas a la presentación de temas de doctorados en ciencias pedagógicas.

En ninguno de los planes revisados se observó la planificación de acciones relacionadas con la preparación en didáctica. Esto evidencia que se potencia el desarrollo de una cooperación en el área de la pedagogía, sin tener en cuenta la educación u otras ciencias.

Todas las acciones incluidas en los planes de desarrollo del cuadro están dirigidas al trabajo individual, en ninguno de los casos se apreció acciones que indiquen la colaboración que debe desarrollar con el claustro. Por lo tanto no se potencian los modos de actuar cooperativos.

La **entrevista en profundidad** (ANEXO 4) se realizó a los cuadros y de esta manera se pudo recoger información sobre las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros y descubrir sus visiones

Se realizaron en diferentes lugares, de acuerdo a la conveniencia y comodidad del entrevistado. El tiempo necesario para cada una osciló entre una hora y hora y media; otras se hicieron en dos tiempos de acuerdo a la disponibilidad del cuadro, las cuales además fueron grabadas para facilitar el análisis posterior de la técnica utilizada.

La investigadora llevó a los entrevistados a reflexionar sobre su propia práctica y a repensar su actuación, así se buscaba que el colectivo de cuadros diera significado a su vida profesional y emitiera de forma espontánea sus puntos de vista.

Del análisis realizado a las opiniones emitidas por los cuadros se pudo constatar que:

- Aunque existen espacios de trabajo en grupo, las acciones que se conciben no parten del compromiso en equipo, se planifican las tareas que les toca a cada cuadro realizar y la organización o no en equipo depende de cada cual. Sin embargo, reconocen el deseo y la disposición de la colaboración, porque

ven en ella una manera de solucionar los problemas que presentan incluso en la docencia.

- Se evidenció que los cuadros se reúnen por afinidad como en el caso del tres y ocho que son de la misma disciplina y se apreció que se ayudaban mutuamente, de igual forma el nueve y el catorce, ambos son cuadros auxiliares con poca preparación.
- Los cuadros que se desempeñan como jefes de niveles de trabajo metodológico manifestaron inquietudes relacionadas con la importancia de la colaboración y de la necesidad de que se les entrene en este sentido para resolver las carencias que tienen.

Por su parte el **cuadro tres** concibe al trabajo cooperativo como muy importante, considera que hay que darle prioridad para desarrollar las actividades de dirección y propone una actividad o intercambio de experiencia entre cuadros.

Al profundizar más en el tema la autora indagó las razones referidas al por qué no buscaban ayuda entre sus compañeros, a lo cual respondieron:

Cuadro uno: es muy difícil expresar a otro colega las insuficiencias que uno tiene.

Cuadro cuatro: algunas veces yo me acerco al jefe de departamento y solicito su colaboración para organizar el trabajo de mi colectivo, pero él también tiene muchas tareas que cumplir y no siempre me ofrece la respuesta deseada.

Cuadro cinco: yo me siento respaldado por la ayuda que recibo de la profesora jefa de la disciplina, pues ella me da ideas sobre cómo organizar el trabajo metodológico del colectivo, pero con los demás cuadros me cuesta trabajo pues no le dan importancia a lo que se hace en mi colectivo.

Los cuadros, seis, siete y doce coinciden en opiniones relacionadas con:

... “todos están ocupados y no tienen tiempo de ayudar a nadie”...

... “es muy difícil pedir ayuda”...

... “cuando pides ayuda, lo que hacen es criticarte”...

Todos los cuadros reconocen la importancia que tiene la ayuda entre compañeros para obtener mejores resultados.

Al indagar en el tema relacionado con la **comunicación interpersonal**, en los espacios de trabajo de la Facultad las opiniones de los entrevistados versan sobre que todos se llevan bien, se sienten miembros de ese colectivo docente, pero resulta difícil el intercambio de opiniones en los debates que se desarrollan en los diferentes niveles, pues cada cual quiere hacer prevalecer su idea, su opinión y cuesta mucho trabajo aceptar la crítica.

Es opinión de la mayoría de los entrevistados de que a veces es mucho mejor no expresar lo que se piensa para no entrar en polémicas.

En este sentido se evidencia el escaso intercambio de experiencias, ideas, sentimientos; conflictos y necesidades entre los cuadros que conforman el colectivo.

No consideran el intercambio recíproco de información entre los miembros del grupo, lo que trae consigo limitaciones en la planificación de actividades conjuntas, división de las funciones, poca coordinación y estímulo recíproco.

En relación a la **posición de cada docente en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones** los entrevistados opinaron que se toman pocas decisiones en las reuniones, pues la mayoría de los aspectos que se trabajan en los diferentes niveles consisten en dar y ejecutar orientaciones. La investigadora trató de profundizar en la posición de cada cuadro y la opinión emitida fue que siempre son los mismos cuadros los que participan y hay un grupo que se motiva poco por las actividades

Como parte de la primera fase de la investigación y dentro del análisis que lleva el **estudio etnográfico** fue necesario, para organizar la información obtenida, someter al análisis del colectivo de cuadros el concepto de cooperación; para de esta forma, en un proceso de construcción colectiva, a partir de reflexiones teórica, determinar la variable operacional, las dimensiones y los indicadores

que permitieran evaluar el desarrollo de la cooperación, lo cual se realizó aplicando la técnica de los **grupos de discusión**.

El grupo de discusión consiste en una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común, con la ayuda de un coordinador y un secretario. La finalidad del grupo es adquirir más información sobre un tema y/o tomar decisiones conjuntas. (Rodríguez Gómez, 2002).

Sus miembros aportan ideas y conocimientos mediante la formulación de preguntas abiertas, pues promueven la participación, no respuestas dicotómicas, y la observación durante la discusión grupal, vistos desde la perspectiva de los individuos que están siendo estudiados; lo cual implica penetrar en los contextos de significados con los cuales estos individuos operan.

Se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible. Es importante que se genere un ambiente grato donde los participantes se puedan expresar con libertad.

Descripción general:

Los grupos de discusión sesionaron durante todo el proceso investigativo, se desarrollaron de manera sistemática con una frecuencia bimensual. Resultaron muy valiosos para conocer las transformaciones dentro del proceso a partir de la puesta en práctica.

Su contribución más importante se relaciona con la posibilidad de convertir a los protagonistas del proceso en parte esencial de la valoración y de la construcción del resultado.

Los grupos fueron lo suficientemente heterogéneos para obtener visiones diversas sobre el tema y lo suficientemente homogéneos para que existiera una base de conocimientos común a todos sus miembros, sin requerir un desarrollo desde cero. Las relaciones que se establecieron produjeron cambios en ellos

porque las ideas y pensamientos que se expresaron promovieron la reflexión individual y colectiva, lo que requirió de una escucha activa.

Se trabajó con tres grupos de discusión de siete cuadros cada uno que incluían a la investigadora.

La disposición de los mismos en la sala permitió que todos pudieran verse cara a cara, lo que facilita la comunicación. Tanto el coordinador como el secretario se eligieron de común acuerdo entre los participantes.

Antes de los grupos de discusión.

Se les entregó a los cuadros el material con las reflexiones teóricas relacionadas con la cooperación y la bibliografía empleada para su elaboración, a fin de que se autoprepararan.

Se definieron los grupos para todo el proceso investigativo, de manera que su funcionamiento fuera estable. Se les informó previamente a sus integrantes sobre el objetivo a lograr a través del contacto personal y notificación previa. Se garantizaron las condiciones ambientales adecuadas para que la participación fuera efectiva, así como las orientaciones generales para el uso de las técnicas participativas en el trabajo con grupos (ANEXO 9).

Durante la ejecución de los grupos de discusión.

Se desarrollaron tres sesiones por grupo con una duración no menor de 90 minutos. (ANEXO 6).

Primer grupo de discusión

El tema # 2: Determinación de la variable operacional que emerge en el proceso investigativo para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros de la Uniss.

Variable operacional: La cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior, consiste en el trabajo en común que lleva a cabo el

colectivo de cuadros hacia un objetivo compartido, son las operaciones que realiza solidariamente con otros cuadros para conseguir un mismo fin.

Objetivo: valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, la variable operacional utilizada en el proceso investigativo y su concreción en la práctica para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros. (ANEXO 6, Tema 2 y ANEXO 9).

Transcurre según lo programado buscando el intercambio de informaciones entre los cuadros y la toma de decisiones en común, logran un alto grado de consenso, equilibrio en cuanto a la variable operacional y la participación entre los cuadros que conforman los grupos.

En el proceso de convivir con los cuadros se fue construyendo la variable operacional que está estrechamente asociada al deber ser de un profesional universitario portador de una cooperación en cuanto a su estructura de contenido y forma. Se sometieron a su consideración en un primer momento.

A partir de la reflexión colectiva y la coincidencia de criterios sobre los aspectos que no pueden faltar en un colectivo para lograr la cooperación a la cual se aspira, emerge el contenido y la forma de la cooperación, expresada en las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensión 1: contenido del trabajo en común, en función de la organización del trabajo y el trabajo en equipo.

Indicador 1: se preocupa y se siente responsable no sólo del trabajo propio, sino también del trabajo de todos los cuadros.

Indicador 2: ayuda y anima a que todos los cuadros desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o propuesto.

Dimensión 2: el objetivo compartido para la reciprocidad positiva, la comunicación interpersonal y la posición de cada cuadro en la situación del grupo.

Indicador 3: asume la función de liderazgo como responsabilidad compartida entre los cuadros.

Indicador 4: asume roles diversos de gestión y funcionamiento como cuadro.

Dimensión 3: las acciones solidarias del cuadro en la participación, toma de decisiones, el sentimiento de confianza básica y la actitud tolerante y el respeto a la diversidad.

Indicador 5: promueve un ambiente de interrelación positiva entre los cuadros.

Indicador 6: muestra desarrollo de competencias relacionales como: confianza mutua, comunicación eficaz, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.

A su vez, también se tuvo en cuenta:

- El **contenido:** concebido como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades profesionales, hábitos y valores que motivan la conducta del cuadro en el ejercicio de dirección.
- La **organización del trabajo:** que se define como el modo en que los cuadros organizan su práctica para realizar reuniones, actividades metodológicas, está íntimamente relacionado con el descriptor trabajo en equipo.
- El **Trabajo en equipo:** se define como las relaciones que se establecen entre los miembros del departamento en el desarrollo de las actividades laborales, (es el trabajo que el cuadro comparte con sus compañeros).
- La **reciprocidad positiva:** es la interdependencia positiva y cada cuadro se siente potenciado por sus compañeros de trabajo en la consecución de sus aspiraciones personales y sin renunciar a una organización coordinada, se respetan las diferentes maneras de trabajar, el ritmo, las capacidades, limitaciones, ansiedades e intereses profesionales de cada miembro y se evita la presencia de manifestaciones negativas que bloqueen, agredan, traten de competir, o de dominar al resto de los integrantes.
- La **comunicación interpersonal:** El acto o proceso de transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, donde se intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos de ellos mismos y de los

demás miembros del grupo, para entender el mundo que les rodea y para ser escuchados, es a través del intercambio que los cuadros establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. Se encuentran determinadas por las relaciones sociales y las normas culturales que rigen en el contexto profesional.

- **La posición de cada cuadro en la situación del grupo:** entendida como el lugar que ocupa cada miembro en el grupo que le resulta gratificante y constructivo, que lo enriquece como profesional y como persona, favorece la cohesión grupal y permite colaborar de una manera eficaz para el óptimo desarrollo del trabajo colectivo.

Para comprenderla mejor se considera en primer lugar:

- La posición de cada cuadro en el espacio físico que tiene una determinada importancia como favorecedora o perturbadora de una dinámica funcional, de una constitutiva y gratificante posición de cada uno de los miembros en la situación general de grupo y en la institución.

- La posición de cada docente en relación a la participación y la toma de decisiones: tener presente tanto el reparto de las actividades como las características personales de cada cuadro, pues la entrada en el grupo da, de hecho, a la participación de cada miembro.

- **El sentimiento de confianza básica:** es una vivencia vinculada a las relaciones interpersonales que propicia el intercambio cognitivo y afectivo para hacer partícipe al otro en el proceso que se vive, es un acto de cocreación que apela a la coparticipación del otro y condicionados, entre otros aspectos, por la historia vinculada a cada cuadro.

- **La actitud tolerante y el respeto a la diversidad:** cuando las personas tienen fines propios, son capaces de reflexionar sobre sus circunstancias y actuar según razones derivadas de esta reflexión. Respetan las ideas y concepciones del otro en el debate científico, lo que conlleva a poner en marcha procesos dinámicos, despertar deseos de interacción y de una manera asertiva colocar a las personas frente a sus verdades y problemas. Induce a sus miembros a compartir responsabilidades, a implicarse con la tarea, a establecer compromisos y a aportar contribuciones que alienten el esfuerzo y la

voluntad propios de los otros por mantener y compartir los logros colectivos, así como a desarrollar la capacidad de escuchar en silencio las intervenciones de los demás miembros.

Luego del análisis grupal se creyó pertinente incorporar otros aspectos relacionados con:

La **reciprocidad positiva que se describía como:** en los equipos cada profesional se siente potenciado por sus compañeros de trabajo en la consecución de sus aspiraciones personales.

Se propuso incluir: “sin renunciar a una organización coordinada, se respetan las diferentes maneras de trabajar, el ritmo, las capacidades, limitaciones, ansiedades e intereses profesionales de cada miembro. Evitar la presencia de roles negativos que bloqueen, agredan, traten de competir, o de dominar”.

Fue sometida al análisis y quedó conformada de la siguiente manera:

- **Reciprocidad positiva** se hace evidente cuando en los equipos cuadros cada profesional se siente potenciado por sus compañeros de trabajo en la consecución de sus aspiraciones personales y sin renunciar a una organización coordinada, se respetan las diferentes maneras de trabajar, el ritmo, las capacidades, limitaciones, ansiedades e intereses profesionales de cada miembro y se evita la presencia de manifestaciones negativas que bloqueen, agredan, traten de competir, o de dominar al resto de los integrantes.

En relación con la “**actitud tolerante y el respeto a la diversidad**”, dos cuadros cuestionaron el alcance del término tolerar y manifestaron: ¿tolerar qué?

La investigadora argumentó que tolerar, en este sentido, es la actitud de respeto hacia las ideas y concepciones del otro en el debate científico.

Los cuadros no estuvieron de acuerdo con la parte que expresa: Aceptar a cada miembro que posee una actitud diferente, pues la mayoría consideró que eso sería consentir o admitir y proponen que se diga mejor respetar.

Además proponen que se incluya algo relacionado con la escucha o que se diga que los cuadros deben escucharse con atención durante sus intervenciones de manera que se logre el crecimiento personal, profesional y social en interacción con la realidad, de esta manera el cuadro descubre, elabora y hace suyo el conocimiento a partir de la reflexión en la práctica.

Se consideró entonces que esa categoría de análisis quedara redactada de la siguiente manera:

- **Actitud tolerante y el respeto a la diversidad:** Las personas tienen fines propios, son capaces de reflexionar sobre sus circunstancias y actuar según razones derivadas de esta reflexión. Respetan las ideas y concepciones del otro en el debate científico, lo que conlleva a poner en marcha procesos dinámicos, despertar deseos de interacción y de una manera asertiva colocar a las personas frente a sus verdades y problemas. Induce a sus miembros a compartir responsabilidades, a implicarse con la tarea, a establecer compromisos y a aportar contribuciones que alienten el esfuerzo y la voluntad propios de los otros por mantener y compartir los logros colectivos, así como desarrollar la capacidad de escuchar en silencio las intervenciones de los demás miembros.

2.1.2 Comportamiento de la variable operacional en la primera fase del estudio.

Una vez aplicado el grupo de discusión donde se determinaron las dimensiones y los indicadores se realizó una triangulación metodológica con el objetivo de contrastar los resultados y llegar a coincidencias y divergencias obtenidas en la primera fase del proceso investigativo.

En relación con el **contenido de la cooperación** se pudo apreciar que los cuadros dominan la tarea que desarrollan, esto se evidenció al no detectarse errores en las observaciones a las reuniones en diferentes espacios.

Se constató que son cuadros responsables laboriosos, honestos y patriotas.

Desde la **organización del trabajo** (trabajo metodológico y los planes de desarrollo individual de los cuadros) las acciones que se proponen se planifican de forma individual y no se tienen en cuenta las potencialidades del trabajo

conjunto de los cuadros, de un colectivo de año y del departamento docente para el logro de las metas propuestas.

Es el jefe del nivel organizativo quien informa las actividades a realizar y no se observó la orientación de acciones que requirieran el trabajo en equipo, son realizadas de manera individual y cada miembro del colectivo es responsable de su tarea.

En las entrevistas realizadas se evidencia que se reúnen los cuadros por afinidad como es el caso de los cuadros tres y ocho que son de la misma disciplina y el caso del nueve y el catorce, que ambos son cuadros con poca preparación.

Se hace difícil la asignación de responsabilidades a nivel individual y grupal que garanticen el alcance de las metas propuestas.

El trabajo en equipo: se realizan encuentros en la facultad para desarrollar las reuniones programadas en el plan de trabajo, lo cual ocurre de manera frontal.

Los cuadros prefieren prepararse de forma individual y la autora no logró observar actividades en las que el trabajo en equipo se desarrollara, se apreció que los resultados que se presentaban no eran la consecuencia de un trabajo en equipo, pues en los debates y reflexiones de los participantes se podían apreciar divergencias antagónicas entre los miembros de un mismo colectivo.

En las entrevistas, en todos los casos, los cuadros manifestaron que no existe trabajo en equipo, ni formas de trabajo cooperativo, sin embargo, reconocen el deseo y la disposición de trabajar en colaboración, porque ven en él una manera de solucionar los problemas que presentan en la docencia.

En relación con la categoría de análisis **reciprocidad positiva** tanto en la observación participante como en la entrevista en profundidad se apreció que entre los integrantes del departamento las relaciones interpersonales en los debates relacionados con la docencia, están preñadas de un nivel considerable de tensión que se manifiesta en: rechazo a la crítica, poca asertividad, relaciones marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad, de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo.

La **posición de cada cuadro en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones** se caracterizó por la escasa participación de los cuadros en los análisis, se desaprovechan las potencialidades de cada miembro del colectivo pedagógico para aportar en la solución de las diversas problemáticas

de la institución y falta la reflexión colectiva de los problemas y soluciones a las contradicciones fundamentales que se presentan.

Con la excepción de los cuadros, tres, ocho, diez y quince, el resto utilizaba el tiempo para “adelantar” trabajo y dejaba la toma de decisiones a estos cuadros y al jefe del departamento.

Cinco cuadros participaron activamente en la toma de decisiones y manifestaban una posición gratificante y constructiva. En las reuniones que se realizan en el departamento cada cuadro se sienta por afinidad y comodidad.

Sobre el **sentimiento de confianza básica** se infiere que salvo en subgrupos conformado por los cuadros (tres, ocho y diez y quince) y el subgrupo formado por los cuadros (cuatro, nueve y catorce) el resto de los cuadros no manifiestan sentimientos de confianza, lo que se evidencia en expresiones como:

... “es muy difícil pedir ayuda”...

... “cuando pides ayuda, lo que hacen es criticarte”...

A pesar de que se apreciaron insuficiencias en las clases observadas y en los planes de clases revisados como: incorrecta orientación del objetivo de la clase, un marcado carácter instructivo desaprovechándose el contenido para trabajar lo educativo, se planificaron formas de docencia como clases prácticas y seminarios que luego se convirtieron en conferencias, no se apreciaron por parte de los cuadros con menos preparación la formulación de intervenciones o interrogantes para aclarar sus dificultades. La autora infiere que existen dificultades relacionadas con los sentimientos de confianza básica, lo cual limita el desarrollo profesional cuadro en el colectivo.

En cuanto **a la actitud tolerante y el respeto a la diversidad** se evidencia la unión entre los cuadros más jóvenes, existe el acomodamiento por parte de los cuadros de experiencia, quienes en reiteradas ocasiones cuestionan las maneras de ser, de pensar, de relacionarse, de sentir y entender a los más jóvenes, quienes a su vez ven en ellos personas que les critican el trabajo y lo que expresan, generando ansiedades entre los cuadros por no afrontar con sinceridad y comodidad las tareas planteadas.

Al presentarse dificultades en la reciprocidad positiva, la posición de cada cuadro en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones, el sentimiento de confianza básica, la actitud tolerante y el respeto a la diversidad, se presentan limitaciones **en la comunicación interpersonal** que interfieren

en el desarrollo profesional de cada uno de los cuadros así como no lograr una influencia en la dinámica grupal que se establece entre los cuadros, lo que trae consigo que se frene el desarrollo de la autoestima, de su seguridad social así como de su seguridad para comunicarse.

Las creencias que se desprenden de las conversaciones relacionadas con la docencia influyen más en el desarrollo como especialista en su rama del saber que en su posición como cuadro de una institución universitaria.

El análisis anterior se corroboró en un intercambio con los cinco informantes claves los cuales confirmaron la información obtenida de la triangulación metodológica.

La mayoría de los cuadros se aíslan del resto de sus compañeros de trabajo y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y aunque se dan espacios de reflexión conjunta sobre la práctica cuadro no participan por temor a la crítica y el rechazo al no desarrollar sentimientos de confianza básica.

Todo lo anterior conduce a plantear que en el colectivo pedagógico del Departamento de pedagogía se presentan limitaciones en el contenido y la forma de la cooperación. En relación con el contenido de la cooperación (el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades profesionales, hábitos y valores que motivan la conducta del cuadro en el ejercicio de dirección) se puede apreciar que consideran más importante profundizar en el contenido de la ciencia que imparte que en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales que les permitan impartir una docencia de calidad. En las formas de relación y asociación (realización de trabajo en equipo, manera en que organiza el trabajo, ayuda que recibe de sus compañeros, la comunicación interpersonal, la posición de cada cuadro en la situación del grupo: entendida como la posición de cada cuadro en el espacio y la posición de cada cuadro en relación a la participación y la toma de decisiones, el sentimiento de confianza básica y la actitud tolerante y el respeto a la diversidad) se evidencia una fuerte tendencia al trabajo individual.

Es por ello que se hace necesario proponer acciones básicas para desarrollar una cooperación en los cuadros del Departamento de pedagogía de la

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, la cual fue sometida a los grupos de discusión para valorar su pertinencia (ANEXO 6, Tema 1 y ANEXO 9).

Segundo grupo de discusión.

El objetivo se centró en valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros de la Uniss.

Las acciones básicas fueron entregadas con anterioridad a los cuadros de la Facultad para que estos se prepararan con anterioridad.

La investigadora presentó la idea general de las acciones y explicó detenidamente en qué consiste cada una de las acciones y los objetivos que se persiguen con ellas y se les pregunta si ellos consideran que la propuesta es pertinente.

Las ideas expresadas fueron las siguientes:

...“son oportunas”...

...“las necesitamos”...

...“más trabajo”...

...“resuelven los problemas que presentamos para enfrentar la docencia”

...“permitirán que nos llevemos mejor”...

...“¿y los jefes de los diferentes niveles qué van a hacer?”...

...“están bien estructuradas”...

...“¿cuántas veces hay que venir aquí para hacer esto?”...

...“existe correspondencia entre las acciones y el objetivo general”...

...“tenemos todos que ponernos de acuerdo para hacer esto”...

...“claro, esto requiere un pacto”...

...“¿quién va a estimular al cuadro más cooperativo?”...

Una vez que se tenían en la pizarra las ideas se llegó al consenso de que las acciones presentadas eran pertinentes y que todos participarían.

Al analizar las dos opiniones: “más trabajo” y “cuántas veces hay que venir aquí para hacer esto” la investigadora aclaró que se ajustaría a los espacios creados en el sistema de trabajo de la universidad dirigidos a la superación y el trabajo metodológico.

Al valorar la opinión: “¿y los jefes qué van a hacer?” la investigadora pidió criterio:

... “si la persona que dirige no tiene siempre en cuenta estas exigencias todo se vuelve a romper”...

... “los primeros que tienen que estar claros de todo esto son los que están al frente de los procesos”...

La investigadora les pidió entonces qué hacer y se llegó al acuerdo de incluir dentro de las acciones un entrenamiento dirigido a los jefes de los diferentes niveles organizativos que abarque los fundamentos del trabajo cooperativo.

El diagnóstico realizado en la primera fase del estudio dirigido a determinar la cooperación y sus formas de relación y asociación en los cuadros de la Uniss, condujo a plantear que en el colectivo pedagógico del Departamento de pedagogía se presentan limitaciones en el contenido y la forma de la cooperación. En relación con el contenido consideran más importante profundizar en el contenido de la ciencia que imparte que en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales que les permitan impartir una docencia de calidad. En las formas de relación y asociación se evidencia una fuerte tendencia al trabajo individual, donde los cuadros no consideran una práctica el trabajo en grupo, ni la utilización de métodos cooperativos.

Las acciones para desarrollar la cooperación fueron consideradas por los grupos de discusión como oportunas, necesarias y pertinentes si se tiene en cuenta en su implementación las exigencias pedagógicas, también se determinó incluir un entrenamiento como una acción dirigida a los jefes de los diferentes niveles organizativos que abarque los fundamentos del trabajo cooperativo.

2.2. Propuesta de acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros.

A continuación se presentan las acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la Uniss. Se valoró su pertinencia y factibilidad mediante grupos de discusión y los informantes claves; resultó significativo partir de un estudio etnográfico en los sujetos antes

citados y la utilización de los métodos de prácticas de discusión y reflexión grupal.

2.2.1 Bases teóricas de las acciones.

Desde el punto de vista de la situación actual de las ciencias pedagógicas, se asume como acciones: aquellos momentos que intervienen en determinados procesos y que a su vez demuestran que se está en presencia de una orientación hacia una forma de actuar, identificando los pasos necesarios que el sujeto debe cumplir para garantizar la proyección prevista como resultado de la actividad investigativa. Por lo que deben formularse hacia la orientación de una condición que no puede dejar de cumplirse para el logro del objetivo propuesto. (Lima Álvarez. L. 2013)

De lo anterior se evidencia que las acciones como resultado científico pueden utilizarse como herramienta para un logro científico a mediano y a corto plazo, para trazar la vía adecuada que determine un resultado final. También pueden planearse dentro de las formas de organización de un proceso, utilizándose en función del objetivo trazado.

Por consiguiente, cuando se pretende obtener un conocimiento específico o cuando el resultado a lograr es a largo plazo, no es necesario diseñar acciones. Porque para eso existen otros tipos de resultados.

De ahí que las acciones como eslabones esenciales para el desarrollo de la habilidad deben estructurarse desde el saber hacer, pero con una concepción orientadora, es decir, la acción debe guiar con carácter consciente el objetivo trazado, tal es así que se deben proyectar desde un momento inicial que responda a las necesidades pre establecidas para el desarrollo del tema previsto.

Por ejemplo, se parte del problema inicial que identifica el tema abordado, se formula el objetivo de la acción y luego se tiene en cuenta cada una de las operaciones que la identifican.

Estos criterios evidencian que las acciones no deben plasmarse con el nombre de actividades, técnicas participativas, ejercicios, talleres, etc., estas van más allá de lo que no puede dejar de hacerse para el éxito del resultado previsto. Por ejemplo, la necesidad de flotar que tiene un nadador, la necesidad de mantener el equilibrio un ciclista.

En contraste con lo anterior está la necesaria identificación del objetivo a lograr, lo que en el contexto pedagógico-investigativo se traduce en la fórmula del problema científico y en la especificación del objeto de estudio de la investigación y el campo de acción.

Fundamentos a tener en cuenta:

- Lo **psicológico** está en la forma de concebir la acción en sí.
- Lo **pedagógico** está en la forma de proceder con cada acción.
- Lo **sociológico** está en la solución que se logra de acuerdo con las necesidades que se satisfacen en el sujeto (investigado o estudiado) que se transforma.
- Lo **filosófico** está en cómo la estructura de la actividad (vista desde la acción) reflejada en la teoría científica se utiliza en el contexto empírico de la educación.

Contradicciones que influyen en la utilización de las acciones como resultado científico:

- Indistintamente se utiliza el término acciones como aspecto aislado que debe establecerse para cumplir con una forma de trabajo.
- Se proponen acciones que comúnmente encierran actividades en su sentido general.
- Se le llama acción a cualquier tarea que ejecuta un sujeto.
- Al denominar las acciones no se tiene en cuenta su estructura a partir de la teoría de la actividad.

¿Cómo pueden ser las acciones cuando se consideran resultado científico?

En dependencia del objetivo o fin consciente que se pretenda lograr y tomando en consideración la unidad de análisis de la investigación es que se determina el nombre general de las acciones.

Por ejemplo, si la unidad de análisis de la investigación se refiere a los docentes o profesores se puede identificar a las acciones como: básicas, didácticas, metodológicas y docentes; si se refieren a los estudiante, estas pueden ser educativas, instructivas, cognoscitivas...

2.2.2 Rasgos que caracterizan las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación.

- Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros, donde cada miembro del colectivo se subordina al trabajo de manera cooperativa.
- Se estructuran desde la orientación, la ejecución y el control.
- Responde a la contradicción existente entre la cultura colegiada artificial con rasgos de individualismo predominante entre los cuadros de la Universidad y la necesidad de contribuir a una cooperación.
- Tiene carácter dialéctico pues se basó fundamentalmente en lograr el cambio cualitativamente superior en las formas de relación y asociación que se establece entre los cuadros en aras de lograr la colaboración.

En la concepción de las acciones se asume, desde el punto de vista filosófico, el enfoque dialéctico-materialista el cual constituye la base metodológica de la investigación educacional cubana, sus concepciones acerca de las leyes que rigen los procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

En el marco de la tesis se aborda el trabajo cooperativo como método que posibilita organizar la actividad cognoscitiva y se tiene en cuenta la interpretación filosófica de la estructura de la actividad y sus componentes: la necesidad del hombre a cuya satisfacción está dirigida su actividad y el objeto de esta, los cuales se expresan en las acciones como vía de concreción en la práctica, pues tiene en cuenta, no sólo las dificultades, sino también, los motivos e intereses de los demás cuadros.

Toman en consideración además, la acción del sujeto y el medio de la actividad, los que se materializan en la interacción con el contexto educativo desarrollador y el resultado, que se constata a partir de las relaciones que se establecen entre el claustro de la facultad.

El fundamento sociológico, se apoya en los principios de la sociedad socialista en cuya esencia radica su profundo carácter humanista, sin exclusiones y con igualdad desde todos los puntos de vista, donde el bienestar del hombre es la piedra central del proceso, en consecuencia con tal proyecto social, es obvio que los objetivos y fines de la educación se subordinen a las necesidades de la sociedad en cada momento, por eso el sistema educacional es dinámico y se rediseñan acciones constantemente, según las demandas de la sociedad socialista.

En el orden psicológico, las acciones se sustentan en el enfoque de la escuela histórico-cultural (Vigostky. 1896-1934), porque a partir de las particularidades personológicas de cada cuadro, la determinación de las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos en el grupo y las posibilidades del contexto educativo, se diseñaron cada una de las acciones, donde se ofrecen las recomendaciones para su implementación práctica.

Una de las principales ideas que se retoma de esta teoría, es la del desarrollo histórico-cultural de la psiquis humana y los principios en los cuales se sustenta, el cual asume el desarrollo integral de la personalidad del cuadro, como producto de su actividad y de la comunicación.

Se analiza el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos que pone al cuadro en condiciones de enfrentarse cada vez a situaciones más complejas. En dicho proceso es considerado como un ente activo, consciente, con determinados objetivos, en interacción con el resto del colectivo y en un determinado contexto histórico.

Corroborando los propios postulados vigotskianos de que el aprendizaje no sólo precede al desarrollo, sino que conduce a él y pone en marcha una serie de procesos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Es consecuente con la tesis de Vigotsky acerca de la mediatización social de los procesos psíquicos que conduce hacia el análisis de la transición del plano interpsicológico al plano intrapsicológico, es decir, los procesos psíquicos inicialmente se dan en el marco de las relaciones sociales entre las personas que conforman el grupo, y solo después forman parte de su actividad interna, mediatizando el tránsito hacia las funciones psíquicas superiores.

Con este análisis se destaca el hecho de que el hombre además de ser un producto de las relaciones sociales, de sus vínculos, es su fundador, su activo creador. Todo lo cual permite poner al descubierto el mecanismo de entrelazamiento entre lo individual y lo social, la relación individuo - sociedad.

La influencia de la sociedad sobre el individuo no opera de manera directa sino a través de determinados agentes mediadores portadores de dicha influencia. En este sentido se considera que los diferentes espacios grupales a los que se incorpora el individuo durante su vida intervienen como importantes mediadores entre el individuo y la sociedad, lo que permite acercarnos a su mecanismo de enlace.

Es precisamente en el grupo donde se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de los procesos comunicativos e interactivos que se desarrollan en el contexto de determinada actividad social. Constituye el grupo el otro, lo interpsicológico del plano externo, que por sus propias características cambiantes, dinámicas presenta amplias posibilidades de influencia en el desarrollo de la subjetividad, no solo como agente portador de las influencias sociales sino como elemento desarrollador.

En este contexto se intercambian experiencias, conocimientos, actitudes, valores, sentimientos, en los términos vigotskianos se diría que se produce el intercambio de signos, de los que cada miembro del grupo es portador como parte de su historia personal (histórica y socialmente condicionada).

Pero en el desarrollo de las relaciones intragrupalas que se establecen durante el proceso de la actividad conjunta, no solo se intercambian signos (como aporte individual al crecimiento grupal), sino que se van creando y

construyendo nuevos nexos, se van negociando significados, recreando los ya existentes, lo que no solo influye en el sujeto, en el desarrollo, perfeccionamiento y transformación de los esquemas instaurados, sino que implica además la configuración en el grupo de un esquema propio, que como importante característica psicológica se va convirtiendo en mecanismo psicológico regulador de su funcionamiento y expresión de su desarrollo.

Para Vigotsky, (1989) "... el psiquismo humano se forma y desarrolla en la actividad y la comunicación, destacando los beneficios cognitivos y afectivos que conlleva el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre proceso educativo y el proceso de socialización humana." (pp. 48).

Desde el punto de vista pedagógico se considera importante el desarrollo de diferentes formas de preparación, donde prima la solución de problemas reales que enfrenta el trabajo cooperativo, con el fin de estimular las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros, se generan acciones de formación continua que favorecen el desarrollo de esos procesos, los que contribuyen también a elevar la cooperación del cuadro universitario. Toma como base la superación y el trabajo metodológico.

Se asume lo referido a la relación entre la motivación y la satisfacción de necesidades. Con respecto a la motivación del cuadro y su disposición intencional se plantea que constituyen procesos que deben estimularse simultáneamente durante la actividad de preparación, sin cuyo desarrollo la formación puede convertirse en un proceso despersonalizado con una franca orientación pasivo-reproductiva, con pobre repercusión en el desarrollo integral de la personalidad.

En las acciones se asumen los **principios** expuestos por Addine, F. (2010) para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de posgrado los cuales se expresan a continuación: (pp. 14-15).

- De la planificación flexible en función de los aprendizajes: Se parte de una planificación inicial en la que solo se establecen las líneas del accionar

más general, organizándose cada fase o paso en el transcurso del propio desarrollo del proceso, atendiendo las particularidades del grupo, de modo tal, que todos los momentos impliquen aprendizajes sobre cada cuadro en sí mismo y sobre la profesión y sus modos de actuación.

- De la correspondencia con la lógica de la profesión pedagógica: el modo en que se organiza el proceso debe corresponderse con la lógica de la profesión estableciéndose permanentemente relación entre los objetivos psicológicos y los problemas de la profesión pedagógica que enfrentan y deben solucionar los cuadros en su modo de actuación como directivos.
- De la intencionalidad convenida: durante el proceso, todos los participantes (cuadros) aprenden y enseñan, estableciéndose una relación entre colegas que reflexionan sobre la base de sus experiencias personales y profesionales diversas. En esta relación se convienen sus individualidades en el desarrollo de la superación convenida, a partir de las necesidades sentidas, las nociones previas y el compromiso personal de cada participante.
- De la comunicación dialógica: debe establecerse desde el inicio y mantenerse durante todo el proceso, un clima flexible y empático centrado en el intercambio y el diálogo, de comunicación horizontal, que propicie la expresión auténtica de los participantes y fomente las relaciones intersubjetivas como base de solidaridad y ayuda.
- De la significatividad: deben establecerse nexos entre los contenidos, las nociones y concepciones previas que tienen los cuadros, así como sus aplicaciones, utilidad en la vida personal y profesional, propiciando la construcción, reconstrucción de los saberes y la satisfacción por el aprendizaje, para el logro de la significatividad y la formación de sentidos personales, que favorezcan la implicación activa y productiva de los participantes en el proceso.
- De la reflexión meta-cognitiva: debe promoverse, en lo individual y en lo grupal, de forma consciente y sistemática, desde la orientación inicial hasta la conclusión de cada actividad desarrollada, la reflexión meta-cognitiva en el análisis de los contenidos trabajados y el análisis de los procedimientos y acciones de enseñanza desplegadas, para favorecer el desarrollo de meta-conocimientos, de habilidades meta-cognitivas y de transferencias meta-cognitivas. Esta reflexión se orienta en dos planos:

En lo personal: movilizando recursos auto-valorativos que propician el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación en la vida personal.

En lo profesional: movilizando recursos auto-valorativos que propicien el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación en la vida profesional.

- De la socialización progresiva: deben alternarse ejercicios individuales y grupales en los diferentes momentos o fases del proceso, de modo que la elaboración reflexiva de saberes se desarrolle en una socialización progresiva, que promueve la explicitación en el intercambio y estimula la toma de conciencia, aprovechando las fortalezas de lo grupal para vencer resistencias y catalizar los cambios.

Se concibe el trabajo cooperativo desde el plan individual del cuadro, donde se plantean las metas individuales y colectivas que se trazan, las formas en que se evaluarán y las exigencias a tener en cuenta en un colectivo de cuadros para llevar a cabo un trabajo cooperativo.

Es un proceso de construcción social en el que cada cuadro aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros cuadros de la facultad que conforman su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo cooperativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo.

Constituye una especie de filosofía de trabajo donde cada uno se siente comprometido no solo con su propio aprendizaje, sino con el aprendizaje de los demás miembros del grupo.

Se parte de la vivencia del cuadro relacionada con el área de conocimiento de la cual es graduado, permite activar esa unidad entre personalidad y entorno, que posee un significado histórico-cultural determinado para el sujeto, susceptible de ser enriquecido con la colaboración de los demás. La creación de un clima favorable dentro del grupo para el amplio intercambio lo que facilita la construcción social del conocimiento y de nuevas vivencias.

En este sentido el coordinador o cuadro orienta las actividades, sobre todo cuando se busca desarrollar la autoformación continua del profesional. La colaboración es aprovechada como una de las vías más poderosas en las distintas formas organizativas de la educación y se expresa en:

- Su carácter dinámico: dado por las relaciones que se establecen entre las modalidades de superación y las de trabajo metodológico, los métodos de trabajo grupal que se emplean basados en la colaboración, como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como señal de identidad de la cooperación, la **reflexión grupal**, para obtener una mejor práctica de enseñanza y un mejor centro educativo. Esto exige que el que imparte las acciones domine las prácticas del diálogo y la discusión.
- Su carácter preventivo: se parte del diagnóstico y del propio criterio de los cuadros para determinar sus potencialidades y necesidades para proyectar acciones en función de erradicar las carencias, con el propósito de preparar las condiciones previas para la preparación de los nuevos contenidos.
- Su carácter personalizado: las acciones se proyectan a partir de los propios resultados del diagnóstico y la determinación conjunta que se realiza de los contenidos. En la concepción se tiene en cuenta la planificación de acciones según las necesidades, motivaciones e intereses de los miembros del grupo.
- Su carácter desarrollador: debe promover la toma de decisiones, la defensa de criterios, la aplicación del contenido a situaciones prácticas, de manera que se potencie el desarrollo integral de los cuadros.
- Su carácter educativo: se potencia la responsabilidad individual y la colectiva, la colaboración, el trabajo en grupo, la solidaridad, la organización, tanto del tiempo como de los materiales para explotar al máximo los componentes del contexto de la dirección.

2.2.3 Exigencias para la concepción de las acciones en el desarrollo de la cooperación.

Entre las **exigencias** asumidas por la autora en la concepción de las acciones para desarrollar la cooperación se encuentran:

- El respeto al trabajo, la experiencia, la creatividad y la profesionalidad de todos los cuadros en el intercambio profesional que se desarrolla en el interior de la facultad.
- La igualdad plena entre jefes de niveles de trabajo metodológico y cuadros en el plano de la comunicación profesional, en el intercambio de ideas, concepciones y experiencias pedagógicas.
- La responsabilidad, el compromiso y el sentido de pertenencia de todos los cuadros referentes al desarrollo de una cooperación en el seno del colectivo de la facultad.
- El predominio de la estimulación por el esfuerzo realizado y la motivación por el perfeccionamiento de lo logrado.
- La divulgación de las experiencias validadas y los nuevos conocimientos adquiridos.
- La preparación de los cuadros para las acciones deben realizarse introduciendo la nueva tarea a partir de los conocimientos y experiencias precedentes, lo que permite considerar las interrelaciones entre el aprendizaje individual y el aprendizaje colectivo, así como los compromisos recíprocos entre el sujeto que aprende y el grupo al que pertenece.
- La estructuración del proceso de formación continua hacia la búsqueda activa del conocimiento, teniendo en cuenta las acciones a realizar por el cuadro y su incidencia en los momentos de orientación, ejecución y control de las acciones, de manera que se estimule la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, así como el alcance del nivel teórico en la medida en que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad para resolver problemas que se le presentan en la práctica educativa de forma cooperativa.
- El desarrollo de formas de actividad y comunicación colectivas que permitan favorecer el desarrollo intelectual para lograr la adecuada interacción entre lo individual y lo colectivo.

El **objetivo general** de las acciones radica en: contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

2.2.4 Propuesta de acciones básicas para la cooperación en la formación de los cuadros de la educación superior y fases para su implementación .

La propuesta de acciones que a continuación se presenta tiene los componentes estructurales de la acción en sí.

ACCIÓN 1: Desarrollo de la responsabilidad del trabajo en el colectivo de cuadros.

Objetivo: Desarrollar la responsabilidad de trabajo en el colectivo de cuadros.

Operación 1: preocuparse y ocuparse por su trabajo.

Operación 2: sentirse responsable del trabajo de todos los cuadros.

Operación 3: ayudar a que todos los cuadros desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.

ACCIÓN 2: Concepción del objetivo compartido entre el colectivo de cuadros.

Objetivo: Concebir el objetivo compartido entre el colectivo de cuadros.

Operación 1: asumir la función de liderazgo como responsabilidad compartida entre los cuadros.

Operación 2: asumir roles diversos de gestión y funcionamiento como cuadro.

ACCIÓN 3: Definición de acciones solidarias.

Objetivo: Definir acciones solidarias.

Operación 1: promover un ambiente de interrelación positiva entre los cuadros.

Operación 2: demostrar el desarrollo de competencias relacionales como: confianza mutua, comunicación eficaz, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.

ACCIÓN 4: preparación político-ideológica para desempeñarse como directivo.

Objetivo: recibir preparación político-ideológica para desempeñarse como directivo.

Operación 1: sistematizar la información de los temas de actualidad.

Operación 2: identificarse con la política del partido comunista de cuba.

Operación 3: ser un fiel defensor de la patria.

ACCIÓN 5: preparación en administración-dirección.

Objetivo: recibir preparación en administración-dirección.

Operación 1: crear y conservar las condiciones de administración adecuadas para que otros cuadros puedan trabajar de forma eficiente en el logro de objetivos comunes.

Operación 2: implicar a todos los cuadros en la dirección del proceso como autoridad formal.

ACCIÓN 6: Trabajo en equipos de dirección como prioridad.

Objetivo: Trabajar en equipos de dirección como prioridad.

Operación 1: obrar según los objetivos de cada área de resultados clave.

Operación 2: examinar en conjunto los problemas y las posibles soluciones del área de trabajo.

Operación 3: cumplir las funciones y tareas encomendadas.

ACCIÓN 7: utilización de un estilo de dirección cooperativo.

Objetivo: utilizar un estilo de dirección cooperativo.

Operación 1: realizar intercambios de experiencias para obtener resultados compartidos.

Operación 2: ocasionar consultas con otros cuadros para tomar decisiones acertadas.

Estas acciones para el desarrollo de la cooperación están constituidas en **cuatro fases funcionales:** (ANEXO 10).

La **fase de diagnóstico** consta de tres acciones: caracterización del estado actual que presenta la cooperación predominante en los cuadros, determinación del tipo de cooperación existente en los cuadros estudiados y análisis de las potencialidades y debilidades para su transformación en cooperación.

La **fase de planificación** consta de tres acciones: determinación de las tareas que deben asumirse para transformar la cooperación, determinación de los recursos humanos y materiales que van a utilizarse, así como el espacio y el

tiempo en que se deben realizar y la elaboración de los temas para la preparación de los cuadros.

Para la **fase de ejecución**, se conformaron dos acciones, a la vez que se tuvo en cuenta el cronograma de trabajo y las demás acciones previstas (ANEXO 8), en las cuales se combina el trabajo metodológico y la formación como directivos, mediados por el trabajo cooperativo donde se potenció la reflexión grupal y la dinámica de grupo.

En la **cuarta fase relacionada con el control**, se tuvo en cuenta la evaluación como proceso y resultado donde se planificaron cinco acciones relacionadas con la forma de evaluarlas, sus tipos y el tiempo que se utiliza según lo programado, y la evaluación como impacto con tres acciones donde se analiza la motivación y el nivel de satisfacción de los cuadros implicados en el estudio.

Primera fase: diagnóstico

Acción 1. Aplicación de las técnicas que permitan caracterizar el estado actual que presenta la cooperación predominante en los cuadros.

Para ello se utilizó la observación participante, la entrevista en profundidad, revisión de los planes individuales y los planes de trabajo metodológico, los informantes claves, el grupo de discusión, que permitieron determinar las potencialidades y carencias del colectivo estudiado y diseñar las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación.

Por lo tanto, se concibe el diagnóstico como el conjunto de signos o características que sirven para fijar las peculiaridades de un fenómeno objeto de estudio, es un proceso de recogida de datos para la toma de decisiones, no sólo en un momento, sino que tiene un carácter procesal, en función de ir modificando y enriqueciendo las acciones a partir de las valoraciones que se van obteniendo.

Acción 2. Determinación del tipo de cooperación existente en los cuadros estudiados.

Mediante la triangulación metodológica se constataron los resultados divergentes y coincidentes de las técnicas aplicadas en el proceso investigativo en correspondencia con las dimensiones e indicadores. Como resultado de esta comparación se determina el tipo de cooperación predominante en este colectivo.

Acción 3. Análisis de las potencialidades y debilidades para su transformación en cooperación.

Las potencialidades para su transformación en cooperación fueron constatadas en el diagnóstico realizado y se concretan en:

- El gobierno cubano y el Ministerio de Educación Superior (MES) priorizan las carreras universitarias, es por ello que la superación constante de sus cuadros constituye un reto importante y con carácter prioritario en la institución.
- Los cuadros muestran interés en las actividades relacionadas con la formación como directivos.
- Es manifiesto el sentido de pertenencia de los cuadros respecto a la facultad.
- Se cuenta con los recursos materiales necesarios para desarrollar las acciones.
- Es una tradición buscar información relacionada con las ramas de las ciencias en las cuales son especialistas.
- Son cuadros responsables, laboriosos, honestos, patriotas, que conocen y tratan de cumplir con la misión que tiene la institución.

Dentro de las **debilidades** se encuentran:

- Las relaciones interpersonales están cargadas de un nivel considerable de tensión.
- La posición de cada cuadro en la situación grupal puede representar un empobrecimiento como miembro de la institución.
- En ocasiones las relaciones están marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo.

- Dificultades para trabajar en grupo de manera creativa y eficaz.
- No se reconoce la utilidad del trabajo metodológico en toda su magnitud, ni como la superación contribuye a resolver los problemas de la práctica diaria, por lo tanto se evidencia:
 - ❖ Superficialidad en el control de la calidad del proceso de dirección (y por tanto, del cumplimiento de las líneas de trabajo en las distintas instancias).
 - ❖ Predominio de la clase tradicional, con carácter enciclopedista, que no potencia el aprender a aprender.
 - ❖ Insuficiencias en la concepción del trabajo independiente desde la clase; errores en su organización y ejecución.
 - ❖ En las clases prácticas falta atención y control de las acciones orientadas hacia el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas con el perfil de la carrera.
 - ❖ Los cuadros tienen dificultades para evidenciar en sus clases la manera en que los contenidos y los objetivos se corresponden con los objetivos del año y del modelo del profesional.

Todo lo anterior le confirmó a la investigadora la planificación y estructuración por etapas de las acciones.

El núcleo esencial desde el cual se proyecta la concepción de las acciones está en el encargo social que tienen los cuadros de la Uniss, como exigencia para dirigir procesos.

II. Fase de planificación, se estructuró en tres acciones:

Acción 1. Se procedió a la determinación de las tareas que deben asumirse para transformar la cooperación. La determinación de las tareas parte de las necesidades de preparación constatadas en el diagnóstico realizado, así como aquellas relacionadas con la cooperación, necesarias para la labor desempeñada por los cuadros.

Objetivos esenciales de la preparación:

- Reflexionar sobre los temas relacionados con la formación de los grupos para contribuir al aprendizaje cooperativo.

- Valorar la importancia de la cooperación y su estimulación desde la formación continua del cuadro universitario.
- Valorar la importancia del trabajo cooperativo en el claustro de cuadros de la institución universitaria.
- Profundizar en los fundamentos de la educación superior cubana como requisito básico para el desarrollo de la cooperación.
- Desarrollar habilidades para la organización del trabajo cooperativo en el nivel de trabajo que dirige.
- Reflexionar, discutir y llegar a acuerdos relacionados con la importancia de potenciar una cooperación entre los miembros de la facultad para resolver las carencias que se presentan.
- Debatir acerca de los factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias.
- Valorar la importancia del trabajo cooperativo de modo que estimule la propia cooperación.
- Dominar las principales regularidades del desarrollo afectivo-motivacional en las etapas de la juventud y adultez, en su vínculo con las exigencias que impone a la personalidad, la situación social del desarrollo propia de estas etapas.

Los contenidos que de manera general se tratan en las acciones están relacionados con:

La cooperación. Retos y perspectivas en la Educación Superior contemporánea. Clasificación sobre las formas que puede adoptar la cooperación. Definición y características de la cooperación, sus ventajas, normas éticas del trabajo cooperativo. Diferencias entre trabajo cooperativo y colaborativo. El enfoque histórico-cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal.

El trabajo en equipo del cuadro universitario. Factores que afectan el trabajo en grupo y cómo afrontar estas deficiencias en la facultad. Mejorar las relaciones en los grupos de cuadros. Qué trabajo han de hacer los cuadros en los grupos.

Técnicas de trabajo en grupo. Cómo trabajar con los grupos cooperativos en la educación de postgrado

La Universidad contemporánea en la época actual: rasgos distintivos. Tendencias de la Educación Superior contemporánea. La calidad y la pertinencia. La misión de la educación superior. La Educación Superior cubana en este contexto.

Principios. Características. Ventajas y actitudes éticas del trabajo cooperativo. El desarrollo de la autovaloración o identidad personal. Desarrollo moral, de los ideales, la concepción del mundo y el sentido de la vida. Desarrollo de motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral.

Acción 2. Consiste en la determinación de los recursos humanos y materiales, se parte de precisar la participación de los cuadros en el proceso, así como los cuadros encargados de coordinar las diferentes actividades de dirección, de la compilación de textos, en soporte digital para la preparación del cuadro, la que sirvió de soporte bibliográfico. En todo momento la investigadora tomó parte activa en la ejecución de las acciones. Además, de la participación de especialistas en el tema para dirigir algunas actividades.

Acción 3. Elaboración de las acciones para la preparación del cuadro sobre la base de las regularidades obtenidas, que armonicen con las necesidades para una dirección acertada, contextualizadas para su posterior implementación.

En esta acción se tuvo en cuenta:

- La valoración de los resultados del diagnóstico realizado para conocer el estado actual, donde se identifican las principales prioridades para la dirección cooperativa.
- La determinación del cumplimiento de los elementos que interconectan estas acciones y que le otorgan la dinámica de relación e interconexión.
- Análisis a través del grupo de discusión de la pertinencia de las acciones.

Para adecuar las acciones según las necesidades, intereses, potencialidades y condiciones de la facultad se tuvo en cuenta las siguientes acciones:

- Lograr la participación activa de todos los cuadros.
- Cumplir con las exigencias que propone las acciones en todas las actividades de la facultad.
- Ubicar en los planes individuales de los cuadros las acciones de participación conjunta con otros miembros de la facultad.

III. Fase de ejecución, se desarrollaron las siguientes acciones:

Acción 1. Se cumplió con las acciones previstas en el cronograma de trabajo (ANEXO 8), Mediados por el trabajo cooperativo donde se potenció la reflexión grupal y la dinámica de grupo. Estas se desarrollaron sobre la base del trabajo cooperativo, que significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar y cómo dividir el trabajo.

Acción 2. El trabajo cooperativo comienza con la formación de los grupos basada en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como habilidades sociales y conductuales, género, edad, experiencia laboral.

Los integrantes deben aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.

Los grupos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Sus miembros establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Cada uno de los cuadros se evalúa por el grupo a partir de lo que ha avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal. De su avance depende el avance de los demás.

Se establecen normas de participación grupal que favorecen un clima favorable para la comunicación y la generación de ideas:

- Hablar sobre el tema en un tiempo mínimo o con una extensión de palabras limitada, expresando las ideas fundamentales.
- No agredir a nadie, si no se está de acuerdo, solo plantear que se posee una idea distinta; volver sobre el problema planteado, repasar las ideas dichas.
- No sentirse obligado a participar, propiciar que otros participen
- Considerar el error un momento natural en el proceso de aprendizaje; compartir los materiales y resultados que se obtengan; y otras.

El sistema de acciones para la preparación dará la posibilidad a los participantes de apropiarse de un conjunto de conocimientos necesarios para la actividad de dirección, permite la independencia y la creatividad de los cuadros que se superan, posibilitan de que en la preparación desarrollen habilidades para el trabajo grupal a partir de la experiencia práctica y de los contenidos que están normados en los diferentes documentos del Ministerio de Educación Superior.

IV. Fase de control, se tuvo en cuenta la calidad de la evaluación de todas las acciones.

1. La evaluación como proceso y resultado.
2. La evaluación como impacto.

En la fase referida a la **evaluación como proceso y resultado**, se realizaron, las siguientes acciones:

Acción 1 Utilización de las formas oral, escrita y práctica en la evaluación sistemática de la preparación.

Acción 2 Trabajo con los diferentes tipos de evaluación frecuente, parcial y final, haciendo mayor utilización de los dos primeros.

Acción 3 La evaluación fue ejecutada por los miembros del grupo y en ocasiones por el decano de la facultad y tener en cuenta la co-evaluación, la hetero-evaluación y la auto-evaluación.

Acción 4 Tener en cuenta las características de los cuadros a la hora de concebir los grupos de trabajo, a partir del diagnóstico inicial y sistemático.

Acción 5 Tener en cuenta el tiempo planificado en que se hacían los diferentes controles, lo cual puede ser variado en el proceso de ejecución.

En la fase referida a la **evaluación como impacto**, se realizaron las siguientes acciones:

Acción 1 Establecimiento de las necesidades reales de preparación de los cuadros reveladas en la evaluación.

Acción 2 Comprobación del nivel de satisfacción de las necesidades, según los criterios de los cuadros de la facultad.

Acción 3 Motivación de los cuadros por la preparación y la actividad científico-investigativa.

La evaluación del impacto de la superación se presentó a través de los resultados en su labor como cuadro a mediano plazo, en indicadores tales como: los resultados de su labor, calidad de las actividades realizadas, el crecimiento profesional y en qué medida todo esto provocó cambios positivos en su formación.

Las acciones fueron sometidas por segunda ocasión a los grupos de discusión para corroborar su pertinencia.

2.3 Procesamiento y análisis de datos. Tercera fase del método etnográfico.

Para el estudio realizado en la tercera fase del proceso investigativo relacionado con el procesamiento y el análisis de los datos para constatar los resultados del objetivo propuesto: proponer acciones básicas para contribuir al desarrollo de la cooperación en la formación de los cuadros de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se utilizó, **el grupo de discusión, la observación participante y la entrevista a los informantes claves.**

Los grupos de discusión fueron aplicados con el objetivo de construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la

argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad y efectividad de las acciones centrada en el trabajo cooperativo.

Las acciones ya habían sido entregadas a los cuadros, así como la bibliografía empleada para su elaboración, a fin de que se auto-prepararan. Se definieron los grupos; constituye una prioridad que en su selección estos funcionen de manera estable, lo que posibilitó que se estableciera una participación amplia, dado el nivel de relaciones interpersonales que existen entre los cuadros que conforman los grupos. Se desarrollaron tres sesiones por grupos con una duración no menor de 90 minutos. Las temáticas de las sesiones fueron las siguientes: (ANEXO 6).

Tema 1: Pertinencia de las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros de la Uniss. Este tema fue discutido en dos momentos: primero en la primera presentación de las acciones donde se emitieron recomendaciones y después de incluida esta recomendación.

Tema 2: El proceder del cuadro al integrar el trabajo cooperativo en el nivel que dirige.

Tema 3: Los fundamentos teóricos de la cooperación en la Educación Superior.

Los grupos de discusión se iniciaron con la exposición del tema a tratar de modo que resultara suficiente para el ulterior debate. En todos los encuentros siempre se partió del trabajo cooperativo y se facilitó el debate y reflexión entre los miembros del grupo. Es oportuno plantear que para estimular la discusión se provocaban desacuerdos.

El coordinador (decano) inició la reunión y fue quien presentó el tema a tratar, ello posibilitó que todos pudieran emitir sus criterios sobre la base de la organización de las ideas para que no tuviera lugar la superposición de unas sobre otras.

En todos los grupos fue necesario que, en alguna de sus sesiones, el coordinador mediara ante un conflicto entre los participantes o que llevara a votación alguna idea para de este modo poder cerrar la sesión.

El secretario registraba por escrito en forma de síntesis las conclusiones a las cuales se arribaba, además leía la información registrada a modo de resumen de la reunión e informaba el tema y se acordaba el día del próximo encuentro.

El primer grupo de discusión se realizó al concluir la primera fase, del cual se derivó el acuerdo de reelaborar las acciones con la inclusión de la acción de preparación dirigida a los jefes de los niveles organizativos del trabajo metodológico.

Se reelabora la propuesta, se incorporaron los elementos que aportó la discusión y se les presenta nuevamente al colectivo de cuadros donde se realiza otro grupo de discusión para valorar su pertinencia.

El objetivo se centró en valorar, desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros de la facultad.

La investigadora presenta las acciones y explica detenidamente los resultados del grupo de discusión anterior, recuerda que de este se acordó la propuesta de realización de un entrenamiento, el cual se llevó a cabo con los jefes de niveles de trabajo metodológico.

En este caso las expresiones giraron en torno a:

... "es verdad que la necesitábamos" ...

... "cómo hemos aprendido" ...

... "sería bueno continuar con este trabajo" ...

... "pienso utilizarlo en mis clases" ...

... "claro que implica más trabajo, pero que todo sea para mejorar" ...

... "me sentí muy tranquilo en el transcurso de las acciones" ...

... "qué interesante resultó" ...

...”es evidente que existe correspondencia entre todas sus acciones”...

De esta forma se ratificó la pertinencia de las acciones con los cuadros de dirección.

Por su parte el **tema 2**: El proceder del cuadro al integrar el trabajo cooperativo en el nivel que dirige.

Los cuadros se mostraron motivados y satisfechos con el entrenamiento lo que se evidencia en expresiones como:

...”me siento protagonista de mi trabajo”...

...”son interesantes los criterios de”....

...”hubo que hacer un esfuerzo porque hay mucho trabajo, pero esto le queda a uno como un estilo de trabajo”...

...”me resultó una gran experiencia”...

...”siento que ya logro entenderme mejor con mis compañeros”...

...”para lograr lo que nos han enseñado en este entrenamiento hay que tener mucha ecuanimidad y resistencia”...

En este sentido la investigadora aclaró que era cierto, que se necesitaba la ecuanimidad, pues si no se cumplen las exigencias establecidas en todos los momentos no se desarrolla la cooperación que se aspira y que es necesario mantener estas influencias de forma estable y sistemática.

En el **tema 3**: Los fundamentos teóricos de la cooperación en la Educación Superior, tuvo como objetivo: obtener criterios fiables que desde una dimensión colectiva, y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos sobre los componentes de la cooperación para la formación de los cuadros de dirección que dé respuesta a las demandas actuales de la educación superior cubana.

Los cuadros consideraron de interesante el contenido relacionado con esta temática, reflexionaron en la necesidad de estudios como estos, debido a las insuficiencias que presentan desde su formación como docentes y no como directivos. Se sintieron motivados a buscar el conocimiento no solo por lo que

se impartía en la preparación sino en otros textos.

La investigadora les explicó que a eso se le llama **curiosidad epistémica** y su principal causa radica en el desacuerdo académico y los conflictos cognitivo-afectivos entre los cuadros, esto no es más que la motivación a buscar activamente más información concerniente al tema estudiado.

Consideraron necesario el estudio del tema y aseguran haber comenzado a ver con otros ojos la dirección.

Al concluir la última sesión de los grupos de discusión se elaboró una síntesis de lo que aportó cada reunión en cada tema, de manera que se evidenció la dinámica del cambio que condujo al perfeccionamiento del estudio.

Los grupos de discusión permitieron captar un discurso colectivo que aportó datos para la comprensión de la solución al problema.

Después de cada grupo de discusión.

La investigadora, luego de concluidos los grupos de discusión, contrastó la información resultante de las sesiones y los planteamientos más significativos fueron los siguientes:

- Las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación es pertinente y responde a las necesidades de los cuadros de la facultad, es oportuna y se consideran acertados sus componentes.
- Existe correspondencia entre las **exigencias** asumidas por la autora en la concepción de las acciones y su vínculo con el trabajo cooperativo para contribuir a las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros.

Los grupos de discusión hicieron posible que:

- Los cuadros identificaron sus fortalezas y debilidades al asumir la colaboración como trabajar juntos para alcanzar los objetivos compartidos.
- Fue en el grupo donde se decidió cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar y cómo dividir el trabajo.

- El trabajo cooperativo comenzó con la formación de los grupos cooperativos basados en la heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como habilidades sociales y conductuales, género, edad y experiencia laboral.
- Los integrantes aprendieron a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social.
- Valoraron la pertinencia de las acciones y la importancia del trabajo cooperativo para desarrollar una reciprocidad.
- Valoraron la pertinencia de las dimensiones e indicadores y fueron capaces de enriquecerlas.
- Intercambiaron criterios y experiencias sobre la puesta en práctica de las acciones y la importancia del trabajo cooperativo.

La calidad, credibilidad y pertinencia de las acciones fueron apoyadas con expresiones como:

Cuadro cinco “...una relación entre colegas que intercambian sus experiencias, sin ocultamientos, que debe caracterizar la preparación del cuadro, propicia la indagación y el aprendizaje, a ello se pone la imagen idealizada de un cuadro cuyas acciones de dirección de procesos puedan ser sometidas al análisis en la reflexión colectiva...”

Cuadro seis “...el proceso de formación continua del profesional y el trabajo cooperativo deben tener un fuerte componente auto-valorativo y metacognitivo, deben promover el autoconocimiento para potenciar el intercambio entre colegas sobre las experiencias y vivencias personales y profesionales...”

Cuadro siete “...con la aplicación de las acciones los cuadros comprendimos la importancia del trabajo cooperativo, así como las exigencias de un proceso de dirección desarrollador que abarca el diagnóstico de la preparación y desarrollo del individuo. El estructurar el proceso a partir del protagonismo de los miembros del grupo en los distintos momentos de la actividad, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de la tarea a realizar como cuadro...”

Cuadro ocho “...es necesario considerar que los procesos que transcurren mediante el trabajo cooperativo son proactivos, educan para el cambio y ponen el énfasis en el compromiso de los participantes, de ahí su importancia...”

Cuadro nueve...”los resultados alcanzados en este proceso de preparación nos condujo a la elevación de la formación continua de los cuadros, a partir de la aplicación de métodos científicos, el incremento de la auto-preparación en el puesto de trabajo, en la búsqueda de nuevos niveles de profesionalidad, la obtención de mejores resultados en el proceso docente educativo a partir de la auto-transformación profesional y la incorporación de los resultados científicos a la práctica de la dirección”...

En la **observación participante** la investigadora, a través del registro de campo, recogió en cada una de las sesiones de trabajo información que le permitiera describir, a través de las dimensiones e indicadores, como se logra una cooperación por el efecto de las acciones.

2.3.1 Resultados del análisis.

A continuación se presenta el resultado alcanzado en la tercera fase del estudio.

En relación con el **contenido de la cooperación** se pudo constatar que en la primera fase del estudio los cuadros de la Uniss, en su gran mayoría, presentaban dificultades relacionadas con el dominio del trabajo cooperativo, diseñar tareas adecuadas para los cuadros, orientar el objetivo de las tareas, lo que le permite planificar el proceso de dirección.

Se evidenciaron maneras positivas hacia el trabajo en equipo, la reflexión y la crítica ante su actividad como cuadro universitario, así como una disposición hacia la superación y el trabajo cooperativo.

Empezaron a considerar a los subordinados teniendo en cuenta la relación entre su edad psicológica y la biológica, todo sobre la base de la colaboración,

la reflexión grupal, lo que trajo consigo que el cuadro aprendiera a mantener la autoridad sobre el grupo apoyados en el respeto.

Se observaron actividades programadas relacionadas con el trabajo en grupo, en las cuales se consideraban los aspectos estimulando el intercambio de experiencias sobre la base de la actividad conjunta.

En cuanto a la **organización del trabajo**, no se observó al inicio que en ningún momento se orientaran actividades que requirieran el trabajo en equipo. Era el jefe del nivel organizativo quien informaba las actividades a realizar y la manera en que se iban a organizar.

Con el transcurso de las acciones se observó un movimiento en la conformación de los grupos; se apreció que dejaron de reunirse por las afinidades anteriores y fueron buscando ayuda en otros cuadros: por ejemplo los cuadros nueve y catorce, ambos cuadros con poca preparación en el ejercicio de la dirección y que siempre se mantenían juntos se unieron a los cuadros diez, trece y quince que desde el principio habían conformado un grupo y presentaban en las exposiciones finales buenos resultados.

El desarrollo de responsabilidades a nivel individual y grupal los llevó a garantizar el alcance de las metas propuestas. Los cuadros con mayor experiencia se sintieron motivados por el reconocimiento al ver que otros cuadros más jóvenes se unían a ellos en busca de experiencia. Esto llevó a que manifestaran responsabilidades colectivas y potenciaran las tareas de los otros, en este sentido se comenzó a visualizar en el colectivo mayor nivel de responsabilidad en las tareas.

Sobre el **trabajo en equipo**, al inicio de la investigación la investigadora observaba, que aunque se formaban los grupos de trabajo y eran los mismos cuadros los que determinaban con quien querían trabajar, no se apreciaba unidad y había cuadros que aportaban poco, pues no se orientaban hacia las metas.

La investigadora apreció que los resultados que se presentaban no eran la consecuencia de un trabajo en equipo, pues en los debates y reflexiones de los participantes se podían apreciar divergencias antagónicas en los miembros de un mismo colectivo, esto se evidenció en expresiones como:

“...eso no es así...”

“...no estoy de acuerdo con lo que tú dices...”

“...yo no lo había pensado de esa manera...”

Sin embargo habían estado “trabajando juntos” y lo que presentaban debía ser el resultado del trabajo conjunto.

A medida que transcurrieron las acciones y los grupos debían evaluar cuáles acciones habían sido útiles y cuáles no, cada uno de los cuadros se evaluaba por el grupo a partir de lo que había avanzado, así como por sus ideas, reflexiones y valoraciones sobre el problema o la tarea grupal, se transformó la manera de ver y se pudo apreciar el aumento de la responsabilidad individual de cada miembro, al tener una responsabilidad específica dentro de la tarea general, de manera que su aporte era decisivo para el resultado final del grupo.

La preocupación por un cambio surge cuando no se alcanzan en un nivel satisfactorio las metas, que son el logro final o resultado del sistema.

El **desarrollo de los equipos** comenzó con el sentimiento de una firme necesidad de mejorar algunas condiciones o procesos básicos que están interfiriendo en el logro de las metas grupales y surge un cierto sentido de “nosotros” que trasciende las diferencias y motivaciones individuales. Los miembros de un grupo permanecen unidos y se muestran reacios a abandonar el grupo ya que comparten ideas y ofrecen sugerencias sobre la forma en que se pueden mejorar los procesos y métodos de trabajo

Se apreció que todos colaboraban para que la exposición de los trabajos se hiciera de la mejor manera y se repartían la exposición para que cada cual pudiera ser protagonista. También se escucharon expresiones como:

“...todavía él puede expresar mejor sus resultados...él puede aportar más ideas al tema...”

“...no hemos terminado... faltan más elementos...”

“...debemos estar seguros... es el resultado de todos...”

Se favoreció la necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas, la necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permaneció consciente de los demás como individuos y con su actuación complementó los actos de los otros miembros del colectivo de cuadros, aumentó el papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo.

Se demostró que el elemento fundamental es el diálogo y la discusión. Con el trabajo conjunto, el perfeccionamiento del colectivo de cuadros es más una acción colectiva que individual, lo cual es una característica de la existencia de una cooperación.

Las relaciones profesionales que se establecieron entre los cuadros que conforman la Uniss se caracterizaron por ser: espontáneas porque surgen de cada sujeto, pueden estar o no apoyadas por la administración y se mantienen por iniciativa de la misma comunidad de cuadros, son voluntarias ya que no surgen por la imposición de la dirección, sino del deseo de cada persona por trabajar juntos, están orientadas al desarrollo, ya que los cuadros trabajan juntos para desplegar tareas y objetivos comunes, presentes en el tiempo y en el espacio porque usualmente no se establecen horarios rígidos para las reuniones, muchos de los encuentros son informales, breves y frecuentes.

En relación con la **reciprocidad positiva** y **comunicación interpersonal** se apreció al inicio que las relaciones interpersonales estaban cargadas de un nivel considerable de tensión que se manifestaba en: rechazo a la crítica, poca asertividad, relaciones marcadas de actitudes poco tolerantes y poco respetuosas de la diversidad, de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo, así como expresiones sobre:

“...es muy difícil expresar a otro colega las insuficiencias que uno tiene...”

“...todos están ocupados y no tienen tiempo de ayudar a nadie...”

“...es muy difícil pedir ayuda...”

“...cuando pides ayuda, lo que hacen es criticarte...”

A partir de que los cuadros de la facultad aceptaron en consenso, en el primer grupo de discusión, que estaban de acuerdo en llevar a cabo estas acciones y se encontraron inmersos en estas, se demostró una inclinación positiva en las relaciones interpersonales que se comenzaron a solidificar, evidenciándose en el desarrollo de las habilidades sociales, de la interacción, las cuales ampliaron las influencias recíprocas de carácter personal, y constituyeron un factor de gran relevancia, en tanto organiza parte del mecanismo de formación social del cuadro y se concreta de modo particular entre los cuadros de la facultad, de esta manera no solo se garantizó la comunicación necesaria para la actividad, sino también el desarrollo de las interrelaciones humanas.

La comunicación constituye un proceso central en la interacción del grupo, en el trabajo grupal. Precisamente por ser un medio de cooperación e influencia social, constituye un proceso indispensable para la organización y funcionamiento de los grupos, determinó hasta un punto significativo la eficiencia del mismo y la satisfacción de sus miembros.

El desarrollo de la comunicación en el grupo permitió reforzar su vida interna, su vitalidad y con ello sus posibilidades de avanzar, se comenzó a percibir un aumento en la seguridad en sí mismo, disminución de los sentimientos de aislamiento, disminución al temor a la crítica y a la retroalimentación, la planificación de actividades conjuntas, intercambio de información entre los miembros del colectivo de cuadros, estímulo y control recíproco.

Comenzaron a escucharse expresiones como:

“...estoy de acuerdo contigo y lo veo bien, pero yo le pondría...”

“...considero de mucho valor lo que has dicho, aunque pudiera no estar de acuerdo en...”

“...sería bueno también...”

Es evidente la relación que existe entre la **reciprocidad positiva y la comunicación interpersonal**, pues a partir del encuentro donde se establecieron las normas de participación grupal que deyerminaron un clima favorable para la comunicación y la generación de ideas entre las que se encuentran:

- Hablar sobre el tema en un tiempo mínimo o con una extensión de palabras limitada, expresando las ideas fundamentales.
- No agredir a nadie, si no se está de acuerdo, solo plantear que se posee una idea distinta; volver sobre el problema planteado, repasar las ideas dichas.
- No sentirse obligado a participar, propiciar que otros participen
- Considerar el error un momento natural en el proceso de aprendizaje.

Los cuadros, poco a poco, en la medida que fueron observando que estas exigencias eran siempre cumplidas, comenzaron a expresar sus sentimientos, sus necesidades, sus ideas, emociones y habilidades al intercambiar conocimientos y experiencias entre sí. Se apreció una regulación de la conducta tratando de no bloquear la intervención de los demás, de no competir, sino de intervenir para ayudar.

Fueron capaces de vencer algunos temores o barreras comunicativas con mucha precaución, entre las que se encuentran que: a algunos adultos no les gusta mostrar sus ideas y prácticas profesionales porque, al salir a la luz, pueden ser objeto de críticas y existen adultos que saben cómo comenzar una explicación, pero no saben cómo terminarla. También existen, otros que consideran que no tienen nada que decir y aportar al grupo.

Para vencer estas barreras, los equipos crearon ambientes abiertos y de confianza, de forma que los cuadros se veían motivados a especular, innovar, preguntar y comparar ideas conforme planteaban y resolvían los problemas.

Se pudo observar intercambio de miradas, palabras, ofrecimiento de ayuda en momentos difíciles e imprevisibles, en el acto de compartir ideas, necesidades e intereses comunes; las relaciones interpersonales se convirtieron en una búsqueda permanente de convivencia positiva entre los cuadros. Es válido

aclarar que cuando estas relaciones entre las personas se establecen para lograr un fin o un propósito entonces se está en presencia de una asociación.

Comenzaron a valorar la interacción y el grupo como medio y fuente de experiencias para el cuadro, que posibilitaron el aprendizaje de nuevos conocimientos, reconocieron la importancia de la comunicación en las modificaciones sujeto-grupo, apreciaron la importancia de aprender, interactuar en grupo, y a relacionarse con los otros.

Se consideró oportuno propiciar condiciones adecuadas, para el desarrollo de una mayor interacción entre los miembros del grupo, de una comunicación más efectiva que condicione no solo el crecimiento personal de los cuadros, sino también el crecimiento grupal, y ello solo se logra si las actividades se organizan y estructuran como una actividad de grupo, generadora y mediatizadora de las relaciones entre los miembros, que propicie el establecimiento de relaciones de dependencia para el logro de aprendizajes significativos.

Se logró mayor interacción y constituyó una participación enriquecedora para el grupo y en el grupo, en tanto favorece la reflexión y el cuestionamiento del grupo en relación a la tarea. En la medida en que un grupo de aprendizaje comienza a interactuar en función de la tarea; más se va consolidando el sentido de pertenencia al grupo.

Se comienza a apreciar una incipiente existencia social colectiva pues el cuadro empieza a entender al otro, ponerse en su lugar, identificarse y compenetrarse con el grupo.

En un inicio la **posición de cada cuadro en la situación grupal y la participación en la toma de decisiones** se caracterizaba por la escasa participación de los cuadros en los análisis, se desaprovechaban las potencialidades de cada miembro del colectivo para aportar en la solución de las diversas problemáticas de la institución y había falta de reflexión colectiva de los problemas. Un grupo considerable de cuadros no participaba y utilizaba

el tiempo para “adelantar trabajo” y dejaba la toma de decisiones a los cuadros más experimentados y al decano de la facultad.

Sin embargo en la medida en que se fue estudiando el tema de la cooperación y se enfatizó en el trabajo cooperativo en todas las acciones se comenzó a observar un ambiente agradable y cómodo donde se podía expresar lo que se pensaba sin recibir una crítica hiriente o una ironía.

Se crearon ambientes abiertos y de confianza, de esta forma los cuadros se veían motivados a especular, innovar, preguntar y comparar ideas conforme planteaban y resolvían los problemas.

La **posición de cada cuadro** cambió y se apreció no solo la participación de los más experimentados sino de todos los cuadros. En especial el decano de la facultad, a medida que transcurrían los días y el entrenamiento fue tomando en cuenta todas las opiniones en el momento de decidir.

Los cuadros por su parte al sentirse escuchados y tenidos en cuenta se motivaron cada día por participar en todo lo que se hacía.

Aunque la posición en el espacio se mantuvo y casi siempre se hicieron llamados de atención para cubrir los asientos delanteros en las actividades. Se apreció que los sentimientos de confianza en el colectivo de cuadros comenzaba a moverse de expresiones que insistían en lo difícil de pedir ayuda a una participación protagónica de los miembros del colectivo sin miedos ni reservas, al ser aceptados y tenidos en cuenta encontraron en el grupo un espacio común de reflexión, en busca de acuerdos básicos.

Se comenzó a apreciar, en los más experimentados una actitud tolerante y el deseo de intercambiar, al sentirse aceptados por los cuadros noveles y apreciar como estos aceptaban sus sugerencias y querían unirse a ellos en los grupos de trabajo, los llevó a establecer compromisos y a aportar contribuciones en la realización de las tareas.

Se demostró que son los procesos interpersonales los que determinan la motivación a aprender, es decir, que se trata de un fenómeno inherentemente interpersonal, pues mientras más apoyaron los compañeros los esfuerzos de los otros para el rendimiento y más facilitaron estos esfuerzos, mayor fue la motivación al rendimiento.

En este sentido el trabajo cooperativo favoreció la motivación intrínseca, basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y la competencia de cada cual, de beneficiar a los otros.

Con el objetivo de **comprobar la veracidad** de la descripción realizada sobre la situación que presentan las dimensiones e indicadores después de aplicada las acciones, la investigadora utilizó a **los informantes claves** para contrastar su objetividad.

Los cuadros le atribuyeron gran importancia a la realización del trabajo en equipo pues manifestaron que aumentó el rendimiento del cuadro y por ende el funcionamiento de la preparación de los cuadros para desarrollar el trabajo de dirección.

Consideraron importante el papel que juegan las exigencias pedagógicas para el desarrollo de la comunicación interpersonal, el sentimiento de confianza básica y la actitud tolerante y el respeto a la diversidad y lo consideraron como un esfuerzo estructurado, continuo y recíproco para alcanzar una meta común.

Desarrolló en los cuadros fuertes relaciones simbióticas y fuertes lazos de implicación, para construir los grupos, interactuando sus miembros como iguales.

Contribuyó a que los cuadros aprendieran más sobre sí mismos, a la vez que se aprecia y comprende mejor a los otros. En este sentido, la experiencia de trabajo cooperativo pudo ayudar a tener más paciencia, a escuchar con mayor atención y respetar los puntos de vista de los otros.

El respecto a la reflexión, y en específico, la reflexión grupal, como línea formativa cabe enfatizar su valor como proceso crítico, ya que implicó analizar una cuestión concreta con fundamento, sucede de forma cooperativa, al tratarse de una resolución por parte de todos, y estuvo encaminada hacia la mejora, el fin último de la reflexión es obtener una mejor práctica de enseñanza y un mejor centro educativo.

Este tipo de trabajo cooperativo exigió dominar las prácticas del diálogo y la discusión, siendo esta las dos formas en que conversan los equipos, la diferencia entre ambos está en que el diálogo, se analiza libremente, escuchando a los demás, libre de perspectiva propia. A diferencia, en la discusión se presentan y defienden distintas perspectivas, eligiéndose entre la mejor para respaldar las decisiones que se deben tomar.

Los informantes claves, en sentido general, coincidieron con los criterios dados por la investigadora, aunque consideraron que aún es necesario implicar más en el trabajo cooperativo a los cuadros doce y veinte que se mantienen un tanto apáticos y que es necesario que los jefes de los diferentes niveles mantengan el trabajo en este sentido.

A partir de los resultados obtenidos de la triangulación metodológica la investigadora considera que en el colectivo de cuadros de la Uniss, comienzan a desarrollarse rasgos característicos de la cooperación, pues comienzan a interesarse por un estilo de dirección compartido.

Manifestaron que la colaboración funciona como apoyo moral, ya que ayuda a los cuadros a enfrentar problemas contando con el apoyo de sus compañeros; aumenta la eficiencia, porque elimina las duplicaciones y propicia la continuidad y complementariedad entre los cuadros, se reduce el exceso de trabajo al permitir compartir las obligaciones, se crean expectativas comunes debido a la participación en tareas que persiguen un mismo fin, reduce la incertidumbre y crea la confianza colectiva, capacita al colectivo de cuadros para actuar con mayor confianza en sí mismos, actúa como fuente de reflexión compartida sobre la práctica, ésta se reformula con sentido más crítico.

Incrementa la oportunidad del claustro de aprender unos de otros; el colectivo de cuadros interpreta los cambios como fuente de aprendizaje continuo; es una fuente importante de oportunidades de crecimiento profesional y, finalmente, es una premisa para el aprendizaje del colectivo de cuadros en la organización institucional.

Las formas de relación y asociación entre los cuadros, se comienza a caracterizar por la organización del trabajo en equipo, a través de la comunicación interpersonal, la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica entre los miembros de la facultad, se toman en cuenta las opiniones de cada cuadro, se manifiesta una actitud tolerante respetándose la diversidad.

Las manifestaciones del desarrollo de una cooperación pueden perderse si los jefes de los niveles organizativos no tienen en cuenta las exigencias para lograrlo.

Las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación en los cuadros de la Uniss, pondera el trabajo cooperativo como una valiosa herramienta para el desarrollo de los implicados en este estudio, donde resultó significativo partir de un estudio etnográfico en los sujetos antes citados y la utilización de los métodos de prácticas de discusión y reflexión grupal para arribar a criterios valorativos acerca de la propuesta que se realiza en la investigación.

CONCLUSIONES

Como trascendencia del proceso investigativo, se arribó a las siguientes conclusiones:

Los fundamentos que sustentan el proceso de formación continua del profesional en esta investigación son consecuentes con los postulados de Vigotsky, donde se concibe al cuadro como un sujeto comprometido con las demandas y exigencias de la sociedad, a partir de dotarlo de mayores conocimientos y habilidades que tributen al desarrollo de la cooperación que dé respuesta efectiva y eficiente a las transformaciones y exigencias de la sociedad contemporánea, a tenor de su acelerado desarrollo científico-técnico.

Para el cumplimiento de estos fines la superación y el trabajo metodológico deberán tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas del desarrollo de los cuadros.

El desarrollo de la cooperación se sustenta en su estructura de contenido y forma. El contenido abarca el conocimiento, las actitudes, las habilidades los hábitos y los valores que el cuadro tiene sobre la actividad de dirección. Las formas de relación y asociación que se desarrollan entre los cuadros determinan el tipo de cooperación predominante en un colectivo pedagógico. Estas formas de relación y asociación asumidas por los colectivos pedagógicos pueden acelerar o retrasar su desarrollo profesional, a partir de su influencia en la estructura del contenido.

El diagnóstico realizado en la primera fase del estudio dirigido a determinar la cooperación y sus formas de relación y asociación en los cuadros del Uniss, constató que los cuadros se caracterizan por ser responsables, laboriosos, honestos y patriotas, que dominan el contenido de la materia que imparten. Sin embargo presentan limitaciones en el contenido y la forma de la cooperación. En relación con el contenido consideran más importante profundizar en la ciencia que imparte, que en la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales que les permitan impartir una docencia de calidad. En las formas de relación y asociación se evidencia una fuerte tendencia al trabajo

individual, donde los cuadros no consideran una práctica el trabajo en grupo, ni la utilización de métodos cooperativos.

Las acciones para contribuir al desarrollo de cooperación en los cuadros de la Uniss se identifica por la concepción del trabajo cooperativo y la utilización de los métodos de prácticas de discusión y reflexión grupal, que se expresan en sus principios, características y exigencias a cumplir.

Las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación fueron corroborada mediante grupos de discusión y de informantes claves, los cuales consideraron su pertinencia y su factibilidad a partir de valorar que se desarrollan rasgos característicos de la cooperación, evidenciados en que las formas de relación y asociación entre los cuadros se van caracterizando por la organización del trabajo en equipo, a través de la comunicación interpersonal, la reciprocidad positiva y el sentimiento de confianza básica; se toman en cuenta las opiniones de cada cuadro y se manifiesta una actitud tolerante de respeto a la diversidad.

RECOMENDACIONES

Sobre la base de las conclusiones se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Mantener la cooperación como vía fundamental en el trabajo metodológico y la superación en la formación de los cuadros.
2. Desarrollar otros estudios que hagan posible una proyección particularizada en el tratamiento de la cooperación desde el contenido.
3. Desarrollar otros estudios en los que se intente hacer una proyección para el tratamiento de la cooperación en otros sectores de la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández F., Gonzáles Soca A. Ma., Recarey Fernández S. C. (2002). Compendio de Pedagogía. Material magnético. La Habana.
- Addine Fernández, F. (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de pedagogía (págs. 80 - 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2004). Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2010). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de pedagogía (págs. 80 - 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alonso Rodríguez, S. (2001). Sistema de trabajo del MINED. La Habana. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Alonso Sánchez, M. (2001). Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación es una enseñanza constructivista de la ciencia Universidad de Valencia.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: MES.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Editorial Academia.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida, Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). Hacia un currículum integral y contextualizado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez Valdivia. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa. Vol.: 5. Núm.: 28. Págs.: 1-12. Texto.
- Alves, Elizabeth. (2003). Uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. La formación permanente del docente en la escuela, UPEL- IPC. Caracas.
- Arnaiz Sánchez, P. A. (2001). Trabajo cooperativo entre cuadros y atención a la diversidad. España: Comunidad Educativa.
- Arteaga Hernández, C.M. (2013). Aspectos básicos sobre gestión integral cooperativa. Ministerio de la Agricultura. La Habana.
- Bozhovich, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. p 100. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Castellanos Simons, Beatriz; Castellanos Simons, Doris; Llivina Lavigne, Miguel J. (2000). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Secundaria Básica. p. 34. Material magnético. La Habana.
- Castro Ruz, Fidel. (1960). Discurso pronunciado en el acto celebrado por la Sociedad Espeleológica de Cuba, en la Academia de Ciencias. 15 de enero de 1960. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1969/esp/f150160e.html>
- Cáceres Mesa, M. y otros. (2005). La formación pedagógica de los cuadros universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. Revista Iberoamericana de Educación. [Consultado el 20 de mayo del 2010]. Disponible en http://www.campus-oei.org/revista/de_los_lectores/
- Cruz Martínez, Maivy; Lima Álvarez, Leandro y García Pérez, Yamirka. (2015). La cooperación como dimensión del aprendizaje desarrollador en la

- formación de los cuadros de la educación superior. En Revista Electrónica INFOCIENCIA. Volúmen 19. No. 2. Abril – Junio, Año 2015. ISSN 1029-5186
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (1999). Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación. No: 5. Calidad de la Educación: Mayo – Agosto.
- Ferreres, V. (1996). El desarrollo profesional de los cuadros universitarios: la formación permanente. En Rodríguez, J.M. (Ed.) Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesional. ICE de la Universidad de Huelva.
- Freinet, J. (1995). La cultura y su influencia en el medio escolar. Madrid: Narcea.
- García Batista, G. (2002). Compendio de Pedagogía. Ministerio de Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. A. (2010). La formación investigativa del educador. Aportes e impacto. Compilación de los resultados investigativos para optar por el grado Científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- García Pérez, Yamirka. (2013). El desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa en los profesores del departamento de agronomía de la universidad "José Martí Pérez". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spíritus.
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J, I y García Valero, M. (2012). Situación actual de la cultura profesional del docente universitario. Vol. 16 N. 2, abril – junio 2012, revista electrónica Infociencia. ISSN 1029-5186. Localizada en <http://infociencia.indict.cu>
- García Pérez, Y. Herrera Rodríguez, J, I y García Valero, M. (2013). La cooperación. Revista electrónica del Ministerio de Educación Superior. Cuba ISSN 1609-4808 RNPS 1894. Vol. XVIII. No 1 2013.
- González Rey F. y Mitjans Martínez A. (1999). La personalidad, su educación y desarrollo. p.109. Editorial pueblo y educación. Cuba.
- Hargreaves, A. (1984). Changing teachers changingtimes. Teachers Colleges Press. Chicago-USA.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers' Work: An analysis of the intensification thesis. Teacher College Record, Vo. 94, No. 1pp. 87-108.
- Hargreaves, A. (2003). La cooperación. Tipos en el contexto universitario.
- Hargreaves, D. (2006). Profesional, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1997). Road to the Learning Society. School Leadership and Management. Vo. 17, No. 1. pp. 9-21.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. British Journal of Educational Studies. Vo. 47, No. 2pp. 122-144.
- Hargreaves, D. and Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities, London, Falmer Press.
- Hernández, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de

- formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Herrera Rodríguez, J.I. (2014). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación: una estrategia para favorecer las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Conferencia magistral en el Evento Nacional PSICOUNISS 2014. 9, 10 y 11 de abril del 2014.
- Johnson, P. (2006). Getting started with lenguaje early intervention. Disponible en: http://www.babihearing.org/Languajelearning/Early_intervention/your_Early_team . Consulta 20 -3-2007.
- Jonhson y Jonhson. (1997). Cooperative learning increasing. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.
- Lage Dávila, Agustín. (2013). La economía del conocimiento y el socialismo. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Lima Álvarez, Leandro. (2013). Las acciones como resultado científico. Memorias del evento internacional Pedagogía 2013. ISBN 978-959-18-0881-3. Cuba.
- Lombana, R. (2005). La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la escuela de Instructores de Arte. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, Cuba.
- López Hurtado, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (Comp.), Compendio de Pedagogía. (p.58). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesional para el cambio educativo. PPU Barcelona-España.
- Marcelo, C. (1995). Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza. PPU Barcelona-España.
- Marcelo, C. (2001). Asesoramiento, interrelación profesional y redes de información. Profesional, revista de currículo y formación del profesional, 5, 10-22.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Education policy análisis archives, 10, 15-25.
- Medina, A. y Domínguez. (1989). Formación del Profesional en una sociedad tecnológica. Madrid.
- Mendoza Jacomino, C. A. (2011). Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba.
- Mesa Contreras. (2011). Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
- MES. (2006). Resolución Ministerial 128/2006. Reglamento para la aplicación de las categorías docentes. Cuba.
- MES. (2004). Resolución Ministerial 132/2004. Reglamento de posgrado. Cuba.
- MES. (2004). Resolución Ministerial 210/2007. Reglamento de trabajo docente y metodológico. Cuba.
- Mingorance, P. (1993). Formación del profesional. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.

- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los cuadros. En Marcelo, C (Edit.) La función docente. (pp. 85-101). Madrid: Síntesis (1993): "Formación del profesional". Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.
- Morales Ruiz. (2011). Un acercamiento a la preparación del docente en Cuba. Revista IPLAC - Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. No 3. Mayo-junio 20011. <http://www.revista.iplac.rimed.cu>
- Ovejero, A. (1990). El trabajo Cooperativo como solución a los problemas escolares.
- Paz, I.M; Venet, R.; Ramos, G.; Márquez, A. Y Orozco, O. (2011) Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. Curso 68. Educación Cubana. Ministerio de Educación, ISBN 978-959-18-0667-3. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Perret-Clermont, A.N. (1981). Perspectivas psicopsicológicas del aprendizaje en situación colectiva. En Infancia y Aprendizaje. 29-42.
- PCC. (2012). Lineamientos de la política económico-social del Partido Comunista de Cuba. Cuba.
- Pujolás Maset, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Algibe.
- Remedios, G y otros. (2005). Desempeño profesional y evaluación de los cuadros del Instituto Superior Pedagógico: Propósitos y perspectivas. Editorial Academia, La Habana.
- Remedios, G. (2006). Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación en el desempeño profesional del docente de secundaria básica. Informe final del proyecto asociado al Programa Ramal II. CEDIP, ISP Cap. Silverio Blanco Núñez Sancti Spiritus.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flore, J., & García Jiménez, E. (2002). Metodología de la Investigación Cualitativa. Santiago de Cuba: Editorial PROGRAC.
- Rué, Joan. (s/f). Trabajo cooperativo por grupos. Material digital.
- Sánchez Núñez, J.A. (2008). El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <http://www.oei.org.co/de/gb.htm>.
- Sánchez Núñez, J. A. (2003). El desarrollo profesional docente. <http://www.Educa.Web.com.copiritht Educaonline>, S.l.1998-2003. Internet, 2003.
- Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós.
- Schön, D.A (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Senge. (1993). Dinámicas de grupos. Barcelona. Paidós.
- Tunnermann, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del Siglo. Unesco.
- Vigotsky, L.S. (1989). Obras completas. Tomo: V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Zilberstein Toruncha, J. y Silvestre Oramas, M. (2001). Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. p. 15. Material magnético. Cuba.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research. London: Kogan Page.

ANEXOS

ANEXO 1

Observación participante

Objetivo: Determinar las formas de relación y asociación que se establece entre los miembros del colectivo de cuadros (grupo) que dirigen en la Uniss.

Pautas de la observación etnográfica

Observación	Descripción
1. ¿Quién está en el grupo?	¿Cuántas personas hay en el grupo y cuáles son sus identidades?
2. ¿Qué está ocurriendo? ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares? ¿Cómo reaccionan y se comportan los cuadros entre sí? ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?	¿Qué están haciendo los cuadros del grupo? ¿Cómo se organizan, explican y justifican sus conductas? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Qué estatus y roles son evidentes? ¿Qué lenguaje utilizan para la comunicación verbal y no verbal? ¿Qué creencias se desprenden de las conversaciones relacionadas con la dirección?
3. ¿Dónde se llevan a cabo las reuniones de los cuadros?	¿Características físicas del contexto? ¿Qué recursos naturales y tecnológicos son usados? ¿Cómo usan y distribuyen el espacio?
4. ¿Cuándo se reúnen e interactúan los cuadros?	¿Qué tan frecuentes y por cuánto tiempo se reúne el grupo? ¿Cómo el grupo conceptualiza, distribuye y utiliza el tiempo?
5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados?	¿Qué reglas, normas y moral gobierna la organización en el espacio en que se interactúa?
6. ¿Por qué el grupo de cuadros funciona de esta manera?	¿Qué símbolos, tradiciones y valores se encuentran dentro de este grupo?

ANEXO 2

Revisión del plan de trabajo metodológico de la Uniss.

Objetivo: constatar si existe correspondencia entre las dificultades declaradas en el plan de trabajo metodológico, y verificar cómo se distribuyen las responsabilidades de su cumplimiento así como verificar como se distribuyen las responsabilidades de su cumplimiento en función con las formas de relación y asociación que se establece entre los cuadros que conforman un colectivo como parte de la cooperación.

Aspectos a revisar

1. Líneas de trabajo metodológicos que se abordan.
2. Correspondencia entre las dificultades declaradas en el plan de trabajo metodológico.
3. Relación entre los resultados del diagnóstico y el plan de trabajo metodológico.
4. Distribución de las tareas en correspondencia con las formas de relación y asociación que se establece entre los cuadros que conforman el colectivo como parte de la cooperación.

ANEXO 3

Revisión de los planes de trabajo individual

Objetivo: comprobar si con las actividades planificadas se propicia el desarrollo de la cooperación.

Aspectos a revisar.

1. Aspectos incluidos en el plan para desarrollar la cooperación (preparación).
2. Aspectos incluidos en el plan relacionados con la formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros como parte de esta cooperación (trabajo cooperativo en equipo).

ANEXO 4

Entrevista en profundidad

Objetivo: Contrastar las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros y descubrir su visión con las opiniones que estos tienen sobre la forma en que asumen la cooperación.

Aspectos a considerar en la entrevista:

- Realización de trabajo en equipo.
- Manera en que organiza el trabajo.
- Ayuda que recibe de sus compañeros.
- La comunicación interpersonal.
- La posición de cada cuadro en la situación grupal: entendida como la
La posición de cada cuadro en el espacio.
La posición de cada cuadro en relación a la participación y la toma de decisiones.
- El sentimiento de confianza básica.
- La actitud tolerante y el respeto a la diversidad.

ANEXO 5

Relación de cuadros y guía de entrevista a informantes claves

Cuadros	Categoría docente	Grado científico	Informantes clave
1	Profesor Titular	Dr.C. Veterinarias	
2	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	
3	Profesor Titular	Dr.C. Técnicas	X
4	Profesor Titular	Dr.C. Técnicas	
5	Profesor Titular	Dr.C. Técnicas	
6	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	
7	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	
8	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	X
9	Profesor Titular	Dr.C. Agrónomas	
10	Profesor Titular	Dr.C. Agrónomas	X
11	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	
12	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	
13	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	X
14	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	
15	Profesor Titular	Dr.C. Pedagógicas	X
16	Profesor Auxiliar	Dr.C. Pedagógicas	
17	Profesor Auxiliar	Dr.C. Pedagógicas	
18	Profesor Auxiliar	Dr.C. Pedagógicas	
19	Profesor Auxiliar	Dr.C. Pedagógicas	
20	Profesor Auxiliar	Dr.C. Pedagógicas	
21	Profesor Auxiliar	Dr.C. Pedagógicas	

Entrevista a informantes claves

Objetivo: Corroborar las declaraciones obtenidas en el proceso investigativo y la veracidad de la descripción realizada sobre la situación que presentan las dimensiones e indicadores después de aplicada las acciones.

Aspectos a considerar:

- La influencia del trabajo en equipo en los resultados obtenidos en el estudio.
- El papel de las acciones en la obtención de los resultados.
- Su conformidad con los resultados que se plasman en el informe.
- Sugerencias que se le hacen a la investigadora.

ANEXO 6

Guiones de los grupos de discusión

Tema 1: Pertinencia de las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros de la Uniss.

Objetivo: Conocer las opiniones de los cuadros sobre las prácticas educativas, sus expectativas relacionadas con la actividad de dirección, sus formas de relacionarse y asociarse.

Introducción:

- Aplicación de la técnica participativa de presentación entre los miembros del grupo. Tormenta de ideas o "Brainstorming"

Es una técnica en la que los cuadros expresan con absoluta libertad todas las ideas que se les ocurra. Sin ningún análisis ni filtro sobre su calidad, se anotan en la pizarra. Sólo al final, cuando se agota la producción de ideas, se realiza una evaluación de las mismas.

Esta técnica se utilizó para desarrollar la creatividad de los cuadros y descubrir conceptos nuevos, resolver problemas o superar el conformismo y la monotonía.

Desarrollo: Antes de comenzar la tormenta de ideas se expone a los cuadros el por qué estamos reunidos, qué pretendemos hacer, cómo lo vamos a realizar y se explican las reglas: las ideas se expresan con independencia de su calidad; no se valorará ninguna idea hasta que se diga la última frase; se recomienda asociar libremente las ideas propias con las ya expuestas; cuantas más intervenciones, más posibilidades de encontrar respuestas válidas; los turnos de palabra se concederán a medida que los cuadros pidan la palabra levantando las manos.

Al final, tres o cuatro cuadros que no hayan participado en la fase de producción analizarán todas las ideas para valorar su utilidad en función del objetivo propuesto con el empleo de la técnica.

Cierre: Se realiza un resumen de los elementos fundamentales que conforman las acciones para desarrollar la cooperación.

Tema 2: El proceder del cuadro al integrar el trabajo cooperativo en el nivel que dirige.

Objetivo: Obtener juicios valorativos fiables desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, sobre el proceder del cuadro al desarrollar habilidades para la organización de trabajo cooperativo en el nivel de trabajo que dirige.

Introducción:

- Orientación de qué se va a realizar, durante qué tiempo aproximado, por qué y para qué.

Desarrollo:

El coordinador escribirá en la pizarra lo que se entiende por trabajo cooperativo (acordado en los análisis anteriores) y realizará una exposición a manera de recordar los aspectos más importantes que lo caracterizan

Presentación de los temas a discutir:

¿Considera que los principios analizados del trabajo cooperativo facilitaron el intercambio de ideas y actuaciones de los miembros implicados en el proceso, así como llevaron a la elaboración de nuevas ideas, la realización de nuevas

actividades formativas, nuevas propuestas de acción? ¿Diga el porqué de sus criterios?

¿Qué importancia le concede a la comunicación entre los miembros que participan en las actividades programadas en los diferentes niveles de trabajo?

¿Qué elementos lo llevaron a considerar al trabajo cooperativo como una vía para el trabajo en grupo?

Tema 3: Los fundamentos teóricos de la cooperación en la Educación Superior.

Objetivo: Obtener criterios fiables que desde una dimensión colectiva, y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos sobre los componentes de la cooperación para la formación de los cuadros de dirección que dé respuesta a las demandas actuales de la educación superior cubana.

Introducción

- Orientación del qué van a hacer, por qué y para qué.

Desarrollo:

Presentación de los componentes de la cooperación para la formación de los cuadros de dirección.

Presentación de los temas a discutir en los grupos:

¿Considera acertados, los componentes de la cooperación para dar respuesta a las demandas actuales de la educación superior cubana?

¿Pudiera prescindir de ellos, o de alguno de ellos en su trabajo? Fundamente.

Se inicia la discusión de los temas propuestos, las posibles respuestas se irán introduciendo según lo demande el debate.

Cierre: Se organiza el local en forma de círculo y se le pide a los cuadros que expresen si sienten que ha ocurrido un crecimiento personal en su vida profesional

- ¿Cómo te darías cuenta que ha ocurrido ese crecimiento personal en tu vida profesional? y ¿Quiénes lo notarían?

Se escucha con atención y se escriben las expresiones que serán tomadas en consideración para próximos estudios.

Se concluye con la técnica "La telaraña"

Se colocan de pie, en forma de círculo y se tiene una bola de hilo la cual se le pasa a un cuadro y se dice en voz alta el por qué de la selección. Éste debe tomar la punta del cordel y lanzar el ovillo a otro que hace lo mismo y así sucesivamente. El que quedó último con el ovillo debe regresarlo al que se lo envió inicialmente.

ANEXO 7

Mapa de instrumentos

Objetivo: Clarificar la relación entre el instrumento utilizado y los objetivos de cada uno.

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Entrevista en profundidad	Contrastar las formas de relación y asociación que se establecen entre los cuadros y descubrir su visión con las opiniones que estos tienen sobre la forma en que asumen la cooperación.
Entrevista a informantes claves	Corroborar las declaraciones obtenidas en el proceso investigativo y la veracidad de la descripción realizada sobre la situación que presentan las dimensiones e indicadores después de aplicada las acciones.
Guiones de los grupos de discusión	Conocer las opiniones de los cuadros sobre las prácticas educativas, sus expectativas relacionadas con la actividad de dirección, sus formas de relacionarse y asociarse.

ANEXO 8

Cronograma general de realización de los grupos de discusión.

Actividades a realizar	Título	Objetivo
Grupo de discusión	Tema 1: Pertinencia de las acciones para contribuir al desarrollo de la cooperación en el colectivo de cuadros de la Uniss.	Conocer las opiniones de los cuadros sobre las prácticas educativas, sus expectativas relacionadas con la actividad de dirección, sus formas de relacionarse y asociarse.
Grupo de discusión	Tema 2: El proceder del cuadro al integrar el trabajo cooperativo en el nivel que dirige.	Obtener juicios valorativos fiables desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, sobre el proceder del cuadro al desarrollar habilidades para la organización de trabajo cooperativo en el nivel de trabajo que dirige.
Grupo de discusión	Tema 3: Los fundamentos teóricos de la cooperación en la Educación Superior.	Obtener criterios fiables que desde una dimensión colectiva, y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos sobre los componentes de la cooperación para la formación de los cuadros de dirección que dé respuesta a las demandas actuales de la educación superior cubana.

ANEXO 9

Reflexiones generales para el uso de las técnicas participativas en el trabajo con grupos

El facilitador realiza su trabajo en el grupo con los siguientes **objetivos**: solucionar conflictos, modificar patrones de comportamientos, modificar actitudes, eliminar las dificultades, lograr restablecer el equilibrio emocional, mantener un nivel óptimo de madurez que posibilita un adecuado ajuste al medio y permitir al cuadro aprovechar al máximo sus potencialidades.

Las características generales que se deben tener en cuenta de las técnicas participativas en relación con los sujetos son:

- Es una relación sujeto-sujeto donde se produce una interacción informativa entre los cuadros, se influyen mutuamente condicionados por las relaciones interpersonales que surjan entre ellos.
- La palabra es el instrumento fundamental del trabajo en grupo mediante este, se ayuda a recobrar la autorregulación de sus funciones, cambiar la significación negativa de determinados estímulos y reconocer las causas de sus problemas.
- Permiten el establecimiento de un estrecho vínculo entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica. La asimilación de conocimientos no se concibe como el único objetivo de la enseñanza, sino también como un recurso para la solución de problemas, tareas o situaciones profesionales o vinculadas con la profesión, en condiciones reales o modeladas.
- Las mismas no pretenden la aceptación acrítica de la palabra del facilitador sino que estimulan la búsqueda de la verdad a través del trabajo cooperativo de indagación y reflexión, aproximando la actividad productiva y la social, brindando una mayor solidez a los conocimientos adquiridos.
- Las tareas a acometer, así como las condiciones en las que éstas se desarrollan, estimula una mayor actividad cognoscitiva en los participantes, así como el desarrollo de la asertividad, la independencia, la creatividad y el auto aprendizaje.
- Las oportunidades que brindan estas técnicas para la verbalización contribuyen al análisis más detallado de los problemas y su instrumentación, promoviendo la capacidad reflexiva de los cuadros.
- En la interacción que se propicia, se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo, que aparece como producto de la actividad grupal.
- Contribuyen a romper con modelos paternalistas de educación, permiten que los participantes desempeñen el rol de sujetos de su propia formación, estimulando la adopción de posturas críticas, personales y comprometidas con el conocimiento.
- Ayudan a la constitución del grupo, al establecimiento de relaciones interpersonales y a un mayor conocimiento mutuo. Estimulan la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo.
- No se debe forzar la comunicación, sino establecer un clima emocional positivo facilitando la expresión y exteriorización de los sentimientos y preocupaciones del sujeto.
- Lograr la motivación del propio sujeto y su papel activo.
- Evitar asumir el papel de juez en la valoración de la problemática y características del cuadro no haciendo comentarios críticos, irónicos o agresivos.

- Brindar apoyo y seguridad a los cuadros y aceptarlo como es.
- Considerar las características psicológicas de la edad, la personalidad, problemática psicológica y estado físico del cuadro en la elección del método de trabajo en el grupo.
- Mediante la labor en el grupo el cuadro aprende a sustituir viejos hábitos de conducta, ideas, actitudes desajustadas, por nuevas que le permitan recibir mejor los estímulos positivos del medio y enfrentarse adecuadamente a los negativos.