



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX-NORTE



**El trabajo colaborativo como herramienta en la práctica docente
de la escuela primaria “Año de Juárez”**

TESIS

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
BÁSICA, ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN CÍVICA Y FORMACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA**

P R E S E N T A

Ariel Amaral Espíritu

**ASESOR
DR. LUIS REYES GARCÍA**

Ciudad de México, octubre de 2022

Agradecimientos

A mi hija Jearim Adjetzari por estar apoyándome y alentándome para ser mejor cada día, siempre estaré a tu lado para que alcances todo lo que te propongas...

A Vanessa por acompañarme en este camino de aprendizaje y juntos construir un nuevo destino.

A mi asesor Dr. Luis Reyes por su compañía y asesoría durante la investigación de este documento y el postgrado.

A la Universidad Pedagógica Nacional por darme la oportunidad de crecer como profesionalista de la educación.

INDICE GENERAL

Introducción	5
CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	12
Introducción	12
1.1 Imaginarios	12
1.1.2 Imaginarios sociales	17
1.1.3 Imaginarios docentes	18
1.2 Prácticas docentes	19
1.2.1 Conceptos	19
1.2.2 Competencias docentes	23
1.2.3 Sentido de pertenencia	30
1.3 Trabajo colegiado – colaborativo	30
1.3.1 Comunidad	31
1.3.2 comunidad de aprendizaje	32
1.3.3 Tipos comunidades de aprendizaje.	35
1.3.4 Aprendizaje dialógico	36
1.3.5 Comunidades virtuales de aprendizaje	37
1.3.6 Liderazgo	39
1.3.7 Tipos de liderazgo	42
CAPITULO 2. MARCO CONTEXTUAL	44
Introducción	44
2.1 Modelos Internacionales de organización Escolar	44
2.1.1.1 Organización de la Gestión Escolar en la República de Chile.	49
2.1.1.2 Organización de la Gestión Escolar en Argentina.	53
2.1.1.3 Organización de la Gestión Escolar en Brasil.	58
2.1.1.4 Balance de las gestiones escolares.	62
2.1.2 El Consejo Técnico en México	63

2.1.3 La comunidad escolar y el Consejo Técnico	68
2.2 Las prácticas docentes en México.	71
2.2.1 Liderazgo en educación básica.	72
CAPITULO 3. METODOLOGIA E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	76
Introducción	76
3.1 Metodología	76
3.1.1 Instrumentos de investigación.	77
3.2 Análisis de la recolección de datos del contexto interno.	78
3.2.1 Población	79
3.2.2 Análisis de la recolección de datos del contexto externo	80
3.3 Análisis de encuestas.	81
3.3.1 Imaginarios docentes.	81
3.3.2 Práctica docentes.	84
3.3.2.1 Competencia docente.	86
3.3.3 Sentido de pertenencia.	89
3.3.4 El trabajo colaborativo.	91
3.3.5 Comunidad de aprendizaje.	95
3.3.5.1 Liderazgo.	97
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFIA	108
ANEXOS	121

INTRODUCCIÓN

La pluralidad de organizaciones sociales es fundamental ya que no sólo permiten la articulación de intereses, sino también porque constituyen un recurso imprescindible en la formación de la cultura cívica. Un horizonte de vida social y moral, estructuran y fortalecen la convivencia; es decir, dan sentido de pertenencia a la comunidad y delimitan el modo de vivir, con base en cual, experimentamos nuestras relaciones con los demás (Espinoza, Ana Karen 2020).

El colegiado de la escuela es importante para el logro de las metas propuestas, conformarnos como una comunidad dará un sentido de pertenencia a los actores educativos que conformamos la comunidad escolar de la primaria “Año de Juárez”.

Una de las características del colegiado de la primaria “Año de Juárez” es que sus interacciones generalmente caen en el individualismo, lo que, aunque no es del todo negativo, no desarrolla relaciones sociales efectivas que promueven la obtención sistemática de resultados y de ahí el interés por analizar las interacciones del colegiado en el desempeño de sus funciones, el sentido de pertenencia que existe y promoverlo para conformarnos como una comunidad.

Se espera que al promover la conformación de una comunidad a partir de las habilidades de los docentes se fortalezca la interacción de la cultura cívica de los actores participantes de la escuela primaria “Año de Juárez”.

Justificación

La presente investigación se fundamenta en la teoría sociológica de Almond y Verba (1963) para analizar las interacciones en el colegiado escolar como alternativa en la construcción de una cultura cívica leal de participación. Dichos autores mencionan que en la cultura cívica es vital estudiar las actitudes y comportamientos de una sociedad, el interés que muestran las personas por participar y cumplir con sus deberes (Martínez), además, que la pluralidad de organizaciones sociales es fundamental ya que no sólo permiten la articulación de

intereses, sino también porque constituyen un recurso imprescindible en la formación de la cultura cívica. (en Jurado, 2008).

Bourdieu llega a afirmar que "las ganancias obtenidas debido a la pertenencia a un grupo son la base de la solidaridad que las hace posibles"(Bourdieu, 1985, p. 249).

Como parte de la investigación se analizarán los procesos comunicativos que se tengan con las relaciones de poder integradas como parte de las decisiones sostenidas entre los actores para alcanzar un fin común, T.H. Marshall en 1950 definió a la ciudadanía como un estatus que es concedido a los miembros de una sociedad y que a su vez les otorga un paquete de derechos y obligaciones (Marshall, 1998), el análisis de dichos elementos dentro del ámbito escolar nos llevará a reconocer derechos, obligaciones y formas de participación para lograr comunidad y caminar por un fin común sintiendo nuestra pertenencia como equipo.

La investigación privilegia el estudio del sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo del personal de la escuela primaria "Año de Juárez" a partir de profundizar en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, al establecer un horizonte de vida social y moral, estructuran y fortalecen la convivencia; es decir, dan sentido de pertenencia a la comunidad y delimitan el modo de vivir, con base en cual, experimentamos nuestras relaciones con los demás (Espinoza Morales Ana Karen, 2020), creo importante investigar entre los actores objeto de estudio, el grado de pertenencia que tienen a la comunidad escolar, el desempeño que como docentes realizamos y así analizar nuestro grado de éxito o fracaso como comunidad de aprendizaje en nuestros objetivos.

Se utilizará una metodología cualitativa de tipo interpretativo, constituye en específico un estudio de caso con la población objeto que serán los docentes que participamos en la escuela primaria "Año de Juárez". Las técnicas e instrumentos a emplear son entrevistas, cuestionarios y observación directa para obtener datos estadísticos cualitativos y de interpretación que posteriormente se podrán presentar que permitan analizar las variables aplicadas a la población objeto de estudio.

También será un estudio con enfoque cualitativo porque utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Roberto, 2014), al relacionar los resultados y aplicar estrategias de acompañamiento pedagógico con fundamento en los diferentes conceptos respecto al trabajo colaborativo que en una comunidad de aprendizaje son cualidades prioritarias.

Hipótesis

Cuando los actores sujetos objetos de investigación revaloren su sentido de pertenencia y se identifiquen como parte de la comunidad de aprendizaje de la escuela fundamentados en la democracia y libre colaboración, los individuos promoverán la igualdad en la toma de decisiones al participar democráticamente en la comunidad escolar.

Para apoyar en la valoración de la hipótesis se podrá vincular las variables al tratar de resolver los siguientes cuestionamientos y obtener la información que puede ser útil para su comprobación.

¿Qué elementos confluyen en la identidad colectiva del personal de la escuela primaria “Año de Juárez”?

¿Cómo fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad de la escuela?

¿Cuándo existe la colaboración entre los actores objeto de estudio?

¿Cómo identificar la corresponsabilidad en la participación de los individuos en la comunidad?

¿Cómo fortalecer el desempeño docente para conformar una comunidad de aprendizaje?

Planteamiento del Problema

La problemática se encuentra en que el colegiado de la escuela no ha logrado consolidarse como una comunidad escolar bajo una cultura democrática, el objeto de estudio serán los docentes que conformamos el colegiado de la escuela primaria "Año de Juárez" porque generamos la interacción social de los que interactuamos en la escuela.

La finalidad de este tema de investigación de tipo empírico es analizar el proceso en la conformación de una comunidad de aprendizaje a través del trabajo colaborativo que incluya a los docentes de la escuela primaria "Año de Juárez", con el propósito de fortalecernos como una comunidad de aprendizaje.

El estudio es de tipo fundamentalista porque se pretende analizar el proceso de enseñanza que se desarrolla en la escuela desde dentro de la misma, posicionando la característica principal de pertenencia y trabajo colaborativo.

Se tiene como objetivo central fortalecernos como una comunidad de aprendizaje que nos permita compartir una misma visión, a través de fortalecer nuestras habilidades sociales que promuevan la convivencia escolar para mejorar la práctica docente.

Preguntas de investigación

La pregunta principal que guía la investigación es:

¿Cómo favorecer el desarrollo significativo de una comunidad de aprendizaje en la escuela primaria "Año de Juárez" a través del trabajo colaborativo?

Para apoyar la investigación podríamos derivar otras preguntas que la fortalecerán tratando de dar respuesta a la problemática.

- 1. ¿Qué ideas tienen los docentes acerca del sentido de Comunidad?*
- 2. ¿Cuáles serían las estrategias desde el acompañamiento de la Dirección de la escuela para lograr conformar una Comunidad de aprendizaje?*

3. *¿Qué importancia tiene la práctica educativa mediante la colaboración para conformar una comunidad de aprendizaje?*

¿Qué esperar cuando se aplique la investigación?

Una hipótesis podría ser que los docentes a través de fortalecer la comunicación y el trabajo colaborativo mejoren su práctica docente para conformarse como una comunidad de aprendizaje en donde exista el diálogo igualitario y la democracia.

Metodología

Objetivo

El objetivo general de la investigación es favorecer la conformación de una comunidad de aprendizaje a partir de las habilidades de los docentes para fortalecer la interacción de la cultura cívica de los actores participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria “Año de Juárez”.

El universo de estudio será la escuela primaria “Año de Juárez” en la alcaldía de Iztapalapa ubicada en calle libertad 23 Barrio San Lucas, perteneciente a la Secretaria de Educación Pública en el régimen de Educación Básica y cuya población sujeto de estudio serán los docentes, la población general es de 390 alumnos y una plantilla conformada por 25 personas divididas de acuerdo a su función en 12 docentes titulares frente a grupo, 2 docentes especialistas de inglés, 3 docentes especialistas de Educación Física, 1 docente promotor de lectura, 1 docente promotor de TIC’S, 1 docente adjunto, 2 subdirectores (académico y gestión), 1 docente especialista de la UDEEI, 1 Director, 3 Asistentes al Servicio del Plantel y 1 conserje.

El estudio se basa en un diseño en la modalidad de investigación fundamentalista cuyo precepto básico es la generación o surgimiento de una teoría a partir de la información proporcionada por los propios sujetos sociales que interactúan con la problemática estudiada, a través de la cual se intenta explicar los fenómenos o procesos sociales analizados en la investigación. Asimismo, bajo la noción de un

diseño cualitativo de investigación que se apoye también en la recolección de datos de una investigación cuantitativa que nos ayuden a interpretar los resultados y tener una visión más clara.

La educación es proceso por el que el individuo fortalece su desarrollo social para interactuar en la sociedad, una sociedad que constantemente cambia al progresar económica, tecnológica y culturalmente.

La educación de los individuos busca que estos sean útiles para su comunidad tanto individual como colectivamente, busquen el bienestar y progreso de la misma; al respecto, en los procesos de enseñanza es sabido que aunque el individualismo arroja buenos resultados el aprender colaborativamente favorece no solo la obtención de éstos, sino que también fortalecen la convivencia y la comunicación entre los individuos armonizando así la sociedad en que se desarrollan.

En la escuela se promueve que las prácticas docentes estén encaminadas a fomentar el trabajo colaborativo entre los actores que conforman la comunidad escolar, la presente investigación analiza las opiniones de los docentes al respecto de la importancia del trabajo colaborativo como herramienta de su práctica docente.

En las prácticas docentes en la escuela primaria “Año de Juárez” hay individualismo pero también trabajo en equipo, los vicios que los docentes pueden tener al momento de ejercer su práctica pueden levantar barreras que obstaculicen la práctica que se ejerce.

El propósito de la investigación es analizar los supuestos que los docentes de la primaria “Año de Juárez” tienen al respecto del trabajo colaborativo para ejercer su práctica educativa, si el trabajo colaborativo sirve para conformarlos como una comunidad de aprendizaje.

El documento se presenta de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se analiza el marco teórico referente a las temáticas de conceptualización de los imaginarios docentes, al identificar lo que diversos autores mencionan al respecto de lo que los docentes hacen durante su práctica docente, la conceptualización de la práctica docente y su desarrollo, la competencia docente

para tratar de identificar si las prácticas educativas en la escuela son llevadas a cabo con la intensidad educativa que la comunidad escolar requiere, se trata el sentido de pertenencia para buscar la relación entre estos.

En este capítulo también se aborda los conceptos sobre el trabajo colaborativo, comunidad y comunidad de aprendizaje para abordarlos y retomarlos con lo que los docentes piensan al respecto de ellos y si en su práctica docente se llevan a cabo.

Se explica el concepto de liderazgo y los tipos de éste porque en una comunidad el liderazgo es una parte fundamental en la conformación de la misma.

La educación es proceso cambiante que se desarrolla continuamente y marcan las relaciones entre las personas de la sociedad, en el capítulo 2 abordaremos los modelos internacionales de gestión escolar en Cuba, Chile, Argentina, Brasil y nuestro país, sus similitudes y situaciones a las que se enfrentan durante los procesos de enseñanza aprendizaje.

La implicación e importancia del consejo técnico en Latinoamérica y en México, su organización y funciones, la relación con la comunidad escolar para alcanzar las metas propuestas durante las sesiones en la escuela, las prácticas docentes en nuestro país y el liderazgo en la escuela.

En el capítulo 3 se menciona la metodología a utilizar durante la investigación, la aplicación de instrumentos y análisis de la información arrojada por los docentes de objeto de estudio de la investigación, las respuestas que los sujetos de estudio aportan al respecto del trabajo que realizan en la escuela, sus fortalezas y debilidades para conformarse como una comunidad de aprendizaje a través de su participación colaborativa, las actitudes con las que se desenvuelven y el tipo de liderazgo ejercido en la escuela.

Concluimos la investigación con un análisis de los temas desarrollados aportando una síntesis de los mismos.

CAPITULO 1. IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA.

Introducción

Interpretar lo que los individuos miembros de una comunidad, de una institución educativa o grupo social es interesante, los seres humanos somos creativos por naturaleza, imaginamos como deben hacerse las cosas antes de que se realicen, interactuamos con los otros porque buscamos las buenas relaciones entre personas, la escuela es un lugar en donde aprendemos a socializar, a tomar decisiones y a sentirnos parte de un grupo social.

Las características principales de este capítulo es presentar los fundamentos teóricos de los imaginarios, de lo que es socialmente aceptado por el grupo de individuos que interactúan entre sí para lograr un fin, se habla en este caso de los docentes que conforman una comunidad de aprendizaje, sus prácticas docentes y competencias, esto es investigar sobre el trabajo colaborativo que se debe llevar a cabo como parte de la conformación de una comunidad de aprendizaje, el tipo de liderazgo que se desarrolla para que se logren los objetivos principales que conforman una comunidad.

El interés central del tema es la importancia del trabajo colaborativo en la conformación de una comunidad de aprendizaje tomando en cuenta a uno de los actores principales de la comunidad de aprendizaje que es el docente, sus prácticas, competencias e imaginarios.

1.1 Imaginarios.

El imaginario surge como una cuestión individual, sin embargo, es necesario aclarar que se torna social en tanto pasa a ser compartido y aceptado por la sociedad, al punto de hacerse común al interior de grupos concretos.

Los estudios sobre imaginarios sociales vienen a ser una forma de generación de nuevo conocimiento —y por lo tanto de poder hacer—, especialmente en un momento en que se percibe en las ciencias sociales un vacío de carácter ontológico (Randazzo, 2012).

Las personas que interactúan en un mismo lugar de socialización como lo es la escuela tienen pensamientos o ideas que dependiendo de la labor que tengan buscan que sean socialmente aceptados, esto dependerá también de su capacidad de hacer algo por el otro y creer que lo que se hace ha generado un nuevo conocimiento que es socialmente útil.

Ese nuevo conocimiento es analizado por todas las personas que interactúan con él, emitiendo juicios que pueden ser factibles o desechables dependiendo de lo que útilmente sea creíble.

Según Carretero, el concepto de imaginario social ha debido enfrentarse a los juicios que ven en él una noción pre-científica, ligada más a la literatura y las artes que a un ejercicio de la razón científica. La revalorización antropológica de lo imaginario pasa, entonces, por el redescubrimiento de una lógica peculiar de lo aparentemente ilógico, por la dignificación de aquellos órdenes de la experiencia social irreductibles al modelo del discurso imperante desde la episteme racionalista y su derivado, la Ilustración (Carretero, 2004, p. 2).

Falleti (2006) nos refiere que el imaginario social “introduce una perspectiva socio-histórica a partir de la cual estudia la génesis de las significaciones imaginarias” (p. 84), es decir hace referencia la “creación de nuevas significaciones” (p. 84), lo que da la posibilidad de estudiar el curso de transformación de los significados que atribuye una sociedad, así como las prácticas de esas significaciones derivadas. Se trata de “una noción que permite indagar el *hacer*, pues las significaciones sociales imaginarias son definidas como las formas de ser, pensar y actuar de las personas” (pp. 84-85).

Es decir, los individuos que interactúan en la escuela van a actuar conforme a la forma de ser del otro, del cómo se desenvuelve y actúa en beneficio de la comunidad.

El docente, los padres de familia y los alumnos representan una manera de comportamiento que socialmente se les asigna dependiendo del contexto cultural en que se desenvuelven que no necesariamente tiene que ver con su actuar.

Cegarra nos dice a este respecto que representaciones e imaginarios no son figuras equivalentes: las representaciones sociales operan como precodificaciones que el individuo tiene en cuenta para desempeñarse en la sociedad, de allí su carácter más subjetivo; precodificaciones que no por ello dejan de depender de una sociedad particular en las que cobran cuerpo. El imaginario, por su parte, opera como matriz de sentido que tiende a imponerse como una forma de leer la vida social (Cegarra, 2012, p.1-13).

Los imaginarios en los individuos pueden crearse desde los más simple, su objetivo aparentemente es el de hacer sentir a la persona en paz, con la intención de generar nuevas acciones para seguir creciendo.

Lo imaginario tiene su hábitat original en sustratos tan amplios como la danza, los cantos, los chistes, los juegos, los cuentos y leyendas, la abstención, los silencios, las astucias, la artimaña, la burla, la ironía, el cinismo, el cine, entre otros. Así también, que el imaginario posee un gran potencial liberador, de oponer resistencia, de generar novedad (Bergua, 2005).

No es lo mismo suponer que la imaginación es lo mismo que imaginario, estas son concepciones diferentes que en los individuos se utilizan con distinto fin, es decir:

La imaginación es una capacidad individual que imita o recrea la realidad, la cual, mediante el uso de imágenes procede a manifestarla. El imaginario, por su parte, no es una facultad humana, es más una suerte de gramática, un esquema referencial que permite interpretar la realidad, socialmente legitimado, intersubjetiva e históricamente determinado.

La imaginación reproduce la realidad; mientras que el imaginario opera como matriz de significados que orientan los sentidos que se le atribuyen a nociones de la vida compartidas por una sociedad.

La imaginación es entonces una facultad humana innata; el imaginario, condición propia de la vida en sociedad. (Cegarra, 2012, p. 3)

Randazzo nos menciona que el imaginario posee dos dimensiones que son necesarias considerarlas, una que es la cognitiva que se refiere a que los imaginarios se “conforman desde las metas, formas de actuar y valorar, hasta la política y las instituciones” (Randazzo, 2012, p. 81); la hermenéutica que permite entender el sentido que socialmente se atribuye a las cosas, pues son esquemas de significado que nos permiten entender la realidad con esquemas pre-estructurados pero también engloba estructuras bien fraguadas como las instituciones. (Randazzo, 2012, p.81).

Castoriadis nos menciona que el imaginario es un fenómeno tanto individual como colectivo, puede comprenderse como un patrimonio representativo, esto es, “como el conjunto de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su socialización” (Dittus, 2006, p. 167). Esto tiene que ver con las formas de pensar del individuo lo que tenderá a formar parte de su actuar para integrarse socialmente a la comunidad en la que se desarrolla.

Un punto central en la propuesta de Castoriadis es atribuirles a los imaginarios sociales la calidad de “factor de equilibrio psicosocial. Esto último ya que actúan compensando las diferencias y vacíos cognitivos, superando el excesivo racionalismo de la modernidad” (Dittus, 2006, p. 172).

En la comunidad escolar los integrantes de ésta tienen pensamientos propios lo que se puede traducir como la imaginación que tienen del cómo actuar en la institución social a la que pertenece dicha comunidad. El imaginario se ubica en lo social en las formas de interactuar, de convivir teniendo un fin común, es allí donde se da el movimiento entre lo instituido y lo que puede crearse.

La imaginación va a tener un carácter individual mientras el imaginario es social: “los imaginarios se refieren a lo social y a la dinámica de lo instituido y lo instituyente,

a la potencia que tienen éstos en la formación de sujetos sociales” (Hurtado, 2008, p. 91).

El imaginario instituyente según Castorianis es “esa facultad que es constitutiva de las colectividades humanas, y más generalmente, del campo sociohistórico” (Castoriadis, 2002, pp. 94-95); de tal forma que “ninguna sociedad puede perdurar sin crear una representación del mundo y, en ese mundo, de ella misma” (Randazzo, 2012, p. 85).

El mismo Castoriadis nos menciona que “el imaginario social instituido se conforma por las significaciones imaginarias sociales y las instituciones cristalizadas, asegurando en la sociedad la repetición de las mismas formas que regulan la vida en sociedad” (Randazzo, 2012, p. 83)._Tiene que ver con que el imaginario social instituido permitirá que en conjunto los individuos actúen socialmente de acuerdo a la moral de la institución.

Para Baeza (2000) la comprensión del concepto de imaginario social implica cuestionar la conciencia moderna, en específico, la visión moderna e instrumental de la conciencia. Entonces el imaginario social influye en las maneras de pensar y actuar de los integrantes de una comunidad escolar.

Los imaginarios serían entonces apropiaciones de experiencias capaces de producir creencias, juicios ya sea propios o indesmentibles, en donde hombres y mujeres con base en su contexto histórico–social se expresan y convierten sus prácticas sociales en su vida cotidiana.

Para Baeza, “los imaginarios pasarían a ser sociales porque se producirían, en el marco de las relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir instituidos socialmente” (Baeza, 2000, p. 25).

1.1.2 Imaginarios sociales

Para Baeza los imaginarios sociales son composiciones ya socializadas en el entramado mismo de las relaciones sociales, con el propósito de dar inteligibilidad al cosmos, al mundo y a la sociedad, al mundo y a la naturaleza, a la vida desde sus orígenes y a la muerte, etc. ... deben ser considerados en tanto que la base misma de ese “mínimo común denominador” ideacional que cohesiona a los grupos sociales, cualquiera sea el tamaño de estos. (Baeza, 2000, pp. 33-34).

El imaginario social opera como algo alcanzable en los sistemas sociales diferenciados, buscarlo desde el interior de las características propias del sistema (dinero, creencia, poder, etc.), a través de lo que es visible y no visible generando así sus realidades (Pintos, 2005, p.37-65). Los imaginarios sociales para Pintos tendrían finalmente las siguientes características:

- a. Serían lugares o ámbitos de creación de imágenes con sentido que nos permiten acceder a la interpretación de lo social.
- b. Representan lugares de lectura y codificación/ decodificación de los mensajes socialmente relevantes.
- c. Corresponden a esquemas que permiten configurar/deformar la plausibilidad de los fenómenos sociales.
- d. Serían no-representaciones concretas (signos, símbolos, etc.), pero sí esquemas (abstractos) de representación hacia los que se orienta la referencialidad social (el “poder”, el “amor”, la “salud”, etc.)”. mencionado en (Baeza, 2000, p. 136).

Se ubica al imaginario social como herramienta a utilizar para analizar las dos partes de lo que ya está instituido o así esté entendido, analizar las controversias para producir el conocimiento.

Baeza (2003, p. 20) plantea que los imaginarios sociales corresponden a “múltiples y variadas construcciones mentales (ideacionales) socialmente compartidas de

significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial". Dicho de otro modo, los imaginarios sociales serían esquemas de realidad legitimada.

Con base en lo anterior los ciudadanos a través de sus ideales socialmente aceptados tendrán miradas políticas y sociales, desde lo político se reconocerá la importancia del cumplimiento al respeto del deber y derecho como elementos esenciales que constituyen una ciudadanía; desde lo social los individuos se identificarán como parte de la comunidad a través de sus prácticas ciudadanas, de sentirse parte de (sentido de pertenencia) sin dejar de lado sus normas institucionales.

1.1.3 Imaginarios docentes

En una sociedad que cambia constantemente, que produce y sostiene por los individuos que actúan de acuerdo con lo que piensan o siguen si ya está establecido como parte de una institución se pueden alcanzar objetivos, desarrollarse como sociedad y ajustarse de acuerdo a sus necesidades.

La sociedad para desarrollarse necesita que los individuos muestren sus características sociales que les permitan formar parte de las instituciones en las que participan (familia, escuela, religión, etc.). El individuo es en sí mismo un fragmento de las instituciones que en donde se ha consolidado como tal. Sin embargo, esto no significa que puedan separarse de sus creencias individuales.

El individuo social es producto del proceso de socialización, esto porque cuando se interactúa con otros individuos en conjunto buscan satisfacer sus necesidades tomando lo que la sociedad les ofrece, su pensamiento va a actuar conforme a sus afectos y deseos individuales o colectivos.

Encauzar al individuo en la satisfacción de una necesidad en común como ciudadano y que este la utilice para el bienestar en sociedad es una de las tareas

de la educación, pues a través de ella se construye y socializa para desenvolverse en el sistema social en que se desarrolla el individuo.

Filloux menciona que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (Durkheim en Filloux, 1994, p. 73)

La educación tiende a formar individuos autónomos que proponen significaciones imaginarias que se adaptan al desarrollo creciente y cambiante de la sociedad, se trata de formar individuos críticos, lo que implica que los docentes de las instituciones educativas se transformen para acompañar en la formación de ciudadanos democráticos y capaces de construir conocimientos nuevos sin dejar de lado lo significativamente instituido.

La educación debe fomentar la autonomía y para ella misma, lo que implica hacer de los procesos educativos situaciones de reflexión crítica, espacios de creación y vinculación social, por eso es importante enseñar a los individuos a pensar, ser críticos, reflexivo, participativo y autónomo para tomar decisiones individuales y colectivas, la educación no solo es informar contenidos curriculares o conocimientos establecidos.

1.2 Prácticas docentes

1.2.1. Conceptos

El conjunto de representaciones sociales que elaboran las sociedades y los grupos a lo largo de su historia son los medios que se emplean para nombrar, definir e interpretar conjuntamente los diferentes aspectos de la realidad. Los medios que son empleados para nombrar, definir e interpretar los diferentes aspectos sociales son los que en conjunto elaboran los grupos de individuos o sociedades, así surgen los significados, estos constituyen un eje central en la práctica docente por la cantidad de significados que surgen en la práctica de la docencia.

Los seres humanos actuamos y tomamos decisiones en función de los significados que tenemos de las cosas. Los profesores como sujetos responsables de decisiones para el desarrollo de su práctica docente deben decidir en una variedad de presupuestos que conforme a su experiencia de vida y laboral van acuñando.

La práctica docente se caracteriza en ser dinámica debido a los constantes cambios que tiene, es contextualizada porque en lo general se lleva a cabo en el aula o en un espacio fijo y compleja porque la comprensión de su intención se da en relación al espacio tiempo del contexto, esta además utiliza recursos y materiales que se emplean sobre una realidad y se aprende o construye de ella.

Tener efectos en el otro son acciones que están implicadas en la práctica docente, efectos que pudieran o no modificar el contexto social y/o cultural del individuo, el docente al impartir su práctica puede utilizar consciente o inconscientemente sus deseos, temores o expectativas para alcanzar algo de razonamiento significativo en quien recibe su práctica.

Entonces la práctica educativa se define como un conjunto de relaciones que se dan más allá de la interacción en la escuela, esta puede darse también en el núcleo familiar, en el contexto de la comunidad o la interacción con las instituciones.

La práctica de acuerdo con Bazdresch (2000), tiene varias connotaciones de sentido común que nos permiten diferenciarla de lo teórico; la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Carr (1996) afirma que la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados, por lo

que caracteriza a la práctica educativa como "un conjunto de acciones intencionadas que se generan en una estructura de procesos y contextos por docentes, directivos y administradores de la educación; son acciones constituidas por información, conocimiento, teorías implícitas, acciones informadas, acciones cognoscentes" (Bazdresch, 2000, p. 18).

Así pues, un docente percibe su práctica como un conjunto de acciones con la firme intención de alcanzar un objetivo. Otra definición de la práctica docente es el conjunto de acciones educativas que de forma consciente e intencionada se realizan en un espacio determinado con la interacción no solo de docentes y alumnos, sino también de los actores que no siempre se encuentran dentro del espacio de la institución educativa como padres de familia, autoridades y comunidad en general.

Arnay (1993), afirma que la construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee (preconceptos y preconcepciones), a partir de las cuales el individuo inicia su conocimiento (Vergara, Martha, 2016, p75-78).

Lo anterior también conocido como aprendizajes previos que tienen que ver con saberes empíricos, creencias, valores familiares y culturales que el individuo ya posee y son utilizados en la generación de nuevos conocimientos.

Al hablar de significados no es que se refiera a algo existente como la teoría sino a lo que el docente cree o tiene prefigurado para ejercer su práctica y la forma en como la lleva a cabo, un docente difícilmente hará cosas que desconoce, siempre ejercerá su práctica con los elementos que para él tienen un significado, puede fortalecerlas con teorías institucionalizadas sin dejar de lado su comprensión de lo que quiere enseñar.

Todos los profesores y profesoras, como seres humanos que son, incluso al margen de que sean profesores, han construido determinados significados que son formas

de realizar su práctica docente, no es que sean teorías ya estructuradas, pero es algo en lo que creen y les ha funcionado a lo largo de su trayectoria por las escuelas. Todos son teóricos en este sentido, pero cada uno posee distinto nivel de estructuración y coherencia, pero se es consciente de la práctica y del objetivo educativo que se persigue.

Se puede mencionar, que la práctica docente, por su conformación, está estructurada por distintas formas dependiendo de la historia del docente y los significados que posea y haya ido acuñando a lo largo de su carrera profesional. En el proceso de hacer suya su práctica docente, los maestros se confrontan con los significados previos; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución del objetivo de su trabajo en los contextos educativos.

Para algunos autores, las prácticas docentes se definen como el conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos (Barrón, 2015; B. García, Loredó & Carranza, 2008; Martínez, 2012). Estas prácticas están influidas por los saberes, las concepciones y creencias de los profesores (Barrón, 2015), e incluso sus motivaciones (Cid, Pérez & Zabalza, 2013).

C. Rodríguez y Vera (2007) encontraron que los estudiantes mejoraban académicamente a mayor antigüedad de los profesores en la institución y a mejores procesos de planeación, pero también encontraron una relación inversa con respecto de la capacitación y diversidad de estrategias didácticas, de manejo de grupo y de evaluación.

Con respecto de los momentos de la docencia estudiados, aunque hay diferencias por intención, cuando se ven en conjunto, es tan estudiada la concreción (únicamente), como los tres momentos (planeación, concreción y

evaluación); salvo algunos casos en los que se conectan planeación y concreción. La focalización en distintos momentos supone una fragmentación con fines de comprensión, pero, por otro lado, estudiar únicamente la concreción, parece metodológicamente pertinente, pues ahí convergen los otros dos momentos (es posible observar como el docente realiza su planeación y cómo evalúa). Entonces, la información obtenida se basa en datos observables y no únicamente en lo que el profesor declara (Cid et al. 2013; Martínez, 2012).

En general, se puede afirmar que el análisis de las practicas docentes tiene un fuerte componente contextual, puede referirse a la política pública, intereses personales o institucionales, las practicas docentes pueden variar entra la que se declara y que realmente sucede en el espacio educativo, las prácticas docentes son un gran reto educativo.

1.2.2 Competencias docentes

En el siguiente cuadro se presenta un comparativo en las competencias:

Cuadro 1. Competencias docentes

Perrenoud P. H.	Pérez J. M.	Ayala F.
Perrenoud (2004:15-16), suele ser muy referenciado con su decálogo de competencias de los docentes de primaria, cuyo origen hay que ubicarlo en los cursos de formación continua de dichos profesionales. A continuación, presentan las competencias de referencia:	(Pérez, 2005) establece y diferencia competencias generales y específicas, asumiendo que todas ellas son las competencias mínimas exigida para un ejercicio profesional docente de calidad. Entendemos en este caso, que el autor se centra más en el ámbito del ejercicio profesional y de este perfilamiento tiene interés particular desde la formación continua de dichos profesionales.	Ayala (2008) en su Modelo de competencias docentes alude a 5 competencias en consonancia con las funciones docentes, como se ilustra a continuación: Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos.

(Tejada, José, 2009, p.9-10)

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Organizar y animar situaciones de aprendizaje.• Gestionar la progresión de los aprendizajes.• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.• Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.• Trabajar en equipo.• Participar en la gestión de la escuela.• Informar e implicar a los padres.• Utilizar las nuevas tecnologías.• Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.• Organizar la propia formación continua. | <p>Competencias Comunicacionales</p> <ul style="list-style-type: none">• Mejora en los procesos de comunicación.• Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo.• Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación.• Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos <p>Competencias Organizativas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores.• Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora.• Mejora de la convivencia universitaria e institucional <p>Competencias de Liderazgo Pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none">• Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de | <ul style="list-style-type: none">• Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos.• Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.• Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.• Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.• Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje. Experto en su disciplina académica• Domina ampliamente la disciplina académica.• Participa en procesos de actualización constante en su disciplina.• Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos. Facilitador y guía de un proceso de |
|--|---|---|

horizontes en las relaciones internacionales. aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno

- Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas.
- Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades.

- Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas Competencias científicas.
- Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje. • Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.

- Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos.
- Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso

- Realización de proyectos innovadores propios de la universidad.
- Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos.

- Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades.
- Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores.

- Impulso de la innovación y en la investigación científica Competencias de Evaluación y Control.
- Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural

- Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado.
- Participa en procesos de investigación e innovación educativa.

- Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.
- Se actualiza constantemente y se

preocupa por su mejora continua como docente.

- Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades.

- Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales

Fuente. Citas en Perrenoud (2004:15-16), (Pérez,J.M. 2005), (Ayala, F. 2008).

La siguiente clasificación es de gran utilidad en el diseño de la formación de formadores, fundamentalmente para la selección y secuenciación de contenidos de la misma, así como para la orquestación de las estrategias en su desarrollo. (Tejada, José, 2009, p.11-12)

Cuadro No. 2. Clasificación de Competencias.

Competencias teóricas o conceptuales.

Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc) y el saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento

Competencias psicopedagógicas y metodológicas.

Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza

Competencias sociales.

Competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (feed-back, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo,

de la información, con la ayuda de marketing formativo, estrategias cognitivas, herramientas multimedia etc.).
etc.).
informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.

Fuente: Cita: (Tejada, José, 2009, p.11-12)

El uso de la noción de competencias se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida (Zabala, 2008, 31), el individuo es competente al lograr satisfacer lo que ocupa en su desarrollo social y desenvolvimiento cotidiano.

En palabras de Denyer, et al (2007, 31):

Cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de toda la vida). Esta posibilidad, que se abre con la adopción del enfoque por competencias en la educación, permite avanzar desde una visión de la pedagogía de la memorización, la aplicación o la restitución, al servicio de “llenar las mentes” que ha prevalecido hasta la actualidad, hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de “mentes competentes” mediante el principio didáctico de “aprender lo que no se sabe, haciéndolo”.

La experiencia obtenida al realizar actividades novedosas e interesantes permiten que el individuo fortalezca aquellos conocimientos previos y los ajustes si es necesario para ser competente y útil en su desarrollo personal ya sea laboralmente o en la cotidianidad.

Al respecto, en México el enfoque por competencias está presente en todos los niveles educativos (SEP, 2002, 2004, 2008, 2009; SEMS, 2008; García-Cabrero et al., 2008b), de tal forma que es considerado como una propuesta pedagógica importante para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008), así como un medio para lograr una formación integral, con equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

El trabajo por competencias propuesto en la educación básica de nuestro país busca promover en el individuo fortalecer sus capacidades con saber, que los conocimientos adquiridos sean claros y con fines de aplicación en la satisfacción de necesidades.

Enunciando a Zabala y Arnau (2007) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo. Basándonos en ese análisis ellos definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, 2008: 43 y 44).

Al enfrentar esas situaciones se trata de que el individuo tenga interés en resolverlas y lo realice con saber e interactuando con sus pares para promover también la convivencia y socialización.

Según (Perrenoud, 2007), hay elementos comunes sobre el concepto de competencias que sobresalen: las capacidades o aptitudes, que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o para movilizar (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008) un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007), estas situaciones que un individuo pone en movimiento para tratar de satisfacer sus necesidades.

Si analizamos la transferencia de los elementos comunes, presentes en el concepto de competencia, nos lleva a realizar una práctica educativa por competencias, también debemos trasladar esos elementos a la evaluación de las competencias docentes. Zabala y Arnau (2008) destacan estos niveles de congruencia entre concepto, práctica educativa y evaluación de competencias.

Afirman que evaluar competencias “es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema”, así, conocer el nivel de dominio de una competencia, desarrollado por los alumnos “es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.” (Zabala y Arnau (2008: 193).

La evaluación de competencias considera valorar el nivel de logro de la competencia mediante evidencias de desempeños a partir de los cuales se infiere la competencia (Méndez, 2009). Si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma, implicaría el poder observar esa movilización expresada en desempeños.

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno; asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, citado por Cano, 2008).

La observación es un instrumento para poder realizar la evaluación de la competencia y analizar los resultados de la actividad realizada en beneficio de la necesidad que el individuo tenga.

El desempeño del individuo por competencias está en continuo movimiento, se ajusta y analiza en función de las necesidades de la persona.

1.2.3 Sentido de pertenencia

Solamente el sentir o percibir una necesidad real como satisfecha puede hacer que la persona se sienta motivada, identificada y comprometida, convencida de que se ha creado un vínculo con la organización o con la persona que proporciona el satisfactor, y que está definido por la aceptación voluntaria de comportamientos, como resultado del análisis personales que tiene un individuo, derivado de un juicio valorativo interno donde las expectativas de los resultados esperados dependerán del alcance que vislumbren sus propias experiencias de vida(Huerta Alfredo, 2017, p. 90)

Desde la sociología, el estudio de Bollen y Hoyle (1990) define el sentido de pertenencia como la percepción del individuo respecto de cuánto se siente parte de un grupo, desde esa perspectiva, un aspecto fundamental del sentido de pertenencia se refiere a las relaciones positivas que los estudiantes establecen entre sí y con sus docentes que les hace sentirse tranquilos y apoyados dentro su comunidad escolar, lo que repercute positivamente en sus logros académicos.

El carácter subjetivo del sentido de pertenencia ha servido para cuestionar una visión que busca promover la inserción de los estudiantes en los centros educativos, sólo a partir de la asimilación que hagan éstos de las reglas y prácticas institucionales, sin que se valoren, además, los recursos y las experiencias culturales que traen desde sus contextos de origen (Hurtado y Carter, 1997).

1.3 Trabajo colegiado – colaborativo

Las prácticas docentes en la escuela producen mejores resultados cuando las actividades se trabajan colaborativamente, el individualismo, aunque obtiene productos generalmente para un individuo es poco probable que fortalezca la interacción social en una institución o grupo social.

Dentro de los cambios necesarios está la de entender que actualmente la enseñanza se ha convertido en un trabajo colectivo necesario e imprescindible para

mejorar el proceso de labor del profesorado, la organización de las instituciones educativas y el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2007). Fomentar en los estudiantes la cooperación, el trabajo en equipo, la cordialidad y respeto mutuo fortalecerá la adquisición nuevos conocimientos y la convivencia social.

El trabajo colaborativo es una estrategia de aprendizaje que requiere que un grupo de estudiantes se dedique de forma coordinada y durante un periodo de tiempo suficiente a la resolución conjunta de un problema o actividad (Casamayor, 2008).

Guitert y Giménez (2000) sostienen que el trabajo colaborativo se lleva a cabo cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El liderazgo es compartido, las metas son en común y las actividades que se realizan buscan la mejora de todos los participantes. Los grupos interactivos son agrupaciones de alumnos/as heterogéneos, en los que se realiza una actividad concreta (Rubio, 2005).

Al interior de los grupos que interactúan socialmente se produce como eje principal el diálogo igualitario base fundamental en la conformación de las Comunidades de Aprendizaje.

1.3.1 Comunidad

En la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se habla de la participación como principio constitucional y la conveniencia de colaborar y trabajar en equipo de manera interna y externa al centro.

Al hablar de compromiso social, establecemos relación entre institución educativa y comunidad o de comunidad de aprendizaje (Luján y Mora, 2009). Para Longwoth (2003), esta última implica que todos los miembros que la configuran deban reflexionar sobre la sociedad en la que se encuentran insertos para que puedan mejorar la realidad que les rodea.

En cuanto a la colaboración, diversos autores nos proporcionan distintas visiones del concepto; Pérez (1998) hace una distinción entre “colaboración burocrática”, entendida ésta como aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, y “colaboración espontánea”, en la que los miembros que la establecen lo hacen de forma voluntaria por tener intereses comunes. Por su parte, Katz y Earl (2010) hablan de la colaboración como un proceso de “transformación social” cuando implica el trabajo conjunto.

Katz y Earl (2010) hablan de la colaboración como un proceso de “transformación social” cuando implica el trabajo conjunto. De este modo, se convierte en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011). Colaborar o participar es algo más que esporádicamente intervenir, la colaboración y participación debe ser voluntaria y mantener un grado de responsabilidad al buscar un fin en común.

La escuela como organización que aprende es compartida por otros autores como Gairín (2000) y Bolívar (2000), quienes señalan cómo esta concepción de la organización abarca a todos los miembros que la componen, ya que afecta el desarrollo de nuevas competencias profesionales y personales e incorpora nuevas experiencias de aprendizajes que contribuyen al avance de la organización educativa. Todo esto se hace posible gracias a que sus miembros comparten los mismos objetivos y colaboran con otras organizaciones externas.

Para Katz y Earl (2010), las redes como sistemas de colaboración intercentros son grupos de escuelas que trabajan juntos para realzar la calidad del aprendizaje profesional y reforzar la capacidad para la mejora continua, pero no sólo se crean relaciones profesionales; el contacto permanente, las preocupaciones y las experiencias vividas crean, inevitablemente, lazos personales entre los miembros (Lieberman, 2000).

1.3.2 Comunidad de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje busca la mejora de todos los que en ellos participan.

“Las comunidades de aprendizaje surgen como un proyecto de innovación global que busca el éxito educativo de todas y todos, mediante el incremento del aprendizaje y la participación de todos los implicados en la educación” (Ferreyra, 2011, p. 34).

Siguiendo a Ezpeleta (2004), las innovaciones educativas son dispositivos para introducir transformaciones en las escuelas, mecanismos para presentar novedades que promuevan una mejora. Las innovaciones deben trabajarse en colaboración de todos los actores que conforman una comunidad y busca un fin común en general.

Conformar una comunidad de aprendizaje implica trabajar colaborativamente en la selección de temas, problemas de enseñanza, y las actividades que se realizan en beneficio común. Colaborar en este contexto implica también compartir las experiencias del aula con los pares, lo cual somete a discusión las estrategias y decisiones que los docentes llevan a cabo en el salón de clases, los significados que ellos tienen de su práctica.

Se concreta una comunidad de aprendizaje cuando se logra romper con el aislamiento de los actores que en ella participan y trabajan en forma colaborativa, ofreciendo colectivamente apoyo y experiencias, desarrollando visiones y objetivos comunes.

(González & Escudero, 1987) mencionan que las rutinas tradicionales de la escuela demandan de los alumnos tareas mecánicas como la copia, el dictado, las respuestas a preguntas cerradas, la reproducción de conceptos, la consecución de pasos secuenciales para resolver problemas, y el abordaje de los contenidos descontextualizados de la vida real, aunque también los encuentros entre pares, la forma de interacción que se logra influye en la colaboración individual y colectiva, debe existir una continuidad en la comunidad de aprendizaje y esta no debe ser cerrada sino de innovación de los participantes para dar significado a lo que se quiere alcanzar.

Según Cassals, Vilar y Ayats (2008), existe en la comunidad de aprendizaje una asimetría entre los docentes conocedores de los contenidos disciplinares, las

didácticas específicas (en algunos casos) y las reglas institucionales, y una pedagogía formada en la investigación con experticia en didáctica general.

Hargreaves (2003), la formación continua es necesaria porque: De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad. (p. 69).

Las comunidades de aprendizaje constituyen una poderosa estrategia para potenciar la formación permanente porque motivan la investigación y formación crítica en colectivo y de forma institucional, los docentes participantes en una comunidad de aprendizaje pueden plantearse desde un diagnóstico participativo, jerarquizar las necesidades para formular planes de mejora y trabajar mancomunadamente en la solución de la problemática.

Según Elboj, Valls y Fort (2000) “una comunidad de aprendizaje es el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico” (p. 131).

En las comunidades de aprendizaje se trata de generar espacios de discusión, reflexión y aprendizaje entre profesionales de la educación que poseen intereses y preocupaciones comunes y que, en colectivo, aspiran a formarse profesionalmente, mejorar sus prácticas, y brindar una mejor calidad en la educación.

Las comunidades de aprendizaje funcionan como los focos grupales, en ellas, el diálogo, la participación democrática, el análisis, la evaluación, la crítica reflexiva y la toma de decisiones se hace de manera consciente y consensuada en busca de mecanismos, que permitan hacer los reajustes necesarios y las transformaciones orientadas a lograr la mejora del aula y escuela. Una comunidad de aprendizaje está fundamentada en la corriente socio crítica de la educación cuyo carácter emancipatorio, permite que docentes participantes se comprometan crítica, reflexiva y activamente con

los procesos de transformación de la práctica pedagógica, de modo que su impacto dé una respuesta efectiva a las necesidades del contexto histórico-social. De esta manera, las comunidades de aprendizaje promueven la formación continua del docente donde la visión compartida, el respeto, el trabajo y la conciencia ciudadana, aporten soluciones a los problemas que aquejan la escuela, a la comunidad y a la sociedad (Habermas, 1987; Freire, 2003).

La implementación de una comunidad de aprendizaje posibilita el desarrollo profesional de los docentes mediante acciones de trabajo colaborativo, en las que cada uno pueda manifestar sus puntos de vista, aprendizajes, debilidades y fortalezas en un clima crítico, democrático y emancipador (Freire, 2003).

Mediante las comunidades de aprendizaje se promueve la reflexión buscando la construcción colectiva en la que todos aprendan de todos, fortaleciendo las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva entre los actores participantes.

Las comunidades de aprendizaje representan una alternativa para impulsar el trabajo colaborativo, el diálogo e interactividad en la cual se comparten dudas e intereses, y se expresan necesidades acerca de la complejidad de la práctica evaluativa, pero en general se busca el bienestar de todos los que en ella participan.

1.3.3 Tipos comunidades de aprendizaje.

Comunidades de aprendizaje basadas en tareas.

El objetivo explícito de las comunidades de aprendizaje basadas en tareas según Riel y Polin, (2004) es reunir un grupo de personas con perspectivas diversas que se pueden enfocar en la resolución de problemas y/o análisis de temas, y luego, a través de los procesos de formación de grupo, discurso y trabajo común buscar la solución al mismo.

Comunidades de aprendizaje basadas en la práctica.

Una comunidad basada en la práctica surge siguiendo a Riel y Polin, (2004), cuando los miembros de la comunidad comparten responsabilidades sociales que son utilizadas para aprender individual y colectivamente independientemente del rol que desempeñe el miembro de la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje basadas en el conocimiento.

Las comunidades de aprendizaje basadas en el conocimiento construyen, utilizan, reconstruyen y reutilizan conocimiento continuamente y conforme van desarrollándose (Scardamalia y Bereiter, 1994; Bereiter, 2004; Hewitt (2009), una comunidad de construcción de conocimiento busca que el colectivo tenga un continuo progreso.

Comunidades virtuales de aprendizaje:

Las comunidades de aprendizaje virtuales son aquellas en las que la interacción de sus miembros depende de la relación social que se genere a pesar de la distancia, hay factores de riesgo que pueden afectar la conformación de esta comunidad, la guía del líder es importante para mantener la comunicación del grupo. (Lock, 2002), los miembros generalmente son jóvenes y se organizan para aprender como colegiado apoyado de la tecnología de la información y la comunicación (TIC'S), para lo cual se requiere de instalaciones tales como foros de discusión, aulas de cómputo, equipo de comunicación y conexión a internet, fundamentales para el proceso de establecer comunidades de aprendizaje electrónico.

1.3.4 Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico se define como el que resulta de las relaciones entre individuos que produce el diálogo entre iguales, un diálogo en el que diferentes personas mencionan argumentos de manera igualitaria y se llega a consensos analizando opiniones con validez de los involucrados (Elboj, 2006).

El aprendizaje dialógico ofrece la posibilidad de construir el conocimiento en colectivo, por lo que se le da mayor relevancia al diálogo. El aprendizaje dialógico

se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas (Flecha y Puigvert, 2007).

El análisis del giro dialógico incorpora por un lado las estructuras que favorecen o dificultan el diálogo y, por el otro, la agencia humana. La actividad de las organizaciones, entidades y centros escolares está en línea con este giro dialógico e incluyen cada vez más las voces y necesidades de la comunidad educativa. En esta línea, las aportaciones y modelos de liderazgo educativo presentan también una tendencia a considerar más el diálogo en sus análisis teóricos y empíricos para conseguir escuelas más inclusivas e igualitarias (Shields, 2010).

El liderazgo dialógico se define como el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios, y otros miembros de la comunidad educativa (Padrós & Flecha, 2014).

Los centros educativos abren espacios para crear y desarrollar el liderazgo dialógico de toda la comunidad, permitiendo que se incluyan diversidad de voces. Se promueve el diálogo igualitario (Flecha, 2000), en el que la relevancia de un argumento radica en su validez y no en la posición de poder que ocupa la persona que habla. De este modo, el diálogo igualitario también permite a las personas de grupos sociales vulnerables tener voz en los espacios de los que tradicionalmente han sido excluidos.

La igualdad en la comunicación de una comunidad permite a los miembros de esta caminar hacia un objetivo en específico persiguiendo intereses en común, todos son líderes porque satisfacen los intereses personales y del grupo.

1.3.5 Comunidades virtuales de aprendizaje

La educación a distancia implica una relación entre docentes, estudiantes y padres de familia de empatía, todas las partes deben hacer sentir en el otro su presencia

para obtener la atención necesaria para lograr la adquisición de nuevos conocimientos.

Waisman (2010) destaca que la presencia cognitiva depende de la presencia docente y la social; hacerse presente de forma cognitiva propiciando la participación de los estudiantes fomenta en ellos el sentido de pertenencia social a pesar de la distancia.

Garrison y Anderson (2005) destacan el papel de las comunidades de aprendizaje y se refieren al conjunto de personas que se integran en una comunidad virtual y persiguen un fin educativo común; proponen la existencia de tres tipos de interacción: la docente, la social y la cognitiva, como elementos indispensables para desarrollar la construcción de conocimientos en las aulas virtuales.

Hernández, (2011) y Fernández y Valverde (2014), cuyas conclusiones destacan la presencia docente como un factor fundamental para el logro de niveles más complejos de construcción del conocimiento en las aulas virtuales. Los estudiantes que comparten en un aula virtual necesitan sentir la participación de su docente, pero no solo como transmisor de conocimientos sino como guía en la construcción de los mismos.

Para Waisman (2010), la construcción del conocimiento en las aulas virtuales está asociada a la presencia docente, es decir, a la guía del asesor en los debates, no sólo para incluir problemas que generen interés y curiosidad, sino también que los profesores soliciten a los estudiantes que fundamenten su participación, que den argumentos.

Las comunidades virtuales de aprendizaje brindan la capacidad de identificar quiénes están involucrados en un proceso. También es posible auditar el comportamiento de cada participante, ya sea por sus palabras (diálogos), o por sus acciones (Waisman et al. 2010). Las comunidades virtuales de aprendizaje tienden a ser democráticas porque las reglas no se imponen desde el exterior, sino que se construyen dentro de la comunidad con la participación de todos sus miembros, lo que lleva a la creación de la cultura de la comunidad.

1.3.6 Liderazgo

El liderazgo en el campo educativo es un tema que últimamente adquirió relevancia, esto por los cambios en las políticas educativas que apuntan a mejorar el desempeño de las funciones directivas en situaciones de índole académico y no solo administrativo como se venía realizando.

Las funciones directivas estaban centradas en la administración escolar, la que de acuerdo con Pozner (2000) presenta varias patologías, tales como: la burocratización, el anonimato, tareas superpuestas, procesos lentos, pérdida de tiempo, calidad y sentido, también genera frustración personal.

Como menciona Barraza (2005), el papel del directivo escolar en la gestión de los procesos de innovación es fundamental; según investigaciones se reconoce al directivo como principal agente de innovación, se asume también que cuando este actor se involucra en la innovación educativa, el éxito es mucho más probable.

El liderazgo de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia (2008) remite a la palabra “liderato” que significa condición de líder, asimismo señala que la palabra líder proviene del inglés “leader”, que significa guía, por lo tanto, liderazgo es atribuido a una persona a la que un grupo sigue y le reconoce como jefe u orientadora.

Se pueden advertir por lo menos dos condiciones para que una persona pueda ser considerado líder, en primera instancia debe ser reconocido; lo que significa que debe contar con una legitimidad, la que no es otorgada, en primera instancia, en función de un nombramiento, sino que proviene de la confiabilidad que genera. Otra condición es contar con un grupo de personas que son las que le otorgan la legitimidad y finalmente aparece la función del líder, la capacidad para guiar y dirigir (Sánchez y Barraza, 2015).

El liderazgo es una acción que se ejecuta por un individuo que es un líder, este debe ser capaz de desempeñar la función con habilidad y capacidad para ser creíble y ganarse el reconocimiento de los demás por las acciones que desempeña en beneficio de estos.

Sobre el liderazgo se han presentado varias clasificaciones con la finalidad de identificar los tipos y estilos de liderazgo que se desarrollan en diversos ámbitos, entre los que está el educativo, así encontramos a Kurt Lewin (1939) (citado por Veciana, 2002) quien destaca tres estilos de ejercicio de liderazgo:

Percepciones sobre liderazgo

- a) El liderazgo autoritario, el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio de liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- b) El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- c) El liderazgo "laissez faire". El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a éste a su propia iniciativa.

Kurt Lewin (Veneciana 2002) percibe un liderazgo participativo y distribuido, con delegación de responsabilidades y facultades, apoyado en un equipo de trabajo con suficiente confianza donde hay un ejercicio de autoridad centrado en una persona (directivo), de largo alcance, que genera bienestar y armonía.

Hernández (2013) sostiene que los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y trasmisión de conocimiento. Bajo esta perspectiva, el liderazgo académico tendría que responder a criterios de innovación y transformación. En esta perspectiva, y para el caso de educación superior, el líder tendría que poseer un reconocimiento por parte de la comunidad académica o científica. En este sentido los docentes pueden compartir el liderazgo en un centro educativo al momento en que desempeña su función y está sea reconocida por toda la comunidad.

Retomando a la Secretaria de Educación Pública en México en 2013, el desarrollo académico de la institución se potencia cuando se asume un liderazgo compartido entre equipo directivo y maestros, lo cual no implica restarles autoridad a los directivos sino fortalecerla y legitimarla. El trabajo colaborativo permite que los

liderazgos se compartan independientemente de las funciones en la institución se tengan, lo que se busca es el bienestar en común.

(Murillo, 2006) afirma que, para conseguir una dirección para el cambio dentro de las organizaciones educativas, es necesario un liderazgo compartido-distribuido con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, una dirección visionaria que asuma riesgos directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formada en procesos de cambio.

Lussier y Achúa (2005), refieren que liderazgo es el proceso de influencia entre líderes y seguidores para lograr objetivos organizacionales por medio del cambio. Se entiende como la capacidad y el proceso mediante el cual un individuo influye sobre la conducta de los demás, con el fin de lograr los objetivos planteados en la agrupación educativa.

Bennis y Nanus (1985), quienes plantean que, para que el líder ejerza influencia deben estar presentes tres conceptos principales: compromiso, complejidad y credibilidad. Los líderes deben saber comunicar una visión, darle significado y propiciar el empuje para alcanzarla. Es decir, que el liderazgo eficaz permite la movilidad de acciones estancadas a aquellas innovadoras, crea el compromiso para el cambio y la administración de recursos y energía en beneficio de un bien común.

Lussier y Achua (2005), plantean cinco grandes dimensiones de la personalidad del líder: emocionalidad, empatía, ajuste, escrupulosidad y apertura a la experiencia. La emoción es querer hacerse cargo de la situación, empatía tratar de comprender al otro, el ajuste modificar la situación de tal manera de mantener la cordialidad entre el grupo, la escrupulosidad guardar el respeto a la situación independientemente de tu estatus como líder y apertura a la experiencia, el líder compartirá sus saberes para fomentar la construcción de nuevos conocimientos, sobre todo si estos se encuentran en correspondencia los objetivos propuestos, estas dimensiones de personalidad se caracterizan por estar en las personas dominantes que desean liderar.

Raelin (2011) define prácticas de liderazgo como un esfuerzo cooperativo entre los participantes que escogen mediante sus propias reglas alcanzar un objetivo distintivo. Para este autor, las prácticas de liderazgo se asocian a otros conceptos como el aprendizaje basado en la experiencia profesional, los procesos de innovación y la construcción de sentido en el trabajo.

1.3.7 Tipos de liderazgo

Gunter (2006) señala al respecto que el liderazgo educativo tiene que ver con relaciones sociales productivas y socializantes, donde el foco debe estar puesto no tanto en las relaciones de control y de dirección a través de descripciones de cargo o tareas individuales o de equipo, sino en cómo el agente se conecta con otros en su propio aprendizaje y en el de otros. En la cotidianeidad referida a las actividades de la escuela, el concepto de líder se aplica formalmente a quienes dirigen la organización desde dentro de ella, y también, de manera indirecta, a quienes administran el sistema en que se inserta la escuela.

En palabras de (Murillo 2006) los fines del aprendizaje escolar, el establecimiento de culturas docentes con características definidas, buena comunicación con el entorno social y entre la comunidad, desarrollo y apoyo de liderazgo distribuido tiene que ver con el liderazgo ejercido en la comunidad. Sin embargo, en paralelo a esta visión encarnada en directivos, existe el entendimiento que el liderazgo opera también a nivel colectivo entre todos quienes ejercen una labor profesional, lo que, en el contexto educativo, involucra a los docentes.

El supuesto central del concepto de liderazgo distribuido es que, en organizaciones sociales (como lo es la escuela), las capacidades y la inteligencia están distribuidas a través de las condiciones sociales y materiales que constituyen la organización, y en particular, en el conjunto social las contribuciones individuales constituyen más que la suma de sus partes (Leitwood et al., 2009).

Si bien cada profesor o profesora que participa en una comunidad de práctica tiene conceptos, visiones, creencias personales sobre aquello que constituye su trabajo docente (en el aula, en la escuela, en relación con la comunidad y los padres), en

el grupo tiene la posibilidad de abrir esta perspectiva uniéndola a la de otros participantes en la búsqueda de nuevas maneras de comprender una situación determinada y actuar sobre ella. Es decir, la interacción en el grupo conduce a nuevo conocimiento que tiene un origen «distribuido» (Salomón, 2001).

Para que una comunidad funcione con liderazgo compartido, es necesario que cada participante asuma una forma de liderazgo. El liderazgo supone establecer las condiciones organizacionales en términos de manejo de la información con la que se cuenta y de los materiales que forman parte del trabajo a ejecutar, lo que, a su vez, requiere contar con poder para ello.

CAPITULO 2. MARCO CONTEXTUAL

Introducción

La educación es un proceso que se desarrolla según la época, la educación escolar en el mundo es producto de los grandes eventos que marcan las relaciones e interacciones de las personas en la sociedad. Los sistemas educativos se diseñan para ser ejecutados no de manera aleatoria si no que siguen las ideas de sus líderes, y éstas son formadas por los grandes acontecimientos mundiales.

En el presente capítulo hablaremos sobre modelos internacionales de gestión escolar en Cuba, Chile, Argentina, Brasil y nuestro país, sus similitudes y situaciones a las que se enfrentan durante los procesos de enseñanza aprendizaje.

La implicación e importancia de consejo técnico en Latinoamérica y en México, su organización y funciones, la relación con la comunidad escolar para alcanzar las metas propuestas.

Las practicas docentes como parte del proceso de enseñanza, liderazgo de la comunidad educativa y el trabajo colaborativo de los actores para alcanzar en los estudiantes que aprendan conocimientos y los apliquen en beneficio individual y para su relación con la sociedad.

2.1 Modelos Internacionales de organización Escolar

La educación va cambiando derivado de los acontecimientos más significativos que ocurren en el mundo, la era de las competencias y el aprendizaje se da a partir de la década de 1950 cuando al terminar la segunda guerra mundial las potencias dominantes luchaban por sobresalir en qué podía tener mayores avances tanto en lo político como en lo tecnológico y armamentista, la educación formaba una parte esencial en el desarrollo de los individuos para ganar en la carrera científica y tecnológica.

A finales la década de 1980 con la caída del muro de Berlín comenzaron a cambiar nuevamente las políticas de los países, ahora se trataba de gobernar con sistemas políticos con ideas democráticas y de mercado, flujos de información y tecnologías

de la comunicación, la educación debía cambiar para atender a una sociedad infantil en aumento y entrar en la competencia del desarrollo tecnológico. Para el 2010 el desarrollo informático y redes de internet obligaban nuevamente a cambiar los estilos de enseñanza buscando una educación en donde los individuos desarrollaran habilidades de autosuficiencia y cuidado del medio ambiente.

Por lo anterior el personal docente de la escuela debe estar concientizado de la importancia del desarrollo integral de los niños conforme a los cambios que sufre la sociedad. La actividad escolar y las formas en las que funcionan los centros escolares tiene que ver con la realidad y la práctica cotidiana de los individuos, del desarrollo de la sociedad.

Para Coronel (Valle, J. p. 29) la teoría organizativa provee un andamiaje básico para fundamentar el conocimiento y la investigación de lo que ocurre en la escuela como organización, él refiere teorías acerca del funcionamiento, referencias para organizar la acción, comprensión de la escuela como organización y propuestas de cambio.

La aceptación de las teorías para poder dar la explicación de la realidad organizativa de las escuelas es comprendiendo lo que puede aportar cada una. En palabras de Habermas (1990), dentro del terreno de la teoría social contemporánea los tres tipos de conocimiento disponibles son las ciencias empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las críticas.

Las ciencias empírico-analíticas se van a mover por un interés técnico, por la reproducción de la base material de la vida, es decir tratar de predecir lo que pasa en el contexto natural y tratar de controlarlo. Las ciencias histórico-hermenéuticas tienen su proceso a través del interés práctico, con el desarrollo social de la vida humana, de su comunicación, comprensión mutua y autonomía de comprender la organización de la propia vida. Las ciencias críticas tienen un interés emancipatorio, es decir pretenden la liberación de lo que se te puede obligar a hacer en la vida social a través de las represiones que ejerzan las mismas organizaciones sociales.

Por lo anterior Coronel (Valle, J. p. 30) menciona que las teorías han resultado insuficientes cuando hay que dar respuesta ante un mundo cada vez más cambiante y diverso, en constante desarrollo y generan críticas que mueven los pensamientos sociales ya generados.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las teorías en la organización siguiendo a Coronel (Valle, J. p. 31-42).

Cuadro No. 3 Teorías de organización.

Teoría positivista o técnico-racional	Teoría interpretativo-simbólica	Teoría crítica
<p>Contempla la realidad desde una visión objetiva, asume que las leyes determinan las regularidades y relaciones en el mundo social, la predicción basada en observación en acompañamiento de reglas técnicas y control de criterio eficaz para la realidad social.</p> <p>El papel de la investigación educativa sería evaluar el grado de eficacia con el que las metas y objetivos han sido logrados.</p> <p>En esta teoría las organizaciones son sistemas de jerarquías que emplean medios racionales para conseguir sus objetivos y relacionarse con el entorno, conservar la unidad e integridad de los componentes que se pueden mantener controlados.</p>	<p>En esta la mediación de los individuos, la acción y el contexto dan sentido a las prácticas y actividades cualitativas en la manera de organizarse, de ordenarse racionalmente, siempre buscar otras opciones para alcanzar el resultado.</p> <p>La educación, tiene lugar en complejas y diversas situaciones sociales para ser sistematizadas, no se pueden controlar sistemáticamente y sus fines no son totalmente definitivos.</p> <p>Las organizaciones son creaciones sociales productos de la interacción de unas personas que buscan mantener la permanencia de sus fines.</p> <p>La verdadera función es que estos mecanismos ofrezcan una imagen del sistema institucionalizado que proporcione tranquilidad a sus</p>	<p>En la teoría crítica se trata no solo de explicar cómo es el mundo sino de comprender por qué es como es y cómo puede cambiarse a través de la acción social.</p> <p>La investigación educativa dentro de este enfoque debe contribuir a crear las condiciones que permitan a los individuos a investigar su propia realidad y a conocer las condiciones sociales que determinan sus vidas y actividades.</p> <p>Esta teoría provee de un marco de análisis para comprender la vida en los centros educativos, hacia la comprensión de las personas y el cambio social constante ante la complejidad del mundo.</p> <p>Las nuevas formas de los social, sus metodologías modernas y nuevas formas de conocer el proceso social nos marcan el camino hacia conocer nuevas formas</p>

usuarios además de de organización en donde generar acuerdos y el lenguaje y la acción respeto social hacia la nunca sean finales, sino institución, se crea una que se sopesen en una lógica de confianza, es situación que deje abierta decir se confía en que otras posibilidades. todos hacen lo que imaginamos que tienen que hacer.

Fuente. Elaboración propia

Por lo anterior los centros educativos son instituciones que generan y desarrollan diversas culturas que determinan las formas en que los individuos dan sentido a sus asuntos organizativos. Al referirnos a la Organización Escolar, estamos tratando la organización en el campo específico de una institución educativa, que se refiere a un espacio especialmente estructurado y organizado, con objetivos y fines definidos que responde a las exigencias de la sociedad dada (Fuentes – Sordo, 2015 p. 2).

El desarrollo de la sociedad actual reclama un nuevo status y exige una mayor relación institución-contexto, esto debido a la importancia de la educación y la evolución de su propio concepto hacia el fortalecimiento de colaboración y participación. Por ello la necesidad de organizar e integrar globalmente los factores del contexto interno con los del externo.

La Organización Escolar comprende, por tanto, el análisis de realidades de educación formal y no formal siempre que en ellas haya un proceso sistemático de aprendizaje. La realidad institucional es mucho más amplia, desborda la consideración y ordenación de elementos materiales. Se refiere no solo a los elementos institucionales, sino también a los extrainstitucionales a los que es necesario dar un nivel de organización (Fuentes – Sordo, 2015 p. 4).

La institución educativa es un sistema abierto, precisamente por su interrelación con el entorno, los usos, las costumbres, las normas de la sociedad, todo confluye alrededor de la institución educativa y forma parte de su cotidianeidad. La política educativa especificada en el currículum escolar, se integra por perfiles necesarios

a la sociedad que la diseña; y requiere ser contextualizado a los distintos escenarios territoriales donde se materializa, es decir se adapta conforme la institución lo requiere. La institución educativa tiene que tomar del entorno intereses y necesidades, proyectar y organizar su labor de manera que los satisfaga.

Fuentes – Sordo menciona que la complejidad y dinámica social argumentan la necesidad de considerar a la Organización Escolar no solo como una disciplina que se expande y diversifica en su contenido, sino que a la vez se delimita en un campo singular dentro de la Dirección; por tanto una disciplina muy interrelacionada con las teorías de los sistemas, de la contingencia y del riesgo; cada vez más relacionada con diferentes campos del saber humano y con diferentes modalidades educativas (como formas organizativas y como instituciones específicas) para concretar en la praxis la política educacional nacional (Fuentes – Sordo, 2015 p. 4).

El término Organización Escolar se puede tratar desde diferentes puntos de vista: desde las Ciencias de la Educación, o desde la escuela, a nivel teórico o a nivel práctico, una definición precisa se analiza teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. El régimen de vida es considerado por diferentes autores, como el sistema de tareas que se realizan en una unidad de tiempo con un orden y frecuencia adecuado de acuerdo con las características del escolar o su grupo (Fuentes – Sordo, 2015 p. 4).

La evaluación como lo menciona Fuentes – Sordo, del régimen para el estudio de la carga general a que están sometidos los niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones escolares debe ser un componente esencial. El régimen de vida debe atender a una serie de principios higiénicos, ellos son:

- Organización prefijada de las actividades.
- Alternancia racional y sistemática de las actividades.
- Dosificación de la carga física e intelectual.

2.1.1.1 Organización de la Gestión Escolar en la República de Chile.

En la República de Chile se configura la organización escolar según el Ministerio de Educación, poniendo de manifiesto que los centros escolares no son única y exclusivamente lo que se expresa en los planes institucionales o los organigramas; no son sólo estructuras organizativas que haya que gestionar y administrar en sus aspectos formales (González, 2009). Además de los aspectos formales, coexisten otros informales al lado de normativas y disposiciones oficiales en donde las personas constituyen el centro tomando en cuenta sus valores y creencias.

Algunas de las funciones de un centro escolar como parte de su organización es que desde la dirección se conducen los procesos institucionales, existe una unidad técnico pedagógica que planifica, supervisa y evalúa las actividades curriculares que analizan los procesos de la práctica docente, el docente desde sus funciones directas está en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hay un encargado de enlaces de las tareas de informática educativa con los docentes y gestión de las actividades técnicas y administrativas relacionadas con el soporte técnico y mantenimiento del equipamiento con que cuenta el centro escolar.

Existe una subcategoría (apoyo pedagógico) que agrupa las funciones a nivel pedagógico que realiza el equipo directivo, estas funciones en apoyo pedagógico a los docentes en el desarrollo de las clases o en la búsqueda de recursos educativos o herramientas que permitan apoyar la planificación e implementación de las clases, así como el logro de los aprendizajes.

La escuela es considerada como organización que constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan profesores y profesoras. Tal contexto está configurado por múltiples dimensiones y elementos que, en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos (Millaris Campos, C. 2018 p. 72).

La posibilidad de que las escuelas se constituyan en un espacio de formación para que los directores, y jefe/a de la unidad técnico pedagógica puedan promover, apoyar y supervisar los procesos de enseñanza en el aula y en la escuela requiere de un desarrollo profesional por parte de estos, es evidente que estas figuras son clave pues hacen la diferencia, son los que conducen las escuelas o centros educativos pudiendo limitar o facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje con dinamismo e innovación (Román, Cardemil & Carrasco 2011).

Existen dimensiones que componen la organización escolar: La Dimensión Estructural, en la cual se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen; Dimensión Relacional, donde se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas, Dimensión Cultural, en la cual se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona, Dimensión Procesual que mantienen ciertas relaciones con el entorno (Millaris Campos, C. 2018 p. 13).

La sociedad del conocimiento es la estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. Chile no ha estado ausente de este proceso pues se observan transformaciones de todo orden que producen los avances científicos de la sociedad del conocimiento. La educación chilena también ha sido parte de este proceso asumiendo el compromiso de garantizar en los estudiantes el conocimiento y aprendizaje.

Un informe OCDE (OCDE; CHILE, 2004, p. 186) sobre el sector educación en Chile concluye que “basarse en mecanismos de mercado (competencia entre escuelas y pago de incentivos a los docentes) para producir en el futuro una mayor efectividad y eficiencia en el sistema educacional no es una estrategia de alto rendimiento”. De allí la relevancia que adquieren en el escenario chileno los “programas compensatorios”, como estrategia de gestión que se viene implementando desde 1990 a la fecha, busca transformarse en una nueva agenda de gestión pública centrada en los objetivos de calidad y equidad en educación, pese a que sus éxitos han sido relativos.

El estancamiento de la educación chilena en materia de logros escolares es extensivo al momento actual, independientemente de los resultados en materia de logros no han seguido la progresión positiva que se esperaba, a la fecha continúan incrementándose los recursos financieros del sector.

Los argumentos destacados se traducen en un conjunto de problemas claves que inciden en forma gravitante sobre la gestión de los establecimientos, a saber (Donoso, S. 2009 p. 429):

- Un sistema de financiamiento incompatible con las tareas de largo plazo que asume la educación. No hay una certeza en los sistemas escolares por dificultades de financiamiento.
- Una alta heterogeneidad social, lo que provoca severas dificultades de socialización (inclusión social).
- Dificultades relevantes para implementar alianzas y estrategias de largo plazo entre diversos actores intra-inter sistema educativo, producto del proceso de concesiones y licitaciones implementado bajo mecanismos de mercado. Siendo concordante con la visión de Estado subsidiario, el Ministerio no puede generar alianzas estratégicas con socios estables en los distintos procesos que debe afrontar (BECA, 2006, p. 30).
- Escasa autonomía de los centros escolares municipales y de sus cuadros directivos para asumir decisiones relevantes en materia de selección, contrato y cambio de docentes, de manejo de recursos financieros, etc.
- Aumento de visiones tecnocráticas de la gestión, desligadas de la práctica educativa de los centros escolares. Se enfatiza la eficiencia en el manejo de los recursos como clave del éxito como un factor independiente del capital social de los estudiantes y sus familias y de las condiciones del trabajo laboral docente, atribuyéndose a los privados la mayor eficiencia, más que a las condiciones bajo las cuales éstos trabajan.

La Reforma Educativa de los noventa centra su eje en la transformación curricular en todos sus niveles, la profesionalización docente se refuerza fortaleciéndola

también con incentivos económicos y pasantías en el exterior que incluían premios a la excelencia, se reforzó la inversión tanto pública como privada en la educación.

Esta Reforma pedagógicamente avanzó en cuanto a sus metas de enseñanza aprendizaje de educación primaria y secundaria, aunque incluyó a la población más vulnerable las diferencias ante la igualdad de condiciones no permite una calidad en la educación. En la actualidad no hay mecanismos eficientes, legales ni financieros para articular e integrar al sector empresarial particular que provee educación pública, en una acción común y compartida con los agentes estatales, que permita el funcionamiento de una carrera docente que vincule la formación y progresión en la profesión. Como señala Pavez (2003), es difícil justificar que los regímenes laborales y de remuneraciones de los maestros que se financian con el mismo tipo de subsidio público sean tan desiguales según corresponda el empleador a un agente privado o público.

El Ministerio de Educación impulsa el desarrollo de una estrategia de política basada en el mejoramiento continuo de la gestión de los establecimientos educativos: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). La estrategia tuvo el propósito introducir prácticas de mejoramiento continuo en los establecimientos a través del desarrollo de procesos de diagnóstico y autoevaluación; más una evaluación externa que entrega recomendaciones y orienta la elaboración de planes de mejoramiento (Donoso S. 2009).

La intención de desarrollar una mirada integral de la escuela, dada por una concepción de sistema y traducida en una práctica que asegure que los procesos no se abordan aisladamente. Este principio de integralidad considera el cambio educativo como un proceso institucional que involucra a todo el centro escolar, todas las dimensiones de la escuela están relacionadas y dependen entre sí.

El Ministerio de Educación en Chile se encuentra en procesos de actualización en donde vivencian aciertos y desaciertos de gestión educativa orientados a generar una nueva cultura de la gestión en el aula.

2.1.1.2 Organización de la Gestión Escolar en Argentina.

En Argentina durante la década de los noventa la preocupación en ese país era por la gestión y administración educativa por el tono economicista, característico de las políticas neoliberales y de sus programas de reforma educativa. Esas concepciones, ubicadas en un marco de sentido de eficiencia, administrativa y de mercado, enfatizaron los aspectos asociados con las ideas de gerenciamiento y fueron muy criticadas tanto en aquel momento como también posteriormente, cuando se asumió una política educativa asentada en la idea de un estado garante del derecho a la educación.

En los años posteriores (2005-2015), se dio un cambio, la centralidad del tema se fue ubicando en torno de los directores como conductores y gestores pedagógicos de las instituciones, haciendo hincapié en la responsabilidad ética y política que conlleva la función directiva. A partir de la asunción de un nuevo gobierno neoliberal (2015 y continúa), se han discontinuado brutalmente las políticas públicas garantes de derechos, características del período anterior y se han recuperado las ideas noventistas del neoliberalismo, introduciendo algunas novedades, tanto en términos discursivos, como por ejemplo el énfasis en el “emprendedurismo”, como en relación a las formas de privatización de la formación docente para la gestión escolar con fondos públicos (Sverdlick y Motos, 2020).

En Argentina, hasta la década del noventa la formación docente estuvo centralmente ubicada en la formación inicial, esto es, en la preparación para ejercer el cargo docente de base, a partir de la reforma noventista, la capacitación docente comenzó a ser definida en términos de “formación docente continua” y se instaló como política educativa, con la intención de regular la formación, impactar sobre las prácticas docentes y particularmente con la idea de introducir por ese medio las ideas de la reforma.

Asentada en un diagnóstico que sostenía que la educación se encontraba en una crisis, producto de la desactualización docente y de su mala formación, las políticas neoliberales buscaron instalar un discurso que se focalizó en las ideas de “jerarquizar la profesión docente” y “mejorar la calidad de la educación”. Para ello,

los ejes de atención se pusieron por una parte en la capacitación para la actualización, reconversión y perfeccionamiento, pero no en las condiciones laborales o las condiciones para la enseñanza y, por otra parte, en la evaluación como mecanismo de fiscalización y control (Sverdlick y Motos, 2020. p. 6). Se promovía un perfil docente basado en los éxitos o fracasos tanto personales como institucionales, el trabajo colaborativo con fines a garantizar el derecho a la educación y profesionalización docente.

Lo diferencial de las políticas que se propusieron a partir de la asunción del gobierno Kirchnerista (2003-2015), fue que, lejos de una concepción remedial en la formación de docentes, se puso el énfasis en la enseñanza como una tarea compleja y la necesidad de fortalecer la identidad docente, recuperar los saberes y producir experiencias escolares significativas (Diker y Serra, 2007).

Se basaban en dos componentes ejes (Sverdlick y Motos, 2020. p. 9):

Componente I, centrado en las instituciones educativas, contaba con ciclos de formación institucional en ejercicio. Así, los y las docentes debían elegir una de las instituciones donde se desempeñaban para realizar la capacitación, cuyos propósitos eran “trabajar la responsabilidad ético-política del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas, el abordaje educacional de la niñez/infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel”

Componente II, cuyo objetivo principal fue “la mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas”. En tal sentido, se propuso que esta formación interpelara las prácticas docentes para superar “los modelos tradicionales de la transmisión en manos de expertos”

Sverdlick menciona que actualmente, se renueva la lógica de hacer responsables a los docentes por la “baja calidad educativa” y se le adiciona una demonización de los gremios como espacios de resistencia a los cambios. La formación para la

gestión de instituciones educativas también siguió este proceso en clave de tiempos y formas. En principio, en el “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021” se propone avanzar en formar docentes cuyo rol sea el de “acompañar” a los estudiantes en la “construcción de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social”. Entre esas “capacidades” se cuentan “la creatividad, la comprensión, la regulación del propio aprendizaje, el trabajo colaborativo, la comunicación, la iniciativa, la apertura hacia el aprendizaje, el compromiso, la empatía y el pensamiento crítico”.

En una pedagogía de las competencias, se instala una lógica genérica de trabajo en la que cualquiera puede ser reemplazado, precisamente porque el mercado no requiere más que una formación elemental que permita “aprender trabajando” (Sverdlick y Motos, 2020. p.13).

En el marco de una educación como derecho humano, los equipos directivos y los inspectores/supervisores deben velar porque todos los estudiantes desarrollen las capacidades fundamentales para integrarse socialmente, contribuir con la comunidad y desarrollar su propio proyecto de vida. Lo cual implica poner una especial atención en aquellos que, por diversas razones, requieren de un mayor acompañamiento para desarrollar estas capacidades. Además, supone reconocer la diversidad presente en las comunidades educativas y valorarla como una forma de enriquecer los aprendizajes de todos. Este compromiso concibe a la educación pública como un espacio colectivo, donde se fortalecen los lazos sociales en el encuentro con los otros y se construye una cultura común. (Resolución del Consejo Federal de Educación N°338/2018)

El objetivo de la gestión escolar es direccionar la educación para que los sujetos formados en los centros educativos cubran las necesidades de un sistema productivo cada vez más complejo, competitivo y globalizado (Manteca Aguirre, E. 2004). Calidad, competencia, eficacia, excelencia, evaluación, productividad y resultados, entre muchos otros, comienzan a ser conceptos que se incorporan al

escenario de los centros escolares al convertirse el mercado en el rector de los lineamientos del sistema educativo.

El trabajo de dirección es entendido como una tarea de gestión: se gestionan los insumos, los recursos humanos, las actividades, el tiempo, los espacios, los resultados, las evaluaciones, los proyectos y también, se gestiona el conocimiento. La gestión directiva se trata de la práctica de dirigir una institución educativa, sujeta tanto a la cultura político-administrativa que rodea a la escuela, como a la cultura escolar de cada institución

Lo que corresponde al trabajo docente se entiende como el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios. La práctica docente se compone de varios elementos: planeación, realización y evaluación del trabajo, así como de organización escolar, relaciones interpersonales, recursos didácticos, uso del tiempo, evaluación de alumnos, etcétera.

Otros factores que influyen en la práctica docente, como es el caso de los de índole personal del profesor: su historia, su compromiso moral profesional y sus expectativas respecto a los alumnos; asimismo, recibe influencias de índole institucional, social o política.

La práctica docente requiere de un conocimiento especializado que incluye el estudio de las innovaciones pedagógicas, de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, del plan de estudios y los programas que lo integran y de los factores que hacen de cada intervención docente algo particular; conocimiento que, para desarrollarse, necesita de la reflexión y el análisis permanentes acerca del propio desempeño

La organización del seguimiento y de la autoevaluación de las prácticas docentes es la forma en que cada escuela, a partir de sus condiciones particulares y de los recursos con que cuenta, asigna las responsabilidades y distribuye las tareas en un periodo de tiempo determinado, para alcanzar metas comunes y cumplir propósitos

colectivos. La forma de organización que se decida en la escuela no debe implicar el cambio de funciones ni la creación de puestos o jerarquías internas, o convertirse en tarea exclusiva de algunos profesores que, como únicos responsables, la realicen a manera de “evaluadores externos” dentro de la escuela.

Ejemplos de organización:

Coordinaciones dentro de las academias. Para organizar el seguimiento y la autoevaluación cada academia designa un coordinador que tiene la tarea de concertar medios y esfuerzos para un fin común, dirigido a la realización del seguimiento y a la mejora de la práctica docente. El coordinador actúa al interior del grupo y con el grupo, por lo que tiene el mismo nivel jerárquico que el resto de los docentes que conforman la academia. Todos los docentes que pertenecen a la academia en cuestión participan en las tareas de seguimiento y evaluación, que son coordinadas por el maestro asignado.

Comisión de seguimiento por academia. En este caso, se designa un número limitado de profesores, que forman parte de la academia, para realizar tareas específicas de seguimiento. La comisión, al no ser un organismo aislado ni superior, sino un elemento del proceso, responde a los intereses de la totalidad de los docentes de la academia, favoreciendo la reflexión conjunta sobre la práctica.

Comisión de seguimiento fuera de las academias. En este caso se integra una comisión de seguimiento con un representante de cada academia. La comisión asume las tareas específicas de seguimiento que responden a los intereses de las academias, enfocando aspectos comunes de la práctica docente.

En la comisión de seguimiento se abordan las dificultades, los logros y avances del proceso; en ella se desarrolla un plan de acción específico que incluye la difusión del proceso de seguimiento, de los resultados de la autoevaluación y de su impacto en el funcionamiento de la escuela, además de la información que se da a lo largo del ciclo escolar al conjunto de academias. El proyecto debe ser conocido por todos los integrantes de las academias y los del equipo directivo.

Para el líder del centro escolar se utiliza la expresión directivos y/o directores; la dirección puede estar compuesta en la actualidad por un director y vicedirector, un regente o un equipo directivo.

De manera general la gestión escolar en Argentina busca nuevas formas de regular la educación, centrar su administración colocando al centro la escuela como prioridad de planteamiento y gestión fortaleciendo durante el proceso el trabajo colaborativo entre actores.

2.1.1.3 Organización de la Gestión Escolar en Brasil.

En el caso de Brasil, también se verifica, después de un periodo de recesión e inflación, el viraje a fines de la década de 1980 hacia medidas neoliberales. Es importante el rol que jugó el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) en la reestructuración económica y modernización del Estado. El crecimiento económico y la mejora general en los ingresos de la población ha tenido como contracara el mantenimiento de las grandes desigualdades sociales características de Brasil (Hall, 2003).

Brasil ha experimentado procesos de reforma que busca la modernización, mejorar la eficiencia, y proveer un ordenamiento a un sistema educativo considerado en crisis. En la década de 1980 se caracterizó por procesos de democratización y municipalización. La Constitución de 1988 reconoció el principio de la gestión democrática de la educación pública. Al mismo tiempo, se profundizó el proceso iniciado años antes de transferencia de la administración de escuelas primarias al nivel municipal motivado por razones financieras (Gorostiaga, J. 2014, p. 6).

El principio de la gestión democrática se tradujo en varios estados y municipalidades, en la formación de consejos escolares con participación de diversos actores y en la elección de directores de escuela a través del voto de los miembros de la comunidad escolar. A su vez, desde fines de los ochenta comenzó a ser común la transferencia de la administración de recursos hacia las escuelas, buscando mayor eficiencia (Xavier et al., 1994)

A pesar de la oposición a las políticas de la década del gobierno de Lula (2002 – 2010) se han mantenido algunos de los principales elementos de la reforma de los 90, como el sistema de evaluación y los lineamientos curriculares centrales. Los cambios más significativos tienen que ver con la ampliación de la obligatoriedad escolar y de la duración de la enseñanza primaria, el aumento de los recursos financieros destinados a la educación y el fortalecimiento de los Consejos Escolares con el objetivo de favorecer la creación de nuevos consejos y fortalecer los ya existentes, a través de acciones conjuntas con los sistemas municipales y estatales de educación.

Para la elección de líderes o directores en Brasil se realiza a través de una elección directa en la que participan docentes, padres y sectores de estudiantes, o indirecta con mecanismos de proporción que aumentan el peso de los docentes. Sus objetivos son los de contribuir a la democratización del sistema educativo, eliminando prácticas clientelistas y contribuir a una dirección más eficaz de la escuela. La legislación fijó en 1995 la obligación de aprobar un curso como requisito para los candidatos. Según Amaral (2008), este curso promovía un modelo “empresarial” de administración escolar, al tiempo que se verificaban restricciones a la participación de la comunidad en los procesos electorarios y se estimulaba la competencia entre escuelas a través de la evaluación externa.

La conformación de consejos de escuela, como respuesta a demandas de democratización, fue acompañada por la transferencia de recursos directamente hacia las escuelas que varios estados y municipalidades comenzaron a instrumentar en la década de 1980. Diversos instrumentos legales y de política (LDB; FUNDEF; planes nacionales de educación) han promovido durante las décadas de 1990 y 2000 la mayor autonomía escolar y la participación de docentes y otros actores en la construcción del proyecto escolar. En muchos casos, los consejos escolares se combinan con la elección democrática del director de escuela (Gorostiaga, J. 2014, p. 258). La combinación de la elección directa de directivos y de consejos escolares tenía como principal objetivo el de generar y enseñar a la vez

los principios de la gestión democrática al nivel de la escuela (Gandin y Apple, 2003).

(Jaimovich, 2009) señala la poca participación que tienen padres, alumnos y personal no docente en los consejos, y que las reuniones tienden a ser dominadas por docentes y directivos. En el caso de padres y alumnos, esto se relaciona con las dificultades para conseguir personas que quieran postularse como representantes.

Se caracteriza el caso de Minas Gerais como uno en el que las escuelas tienen autonomía para tomar decisiones sobre el funcionamiento diario mientras que el gobierno estadual se reserva un rol de planificación estratégica. A nivel de la escuela se decide sobre alrededor del 30% del currículum, la selección de textos, la organización de los salones de clases, métodos de enseñanza y de evaluación, la designación del personal administrativo y de docentes suplentes, la administración del comedor escolar. Además, existen procesos de evaluación docente y se determina la necesidad de capacitaciones. Todas las decisiones administrativas tomadas a nivel de la escuela deben ser aprobadas por el consejo. El consejo, a su vez, participa en la elaboración del presupuesto escolar y en fijar las prioridades para el gasto de los fondos que administra la escuela (Gorostiaga, J. 2014, p. 259).

Sin embargo, en palabras de Gorostiaga (2014), el modelo comunitario de descentralización que plantean los Consejos de Escuela parece sufrir transformaciones, en la práctica, en un modelo administrativo, en el que prevalecen los directivos en la toma de decisiones. Esto, aparentemente, se debe a la falta de tradiciones de participación, a las resistencias de directivos a compartir su poder de decisión, y a una inadecuada planificación que no provee capacitación y otros recursos para que docentes, padres, miembros de la comunidad y alumnos puedan disponer de los tiempos y las herramientas necesarias para una participación efectiva.

En la ciudad de San Pablo, durante la gestión de Paulo Freire como secretario de educación, también se establecieron consejos escolares como parte de un proyecto de democratización de la gestión escolar. Los consejos estaban integrados por

representantes elegidos entre los maestros, padres, estudiantes y funcionarios municipales, y tenían funciones administrativas y pedagógicas que incluían debatir el programa educativo de la escuela y la designación de los directivos, situación que no fue bien vista por algunos docentes y directivos por imaginar que ponía en riesgo algunos de sus intereses, esto provocó que los consejos tendieran a ser dominados por docentes y directivos.

Esta reforma apuntaba a mejorar la calidad a través del involucramiento activo de las familias y la comunidad, además de aumentar la equidad social y eliminar prácticas clientelistas. Sin embargo, desde visiones críticas como la de Oliveira y Duarte (1997), se sostiene que la implementación de esta política puso el énfasis en la gestión eficiente del sistema, descuidando cuestiones de calidad educativa. Las escuelas tienen autonomía para tomar decisiones sobre el funcionamiento diario mientras que el gobierno estadual se reserva un rol de planificación estratégica, a nivel de la escuela se decide sobre algunas prácticas del currículum, la selección de textos, la organización de los salones de clases, métodos de enseñanza y de evaluación, la designación del personal administrativo y de docentes suplentes, la administración del comedor escolar. Además, existen procesos de evaluación docente y se determina la necesidad de capacitaciones. Todas las decisiones administrativas tomadas a nivel de la escuela deben ser aprobadas por el consejo. El consejo, a su vez, participa en la elaboración del presupuesto escolar y en fijar las prioridades para el gasto de los fondos que administra la escuela (Guedes et al. (1997).

Desde una perspectiva democratizadora, es cómo superar una estrategia meramente instrumental y cómo articular la participación en la gestión escolar con mecanismos de participación ciudadana más amplios. Como señala Torres (2001, p. 3):

La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula

de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extraescolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global.

Hay que destacar que en escenarios tanto regionales como internacionales las reformas educativas plantean roles de los distintos niveles del sistema educativo, los cambios en la gestión escolar y la forma de participación social de los actores educativos que buscan asegurar la eficiencia y la legitimidad del sistema fortaleciendo como es el caso de Brasil en una auténtica democratización.

2.1.1.4 Balance de las gestiones escolares en América Latina.

Las reformas educativas de las últimas décadas en varios países de América Latina ponen de manifiesto procesos similares de búsqueda de nuevas formas de regulación educativa, que incluyen la centralidad de la administración escolar, colocando a la escuela como núcleo del planeamiento y la gestión, y mecanismos que insisten en la participación de los docentes y la comunidad (Oliveira, 2005).

Como se observa en los países arriba mencionados la gestión escolar busca mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje transformándose desde una perspectiva neoliberal hacia una de mayor participación y equidad en donde la transformación de sus docentes y directivos es fundamental, fomentar la colaboración, participación y cooperativismo dentro de la profesionalización de docentes y directivos va a fortalecer los de interacción en el desarrollo de la educación, parte importante es promover la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en todos los procesos de gestión y así ajustar con miras a obtener sujetos participativos, proactivos en ambiente armónico que permita la obtención de resultados favorables.

La inclusión es un aspecto que coincide en la gestión escolar que se actualiza, la participación de todos los actores educativos independientemente de sus características sociales, culturales o económicas permite el avance, aunque no

sistemático de la gestión escolar, las barreras políticas y financieras de cada país ralentizan el progreso en la educación para los resultados esperados.

En México es muy similar el proceso de la gestión escolar, en nuestro país también se busca mejorar la gestión escolar tomando en cuenta la profesionalización de docentes y directivos, el trabajo colaborativo entre los actores de la educación así como la integración en todos los procesos de gestión a los individuos que laboran en el ámbito educativo, la participación de la iniciativa privada y del estado en la mejora de la calidad educativa al igual que en los países de América latina es un tanto desigual, sobre todo en la gestión laboral de los individuos que participan en los procesos educativos, tiene que ver con el sindicalismo y el no contar con éste, así como no contar con las mismas garantías de trabajo aunque la misión educativa tenga las mismas expectativas.

En nuestro país también se propone un tiempo para la reorganización y toma de decisiones, jurídicamente a este espacio se le conoce como Consejo Técnico y este funciona como el lugar para tomar acuerdos en beneficio tanto de la gestión escolar como de mejora de la calidad de la educación.

2.1.2 El Consejo Técnico en México

La formación centrada en la escuela pretende cambiar los modos habituales de trabajo de los maestros, que es lo que se conoce como cultura escolar, a partir de una formación que capacite a los maestros para resolver sus problemas en un trabajo conjunto donde se busca que el maestro aprenda a aprender (Senge et al., 2002).

El Consejo Técnico Pedagógico, puede ser y debe ser un espacio que se considere de suma importancia, para conocer las diversas culturas escolares que suelen presentarse en los centros educativos, para poder entender el clima organizativo de cada una de ellas y así con el trabajo colegiado.

En la escuela, la interacción de procesos constitutivos a diferente escala (salón, escuela, sistema) aseguran la continuidad relativa de diferentes categorías sociales que ordenan la actividad escolar, de escuela a escuela, de momento a momento

como construcciones en movimiento (Rockwell y Ezpeleta, 1993 citado en Jiménez, 2013 p. 245).

Al iniciar a desarrollar su práctica profesional un docente descubre a través de su experiencia laboral que las reglas de organización y funcionamiento de las escuelas son un factor importante en el desarrollo de la tarea pedagógica, la organización y la enseñanza son conceptos que el docente debe aprender a armonizar durante su práctica.

Hay políticas en el Sistema Educativo que aún conservan la concepción tradicional de que las reglas de operación son exclusivamente administrativas y van separadas de lo técnico – pedagógico, (Ezpeleta, 1990 p.14) nos dice:

En la definición de sus objetos de estudio y en su desarrollo conceptual disciplinas como Administración y Organización escolar o Política y Legislación educativas nunca se relacionan orgánicamente con Pedagogía, Didáctica, Filosofía o Sociología de la educación, ni confluyen en el análisis de las prácticas institucionales.

Lo anterior porque en el campo educativo se muestran criterios en los que la formación docente se ve proyectada no solamente para desempeñarse dentro del salón de clases, sino que también se realiza fuera del aula trabajando en y para la escuela, aunque esto signifique enfrentarse y correlacionar las normas administrativas y laborales que pueden entorpecer su práctica docente.

Las normas de la organización escolar, por ejemplo, pueden conducir a algunos maestros a disminuir el tiempo de atención a sus grupos por realizar las tareas no docentes, necesarias para la escuela, asignadas por el director; o, en otros casos, a que prácticas de enseñanza en grupo o exploraciones de los niños fuera del salón, alentadas por cursos de perfeccionamiento docente, resulten inviables para el criterio de “disciplina” que impera en el plantel. (Ezpeleta, 1989).

Se pretende que la sistemática capacitación del docente como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza, estará dirigida a incidir de acuerdo con la

modernización educativa a mejorar el funcionamiento de la escuela fortaleciendo la autonomía académico – administrativa.

El espacio de los Consejos Técnicos puede verse afectado en su papel central, aunque una reformulación en las funciones en las cuales por ejemplo el director se encarga de situaciones pedagógicas y las administrativas a cargo de su apoyo de gestión, los docentes se enfocan en valorar la práctica docente y resultados de aprendizaje y no tanto atender situaciones referentes a la administración, de esta forma se revitaliza el sentido que la capacitación docente para que atienda la actividad pedagógica, fortaleciendo las acciones que los docentes realicen en la mejora de su práctica.

La práctica docente que cotidianamente se realiza en las escuelas busca ser valorada con la finalidad de fortalecer la adquisición de conocimientos de los estudiantes, así como de identificar, analizar y evaluar las áreas de oportunidad para mejorarlas, atender los procesos de profesionalización si es que fuera necesario con asesoramiento y propuestas en dónde realizarlo.

Como lo propone Casanova (2004), la autoevaluación es una de las formas en que los profesores valoran su práctica docente:

[Es] un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. (p. 31)

Los docentes pueden autoevaluarse continuamente, pero pueden perder alguno de los aspectos de su práctica por eso es importante que el proceso de autoevaluación se realice de forma colaborativa con la participación del colectivo docente a través del diálogo, la reflexión, el análisis y la interacción en algún lugar o espacio específico para hacerlo.

En México, en educación básica se destinan espacios para analizar temáticas relativas al plan y programas de estudio, dicho espacio es el Consejo Técnico Escolar en donde los profesores tienen la oportunidad de compartir sus

experiencias, movilizar sus saberes y reforzar sus áreas de oportunidad. Este espacio se conforma institucionalmente por el director y los profesores, de quienes se requiere decisión e involucramiento directo, con el propósito de analizar y hacer recomendaciones sobre diversos temas escolares, entre los cuales está la capacitación del personal docente (Secretaría de Educación Pública, 1982).

La norma que regula el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar establece que se realicen reuniones desde el inicio del ciclo escolar, de manera mensual para que se tomen las decisiones pertinentes que tienen que ver con el aspecto pedagógico, de gestión y administrativo de la escuela.

Orler y Abendaño (2009, p. 1) identificaron a esas reuniones como “un espacio en el cual los docentes aportan diferentes miradas sobre los alumnos y la marca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estos espacios el profesor o tutor juega un rol particular”.

Parte de las tareas que deben de realizarse en los Consejos Técnicos, independientemente de la elaboración y discusión del plan de trabajo, apoyados de las figuras académicas como el Asesor técnico pedagógico o subdirector académico, es que deben apoyar en el análisis de las temáticas que los docentes necesitan para la mejora de su práctica docente, todas estas actividades se encaminan a beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje, la relación con los padres de familia y la comunidad además de la gestión organizativa.

Institucionalmente se contempla que el espacio de los Consejos Técnicos Escolares permitirá que el profesor se encuentre actualizado. Sin embargo, como señala Ezpeleta (1990), son muy pocas las escuelas en donde se reflexiona sobre los asuntos pedagógicos, en unos casos “ocupan un lugar periférico con relación a otras instancias de la organización institucional, especialmente las Comisiones” (p. 17).

Fierro y Rojo (1994) señalan que los Consejos Técnicos Escolares son utilizados para muchas cosas antes de ocuparse de lo pedagógico, lo que demuestra el lugar secundario que tiene el análisis de la práctica; frecuentemente están supeditados a las cuestiones administrativas, como lo planteó Ezpeleta (1990). De allí que la razón

por la que algunos profesores sólo acudan a las reuniones de Consejo Técnico Escolar para acatar una disposición institucional o atender situaciones tradicionalistas, ya sea del contexto interno o externo de la comunidad y también socializar en diversas concepciones propias del colectivo docente y que no son propias a considerar en la formación profesional de los docentes.

La profesionalización docente debe ser un ejercicio, a la par del trabajo en la institución, en el que los profesores sean los protagonistas y su acción se centre en el trabajo colaborativo a través del continuo cuestionamiento y reflexión, que le permita aterrizar en el aula lo compartido en el colectivo. Esto lo logrará al participar activamente en equipos de trabajo, con respeto y tolerancia, solidaridad, en beneficio de la Institución (Álvarez y Romero, 2007)

Las reuniones de Consejo Técnico Escolar también son aprovechadas para analizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos y el manejo de los contenidos, dichas experiencias suelen ser exitosas y otras no lo son, así se cumple con la recomendación del acuerdo 592 (SEP y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2011a), en el que se establece, para el trabajo en las escuelas, el desarrollo de “acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (p. 21), específicamente en lo relacionado a la construcción de aprendizajes por el colectivo de profesores. Sin embargo, se presentaban dos situaciones críticas:

- 1) Generalmente se analizaban con mínima profundidad las situaciones presentadas tal vez porque no se les da la importancia que se debe.
- 2) En pocas ocasiones se daba seguimiento a los acuerdos tomados en dichas reuniones; mucho se destaca aquí el liderazgo que el directivo ejerce sobre su colectivo.

Por lo anterior se torna complicado comprender que algo de lo que se aborda en los Consejos Técnicos solo quedará en el discurso y se puede ver reflejado en las incongruencias en los resultados de las evaluaciones.

Conformar una cultura de evaluación de la práctica docente trabajando colaborativamente puede ser un poco complicado González (2013 p.105):

Trabajar colaborativamente no resulta sencillo, sobre todo cuando lo que se analiza es la propia práctica docente, ya que allí los participantes se ven expuestos a los ojos de sus compañeros y les cuesta mucho trabajo aceptar las críticas que sobre todos sus actos se expresan. Ello aunado a la dificultad de los sujetos de percibirse a sí mismos.

La práctica del liderazgo en el colectivo fortalecerá la comunicación para que la práctica docente colaborativa se lleve a cabo de manera eficaz.

Castellanos García, M. (2015, p. 13) menciona “que el Consejo Técnico Escolar tiene como finalidad trabajar con el grupo docente que interactúe dentro de un colegio. La relación que se establece entre los compañeros debe ser de cordialidad y respeto con una adecuada planeación, y para la gestión del director que no sólo es administrar la escuela sino más importante ser un líder democrático que permita y propicie la gestión académica”.

2.1.3 La comunidad escolar y el Consejo Técnico

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013^a, par. 5)

El Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana ordena que “en todas las escuelas del sistema que tengan más de cuatro maestros, se constituirá el Consejo Técnico, cuya función será consultiva para auxiliar a la dirección del plantel” (Capítulo 5º, Artículo 10); su “presidente” es el director, los maestros son “vocales” y entre ellos, por mayoría de votos, se elige a un secretario. El artículo 13 del mismo Reglamento, define “la competencia” propia del Consejo “para estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de

resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar”. Véase (Ezpeleta,1990 p. 16)

Por lo anterior el órgano adecuado para capacitar al docente y fortalezca su práctica pedagógica es el Consejo Técnico, aunque en la realidad el funcionamiento de los Consejos Técnicos tiene a atender otras actividades que forman parte del funcionamiento de la escuela, pero que no meramente atienden la práctica pedagógica tales como las comisiones ya sean transitorias o permanentes dirigidas a la atención administrativa o social de la escuela.

Algunos de los desafíos de los Consejos Técnicos radican en la poca credibilidad que tienen los docentes de ellos, la burocratización de prácticas innovadoras, de contenidos funcionales para la pedagogía de la escuela, los tiempos de análisis durante la reunión que no son ocupados sistemáticamente para los técnico pedagógico sino que también son utilizados para tratar asuntos de índole administrativo o cívico social de la comunidad, las condiciones objetivas de las funciones y/o comisiones que debe atender el docente. El cambio en las funciones del Consejo y de la Dirección trasciende en mucho a sus transformaciones internas ya que no puede omitirse la pertenencia a la estructura. (Ezpeleta, 1990 p. 20)

La estructura del poder escolar en ocasiones debilita la tarea pedagógica, la posición institucional del Consejo condiciona la posibilidad de cambiar y ajustarse ante el sistema de normas tratando de regular la existencia en la institución y las relaciones que la sostienen, las prioridades visibles de las escuelas que en ocasiones son distintas a lo que señalan los reglamentos, a veces sin ser técnicas son tratadas en el Consejo Técnico por ser vitales para el funcionamiento de la escuela.

Hay una fuerte dependencia de los docentes hacia las formas de la dirección conforme al manejo de las atribuciones administrativas, técnicas o incluso hasta laborales, algunos directores procuran una relación unidireccional de superior a subordinado y que generalmente no admite réplica o discusión, las iniciativas de decisión sobre situaciones profesionales que son de competencia de los docentes

se ven subordinadas por el criterio del director limitando incluso lo que experiencia en la escuela pudiera fortalecerles.

La utilización del Consejo técnico para las autoridades como el director o la supervisión es hacer crecer la escuela valorando el desempeño de los docentes y los padres de familia en el mejoramiento del contexto interno y externo de la institución en situaciones sociales, financieras y administrativas.

La escuela se completará cuando el colegiado se complemente con la población determinada que atiende, esto puede ser en su forma de existir, sus costumbres y aplicadas a la cotidianidad de la escuela, las características sociales de los niños serán el punto de partida para atender con mayor o menor interés la calidad con la cual los docentes retoman las temáticas pedagógicas en el Consejo Técnico, se tomarán estimaciones y acuerdos entre los docentes sobre el nivel cultural de las familias y así ser estrategias en las formas de control sobre el cumplimiento de los logros esperados.

Para Ezpeleta (1990, p. 28) los sectores sociales donde se concentra el fracaso son aquellos que cuentan con las menores expectativas docentes de éxito escolar, y en los que las posibilidades de vigilar la enseñanza por parte de los padres de familia son casi nulas. Por lo anterior el trabajo colaborativo de los docentes permitirá regular una situación que no controla y ajustar niveles de práctica docente para brindar una enseñanza de calidad.

Hay grupos de docentes con un gran sentido de responsabilidad que se enfrentan a situaciones institucionales adversas con la intención de brindar mayor efectividad a su desempeño, existen otros que no, que solo se conducen por otros intereses o motivaciones pero ambos coexisten en una misma institución, de ahí que más que tratar al Consejo Técnico como un núcleo controlable dentro de la estructura de la institución, es mejor promover un ambiente que facilite la apropiación del docente al logro de los objetivos planteados, la gobernabilidad de la escuela recaerá no solo en el liderazgo del director sino en la participación activa de los integrantes del Consejo Técnico.

2.2 Las prácticas docentes en México.

La práctica docente que se caracteriza en los Consejos Técnicos es la que se realiza bajo un formato estándar, tiende a ser de clase teórica, esto lejos de ser efectivo, fomenta la pasividad entre los integrantes del Consejo, el papel del docente se torna como el de un estudiante que solo recibe la instrucción, tener acto de presencia en la reunión y llenar formatos le servirán de evidencia para justificar su labor educativa.

Afirmaba Meirieu que «lo normal en educación es que la cosa no funcione», lo cual es otra forma de decir que lo normal es toparse con lo que hace síntoma. Así, por ejemplo, el sujeto de la educación habrá de resistirse, inhibirse, rebelarse, contrariar de algún modo y un poco hasta «porque sí» la intención educativa del agente, «a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye» (citado en Sanabria, 2007, p. 1).

En realidad, las prácticas de los docentes en los Consejos técnicos se ven en controversia debido a las actitudes, los tiempos sin objetivo común, el modo de analizar el panorama educativo y la forma como se actúa ante éste; tiende a distraer de la necesidad real de cada escuela.

La idea de un mejoramiento de resultados a partir de un ambiente armónico y colaborativo entre docentes y comunidad en general en pro del desarrollo de la educación es una de las directrices del documento oficial de los Consejos Técnicos Escolares.

Hablar de competencias es entrar en un concepto de habilidad ética, es decir en la escuela no se van a enseñar habilidades para un mal uso, pero las competencias es enseñar a hacer las cosas pensando, las hace bien y por el bien de los demás.

La práctica educativa concreta cambia de acuerdo con las circunstancias específicas en las que el sujeto desarrolla su labor. (Moran Oviedo, 1997:31)

El significado de lo que el docente asigna a un hecho real o imaginario se comprende considerando su relación con los otros y dentro de un contexto de símbolos sociales a partir de los cuales se constituye una cultura específica.

El sujeto docente se define a partir del reconocimiento del otro, de la participación en el juego de las relaciones de poder. Se encuentra en permanente construcción a partir de su enfrentamiento con el mundo social y escolar (Castrejon, S. 2007 p. 49).

2.2.1 Liderazgo en educación básica.

La labor más interesante que influye en el desarrollo social del individuo dentro de la sociedad es la del educador, ya sea como líder escolar, líder pedagógico o líder educativo desarrollándose como directivo, docente o autoridad educativa. Andere (2017 p. 11) menciona que las escuelas de hoy no son recintos de enseñanza como lo han sido por al menos dos mil años; en su lugar, se han convertido en entornos de aprendizaje, donde los líderes escolares, pedagógicos y educativos literalmente administran y orientan el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Por lo anterior, en la actualidad se busca en los centros escolares diversas estrategias para transformar a las escuelas: de lugares donde solo se imparten conocimientos a recintos en donde se desarrollen ambientes de aprendizaje que fortalecen la madurez de los estudiantes como individuos racionales, críticos y útiles para su comunidad.

Para administrar una escuela no solo basta con interpretar los resultados de las evaluaciones de aprendizajes de los estudiantes, tiene que ver también con saber escuchar las problemáticas sociales, familiares e individuales de todos los que interactuamos en la escuela.

(Murphy, 2005) sugiere una evolución casi armónica con los conceptos modernos de enseñanza aprendizaje. Esto refleja que el liderazgo se desarrollará de varias formas como puede ser jerárquico, personal, persuasivo, facilitador, motivador, colaborativo, distributivo y con diferentes estilos tales como el líder tranquilo, el enérgico, ruidoso, estricto, suave, coloquial, amable, rudo, etc., pero en esencia el

líder será la persona que esté preparada para aprender, conozca estrategias para que otros aprendan y los motive constantemente, facilite la adquisición de nuevos conocimientos para llevarlos a cabo en la práctica.

Andere (2005 p.18,19) menciona las características para mejorar el trabajo de los líderes escolares:

- a) Definición clara de responsabilidades de los directores.
- b) Distribución de poder.
- c) Desarrollo de habilidades.
- d) Hacer la dirección escolar una profesión atractiva.
- e) Apoyar el desarrollo de maestros efectivos.
- f) Implementar procesos organizacionales efectivos.

Aunado a lo anterior el buen líder debe buscar siempre crecer y desafiar para lograr sus propósitos. Se muestra un cuadro de resumen de propuestas sobre lo que funciona en el liderazgo escolar (Andere, 2017 p.20)

Cuadro No. 4 Funcionamiento del liderazgo escolar.

<i>Nuevos líderes para nuevas escuelas.</i>	<i>Asociación Nacional de gobernadores.</i>	<i>OCDE de</i>	<i>Michael Fullan</i>
Centrarse en el logro de los estudiantes.	Mostrar liderazgo personal.	Desarrollar calidad de maestros.	la Capital profesional: capital humano (buscar y cultivar talento) Capital social: (cooperación y trabajo en equipo) Capital decisional: (capacidad y decisión experta)
Desarrollar una cultura escolar basada en el logro.	Ser emprendedor.	Tener metas claras y medir el progreso.	Jugador en el sistema; conectados con la comunidad.
Administrar la escuela orientada	Ser organizador.	Administrar estratégicamente los recursos.	Líder del cambio: visión y metas; recursos,

hacia el
aprendizaje.

pedagogía
ejemplar, datos,
ciudadanía,
desarrollo de
líderes.

Seleccionar y colocar cuidadosamente al personal de la escuela. Ser líder de la enseñanza. Colaborar con socios externos.

(Citado en Andere, 2017 p.20)

Como puede observarse en el cuadro se reitera el cultivar y potenciar el desarrollo de los docentes, así como fundamental colocarlos de acuerdo con sus características de práctica docente.

Desde la opinión de John Gardner respecto al concepto de liderazgo, este menciona que es muy escurridizo, esto porque cambia constantemente, según el primer párrafo del estudio auspiciado por la OCDE y publicado con el título "Improving School Leadership (citado en Gardner, J. 2008:3):

El liderazgo escolar es ahora una prioridad de la política educativa alrededor del mundo. Un aumento en la autonomía escolar alrededor del mundo y un mayor enfoque en los resultados de las escuelas y la actividad escolar han hecho esencial la reconsideración del papel de los directores escolares.

Un líder debe saber tomar buenas decisiones, tener habilidades y conocimientos amplios como un juez, aunque el tipo de líder escolar será cambiante de acuerdo con el contexto escolar en donde se desarrolla su escuela, crear un buen ambiente de cordialidad, acompañar en el desarrollo de la comunidad escolar para alcanzar los logros propuestos.

Cambiar la cultura de la escuela hacia el aprendizaje y convertirla en una organización que aprende, creadora de ambientes de motivación integradores, es una de las problemáticas a las que se enfrenta un líder, la actualización conforme al progreso en el desarrollo global de la sociedad permitirá al líder asesorar a los docentes en potenciar la práctica docente para fomentar en los estudiantes la creatividad, fomentar que los docentes tengan voluntad profesional para buscar su

constante profesionalización, que quieran mejorar, en general los retos del liderazgo es fortalecer el ambiente de su comunidad definido por la cordialidad, seguridad, confianza, motivación, metas, colaboración y rutas a alcanzar.

CAPITULO 3. METODOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN. La colaboración y el equipo docente.

Introducción

El trabajo colaborativo en la escuela involucra la participación de todos los actores que en ella se desenvuelven, cada actor tiene una función que es importante para el desarrollo de la comunicación y el diálogo que debe existir entre el colegiado, aunque el trabajo individual también es importante, la colaboración y las buenas relaciones colectivas destacan que las actividades que se realizan tiendan a ser de buenos resultados, en este capítulo se analizan las respuestas que los sujetos de estudio aportan al respecto del trabajo que realizan en la escuela, sus fortalezas y debilidades para conformarse como una comunidad de aprendizaje a través de su participación colaborativa, las actitudes con las que se desenvuelven y el tipo de liderazgo ejercido en la escuela.

3.1 Metodología

El estudio se basa en un diseño en la modalidad de investigación-acción cuyo precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene. (Hernandez Sampieri Roberto, 2014) Asimismo Sandín (2003) señala que la investigación-acción pretende esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

Bajo la noción de un diseño cualitativo de investigación que se apoye también en la recolección de datos de una investigación cuantitativa que nos ayuden a interpretar los resultados y tener una visión más clara. La modalidad a utilizar puede ser mixta pues la recolección de datos cualitativos y cuantitativos se moverán de manera simultánea entre el esquema inductivo y deductivo al tratar casos de índole de

conocimiento de los docentes y al análisis de cuestiones sociales entre la comunidad escolar.

El diseño de esta investigación tiene características fenomenológicas debido a que también se basa en la esencia de la experiencia compartida de los docentes que son el objeto de estudio.

Recordemos que según Sampieri (Hernández Sampieri Roberto, 2014 p. 493) los Diseños fenomenológicos su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. Que en esencia es la base de la investigación, tomar en cuenta la experiencia de los docentes respecto al trabajo colaborativo, este fenómeno puede ser tan variado dependiendo de la experiencia de cada individuo.

Se pretende describir y entender el fenómeno del trabajo colaborativo desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente como escuela, basarnos en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados que cada docente tenga al respecto del trabajo colaborativo y las características de conformarnos como una comunidad y analizar lo que hasta el momento la experiencia y el contexto arroja al respecto del trabajo que como individuos se realiza en la escuela.

3.1.1 Instrumentos de la investigación

Se realizará a través de la observación, entrevistas, reuniones grupales, cuestionarios; dichos instrumentos nos darán una visión diagnóstica, foros de discusión en donde se analicen e interpreten los datos obtenidos al respecto de las características de nuestro colegiado respecto a la comunidad y comenzar a trabajar en estrategias que nos fortalezcan como una comunidad. Otro instrumento será recopilar narrativas empíricas que serán interpretadas en tablas estadísticas.

A través de los instrumentos aplicados se buscó generar un diagnóstico de lo que significa para los docentes los imaginarios docentes relacionados con la dinámica de trabajo del colectivo, el cómo los docentes miran la relación laboral en su práctica

docente diaria con miras a la conformación de una comunidad escolar de aprendizaje. La recolección de la información se llevó a cabo en el ámbito de la institución educativa y para el diseño de la encuesta se retomaron los temas de colaboración, cooperación, liderazgo, imaginarios sociales y comunidades de aprendizaje.

3.2 Análisis de la recolección de datos del contexto interno

La institución objeto de investigación donde laboran los docentes encuestados es la escuela primaria “Año de Juárez” ubicada en el centro de la alcaldía Iztapalapa, esta se encuentra conformada por un total de 29 personas que conforman el personal con distintas funciones tales como 12 docentes titulares frente a grupo, 3 docentes especialistas de educación física, 2 docentes especialistas de lengua extranjera (inglés), 2 promotores (lecto-escritura y TIC's), 1 docente adjunto, 1 docente especialista para la atención de educación especial (UDEEI), 2 subdirectores (gestión y académico), 1 secretaria, 3 asistentes al servicio del plantel, 1 conserje y 1 Director.

En cuanto a la infraestructura del lugar se conforma por dos edificios, uno de ellos que es el principal se encuentran 18 aulas de trabajo en donde se desarrollan la mayoría de las actividades escolares por alumnos, docentes y padres de familia, el otro edificio tiene la función de albergar el comedor escolar, la conserjería y una oficina directiva del turno nocturno, existen dos patios en donde los docentes especialistas de educación física por lo general llevan a cabo sus actividades con los alumnos.

La dinámica de la escuela por pertenecer al Programa de escuelas de Tiempo Completo con ingesta favorece que los actores que conformamos la comunidad escolar laboremos coordinados y en colaboración ya que la responsabilidad para con los estudiantes es mayor al estar 8 horas continuas dentro de la escuela, promover la sana convivencia, los buenos hábitos y la autonomía responsable es tarea de todos, pero sobre todo de la plantilla docente.

3.2.1 Población

Se eligió a la población a entrevistar bajo el siguiente criterio:

- a) Docentes titulares de grupo.
- b) Docentes especialistas de inglés y educación física.
- c) Docentes con funciones directivo – administrativas.

La muestra consiste en 24 docentes encuestados de manera individual y grupal:

- 7 entrevistas individuales
- 4 entrevistas grupales

Sus funciones se categorizan de la siguiente forma:

- 12 docentes titulares de grupo
- 3 docentes directivo-administrativo
- 8 docentes especialistas
- 1 docente de UDEEI primaria

La clasificación en cuanto a variables independientes son el género, rango de edad, años de servicio, profesionalización y escolaridad.

Aunque se sabe que la mayoría de la población docente pertenece al género femenino la escuela no es la excepción, sin embargo si existe una representación del género masculino en la muestra ya que 3 docentes un 13% del total corresponde a los hombres y 20 docentes un 87% corresponde a las mujeres.

En cuanto a la variable de edad de los encuestados, el grupo más numeroso con el 46% se encuentra en el rango de edad de 46 a 57 años, seguidos del 42% que corresponde al rango de edad de 25 a 34 años, dejando tan solo al 12% de los docentes entre 35 y 45 años de edad.

La variable correspondiente a los años de servicio de los docentes, el grupo más numeroso corresponde al 41% de docentes que están en el rango de años de servicio de 0 a 10 años, el 25% corresponde al rango de 11 a 20 años de servicio y el tercer grupo 34% que son aquellos miembros del rango de 21 a 30 años de servicio.

Lo que corresponde a la escolaridad de los docentes el 84% cuenta con licenciatura a fin a la educación y un 16% manifiesta que realizó una maestría referente al ramo de la educación. La profesionalización dentro del colectivo es que un 25% de los docentes aprobó nivel de carrera magisterial en letra A o B y obtuvieron un nivel de promoción en K1 y L1, más sin embargo un 75% no ha logrado obtener un nivel de profesionalización.

3.2.2 Análisis de la recolección de datos del contexto externo

El centro escolar forma parte de la comunidad del barrio de San Lucas en la alcaldía Iztapalapa, las personas en lo general que son parte de esta comunidad se caracterizan por usos y costumbres que tienen que ver con las festividades de la religión católica, al estar tan cerca de las oficinas de la alcaldía Iztapalapa los tintes políticos se dejan asomar sobre todo en época de elecciones locales o nacionales, en donde los partidos políticos influyen en el desarrollo del contexto social de los individuos de la comunidad, en lo general las personas son agradables aunque también se enfrentan a situaciones de violencia como asaltos, drogadicción, alcoholismo, etc.

El desempeño de los alumnos y padres de familia en las actividades de la escuela por lo regular son de cooperación, participan en las estrategias que los docentes proponen, aunque hay ocasiones que las costumbres de la comunidad rebasan a las de la escuela y los padres no mandan a sus hijos a estudiar por preferir acudir a los actos religiosos o cívico-culturales propios de la comunidad.

El conocimiento de las costumbres sociales de la comunidad que rodea la escuela es importante, de ahí que la interrelación que exista entre el docente con sus alumnos y padres de familia es primordial, al respecto un 29 % de los docentes viven en un perímetro cercano a la escuela, es decir forman parte de la comunidad por lo que comparten con ellos las costumbres cívico – sociales y religiosas, son empáticos con ellos al respecto y manifiestan en su mayoría los mismos intereses.

El 38 % de los docentes aunque radican en la alcaldía de Iztapalapa y no les es ajeno las actividades que realizan los estudiantes en casa junto con sus familias,

tienden a no comprender en ocasiones las tradiciones que acostumbra la comunidad escolar de la escuela, situación que no demerita la práctica docente ni el proceso de enseñanza; 33 % de los docentes restantes viven en otras alcaldías de la ciudad y el Estado de México, ellos tienden a aprender de los diálogos que tienen con la comunidad sobre las tradiciones que practican y retomar de ellas lo que pueda servirles para impartir su práctica docente.

3.3 Análisis de encuestas

3.3.1 Imaginarios docentes

En las entrevistas al respecto de que si los docentes encuestados conocen lo que es un imaginario docente y lo que tiene que ver con un imaginario social, o si lo relacionan con lo institucionalmente correcto y que estos se lleven a la práctica dentro de su quehacer docente; por ejemplo, cuando se toma en cuenta la opinión de un docente, aunque esta no sea normativamente correcta responden:

La docente 1 manifiesta “Pues yo reflexiono y analizó en función a las acciones o pensamiento que está diciendo, si está erróneo lo tomo como para no cometer ese error, no caer eso erróneo que está haciendo o diciendo”.

La docente 4 dice “Depende de que sea, depende en que va a repercutir, si no es normativamente correcto y nos va a repercutir a todos no me parece correcto”.

Estas docentes opinan cuidando su actuar como profesionales, manifiestan sí escuchar al otro, pero tomarlo en cuenta solo si esto no les perjudica.

El docente 2 menciona “Dependiendo de qué acción sea la aportación que dé, si la aportación que ella o él dé es para mejorar la estancia y aprendizaje el alumno se puede tomar en cuenta, justificando la decisión que se tome. Pero si la acción que se tome no es para mejorar el aprendizaje y asegurar la estancia del alumno o alumna, se está actuando incorrectamente y ambos podrían ser sancionados”.

La docente 5 opina “Que siempre se debe tomar en cuenta la normatividad”.

La docente 9 manifiesta “Se analiza lo que él está diciendo o cuáles son sus perspectivas acerca de lo que él está diciendo, se analiza y se platica con la

persona, si está equivocado se le puede hacer ver mediante los documentos que avalan que está mal su respuesta para hacerlo entender que está mal”.

Estos tres docentes se van más por la norma, no dan cavidad a actuar únicamente con lo que se cree que es socialmente correcto, ellos analizan y cotejan con los procesos normativos.

La docente 3 dice “Pues que tiene alguna molestia o tiene alguna forma de ver las cosas de diferente manera y aunque no sean normativamente o institucionalmente correctas, se le puede hacer ajustes a su forma de pensar o que nos pueda decir porque llegó a esa conclusión o ese concepto”.

La docente 6 manifiesta “Considero que sí se debe escuchar la opinión y de acuerdo con lo que se esté trabajando pues si tomar en cuenta la opinión, aunque no sea siempre la acertada o la que se espera”.

La docente 7 dice “Que es una escuela empática y abierta al diálogo”.

La docente 8 opina “Respetar su opinión, aunque yo no esté de acuerdo o que no vaya relacionado al tema”.

Estos 4 docentes escuchan a sus compañeros, opinan al respecto y tratarán de hacer que entienda lo que dice y lo corrobore con lo normativamente correcto, manifiestan respeto a su opinión.

Entonces los imaginarios sociales entre los docentes corresponderán a múltiples y variadas ideas socialmente compartidas, saben la importancia del cumplimiento del deber, pero también se identifican como una comunidad apoyándose sin dejar de lado las normas institucionales.

Al entrevistar a los docentes de manera grupal por grupo de afinidad, se analizan la opinión de 4 grupos que se identificaron dentro del colectivo, el grupo 1 compuesto por 4 docentes que tienen un sentido de amistad más definido y son fuertes al convencer al resto del colectivo para realizar alguna actividad en conjunto; el grupo 2 integrado por solo por docentes que llevan mucho tiempo de conocerse incluso fuera de la escuela, ambas se ponen de acuerdo siempre antes de actuar; el grupo

3 que integra a 7 docentes que se caracterizan por ser parte del equipo directivo, opinarán apoyando la política del Director y por último el grupo 4 compuesto por 4 docentes que tienen la características de haberse integrado al plantel recientemente, tienden a apoyarse entre si por compartir esa característica.

Se les cuestiona pero ahora de forma grupal sobre si lo que es socialmente aceptable debe de ser aceptado por el colectivo docente a pesar de no ser institucionalmente correcto, al respecto los grupos 1,2 y 4 opinan que “No, debemos regirnos por la normatividad” y el grupo 3 menciona que “Parcialmente, podemos mezclar lo que imaginamos que es correcto con las normas ya establecidas”, quizás tenga que ver que el grupo 3 opina así debido a que está más cerca del manejo de la norma y observa cómo se trabaja con ella al aplicarla y tiene la idea que puede manipularse en beneficio propio.

El imaginario docente, se trata de formar individuos críticos lo que implica que los docentes de las instituciones educativas se transformen para acompañar en la formación de ciudadanos democráticos y capaces de construir conocimientos nuevos sin dejar de lado lo significativamente instituido; esta concepción no es manejada por los docentes de la escuela, la mayoría de los encuestados no refieren respuestas con seguridad de contexto, suponen su respuesta, a continuación, algunos ejemplos:

Docente 2 opina: “No había escuchado tal significado, pero se me hace, así como que el maestro se crea una imagen de su alrededor, especialmente cuando se crea una imagen de su alumno y se aferra a ella, es difícil que de un maestro se obtenga un resultado positivo de ese alumno, por la mala imagen que se creó de ese alumno”.

Docente 3 menciona: “Es como el concepto de imaginario mm yo me refiero a lo que debería de y a lo mejor no lo que es”.

Docente 4 dice: “Es lo que idealmente tendría que dar y aportar un docente”

Docente 6 opina: “Sé que soy profesora, pero a lo mejor no realizo mi práctica docente como debería de ser”

Docente 8: “Supongo que es lo que las compañeras, más bien su opinión de algo, pero sin saber que viene de él”.

Docente 9 menciona: “Sería como un supuesto o un docente ausente que no aporta o que simplemente no hay ni un avancen, ni un retroceso”.

Tienen la concepción de formar a sus estudiantes de tal forma que estos sean críticos, aunque no sea de una forma sistemática.

3.3.2 Práctica docente.

El conjunto de interacciones que se da dentro del aula generalmente contextualiza lo que es la práctica docente, en esta tiene que ver la influencia que el docente enfrenta de la familia, la sociedad y el ambiente laboral, al respecto los docentes sujetos a investigación mencionan lo que es una práctica docente para ellos:

La docente 1 opina que la práctica docente es: “Pues es que influye muchos factores, desde lo pedagógico, desde lo normativo y también incluye la parte ética de nosotros, pero en fin influye por ejemplo los aprendizajes esperados en cuestión a lo que nosotros queremos lograr con el estudiante, dependiendo el ciclo o grado escolar en el que estemos desempeñándonos como docentes”.

La docente 3 menciona que la práctica docente es “Flexible, con todas estas reformas más allá de lo que se pueda pensar es incluir tomando en cuenta todo el bagaje cultural que se tiene a cerca de mi contexto y el grupo en el que se trabaja como tal”.

La docente 4 piensa que en la práctica docente “De entrada conocer la institución donde estoy laborando, la población, sumamente importante conocer el grupo y las necesidades con las que llega o cuenta para a partir de ahí poder planear y atacar aquellas deficiencias con las que lleguen”.

Los sujetos arriba mencionados basan su concepto de práctica docente tomando en cuenta el contexto de sus estudiantes, sus antecedentes y de ahí empezar a planear el trabajo a realizar con ellos, toman en cuenta esos aspectos para profesionalizarse y dar lo mejor de su práctica.

La docente 5 menciona “Donde el maestro sea capaz de expresar, sentir y hacer sentir a sus alumnos el deseo por el conocimiento, contagiar actitudes de respeto a sí mismos. Tener una actitud de alegría, compromiso y esfuerzo, así como influir en la manera de ser y actuar en los alumnos”.

La docente 7 manifiesta que la práctica docente “principalmente debe estar enfocada en los intereses de los niños, de su contexto y debe de ser lúdica”.

Estas dos docentes sobre todo basan su práctica en los intereses de los alumnos, buscar el bienestar de ellos, que sean alegres y a la vez se genere una buena actitud hacia el trabajo en el aula, buscan influir en ellos para que sean mejores.

La docente 9 dice “Bajo mi experiencia no estamos preparados para afrontar toda la diversidad de situaciones que existen dentro de las escuelas y por lo tanto como docentes tendríamos que investigar, documentarnos, prepararnos para afrontar esas necesidades y eso sería como la práctica, estar preparado para afrontar cada una de las situaciones que hay en las aulas”.

La docente 6 menciona su concepto de práctica docente, “Pues sobre todo de forma profesional sabiendo que nuestra práctica docente pues consiste en mucha investigación en seguir aprendiendo, buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje e inclusive aprender día a día con alumnos, para mí, mi práctica me ha dado que no me quedo con lo que he aprendido en años atrasados, si no que de acuerdo a las necesidades que tienen el grupo ir investigando nuevas estrategias y utilizar herramientas diversas”.

La docente 2 dice que la práctica docente debe ser “creativa, propositiva, innovadora y sobre todo buscador de nuevas alternativas de su práctica docente”.

Las docentes anteriores se enfocan en la profesionalización del docente, el papel de investigador para accionar en favor de los estudiantes, buscar estrategias de atención e innovar en la práctica utilizando diversas herramientas.

En general los docentes manifiestan conocer la concepción de la práctica docente, si unimos la opinión de todos nos acercaremos al concepto que (Bazdresch, 2000, p. 18) nos menciona, la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones

y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Puede darse el fenómeno que los docentes investigados al no compartir este tipo de conceptos, regularmente creen que su práctica docente es parcialmente buena como lo manifiestan los grupos 1,2 y 4 en la entrevista grupal que se les realizó, el grupo 3 dice que la práctica docente de los docentes de la escuela no es la correcta, aquí se podría señalar que los docentes de los grupos 1,2 y 4 son maestros frente a grupo y los del grupo 3 son docentes con funciones más técnico administrativas que no están al 100% con el grupo, de ahí la diferencia de opinión.

Los primeros manifiestan que la buena práctica docente se deben de tomar en cuenta los propósitos, aprendizajes esperados y aplicar diferentes estrategias, así como ser responsables, colaborativos y tomar en cuenta que todo ello repercute en el trabajo del colectivo docente; el equipo 3 entiende que la buena práctica docente es ser ético, seguir la normatividad, ser formativa, consciente, flexible y de corresponsabilidad; la diferencia que percibe es la sistematización de la normatividad institucional y como esta se usa según la función de docente, no es que su concepto sea erróneo simplemente la diferencia es desde el punto de vista que se observa.

3.3.2.1 Competencia docente.

La competencia docente entonces tiene un valor especial al ejercer la práctica educativa, en palabras de (Zabala, 2008, 31), el individuo es competente al lograr satisfacer lo que ocupa en su desarrollo social y desenvolvimiento cotidiano.

La opinión de los docentes al respecto de la competencia docente y la diferencia que esta tiene con la practica educativa es la siguiente:

La docente 1 manifiesta “Pues que la práctica docente es estar frente a grupo y competencia docente incluye habilidades, las destrezas, la parte cognitiva, todo son

esferas que nosotros queremos enriquecer no solo con el alumno sino con el docente”.

La docente 3 dice “Yo creo que todo se junta en lo que es el currículum no, ó sea lo que hago, lo que debo de hacer y lo que necesito hacer, la práctica es todo lo que yo como docente realizo día con día según las necesidades y la competencia docente es lo que yo sé manejar a partir de lo que tengo que es mi plan de estudios, conocer a mi grupo, como manejo esa diversidad cultural de mi grupo, los materiales, el espacio, los tiempos que se dedican, son diferentes”.

La docente 4 menciona “Es que las competencias son aquellas que yo he desarrollado a través del tiempo, es algo que ya es inherente aunque no seas normalista, por ejemplo egresados de la universidad que no tienen formación docente realizan su práctica correctamente, eso es tener competencias docentes y bueno la competencia la tengo yo pueda o no haber estudiado para docente, se pueden ir trabajando, se pueden ir desarrollando para obtener experiencia y mayor preparación y obtención de mejores competencias docentes”.

La docente 5 manifiesta que “Las competencias docentes son los conocimientos, habilidades y actitudes que necesitamos para resolver de forma satisfactoria las situaciones que enfrentamos en nuestra labor y la práctica docente son las actividades que llevamos a cabo para el alcance de los propósitos de aprendizaje”.

La docente 9 dice que “La práctica docente yo la entiendo como que es lo que nosotros vamos realizando día a día, las competencias docentes son como el perfil que debe tener un docente para laborar dentro de un aula o dentro de una escuela, son las habilidades que un docente debe de tener para trabajar”.

El trabajo por competencias propuesto en la educación básica de nuestro país busca promover en el individuo fortalecer sus capacidades como saberes, que los conocimientos adquiridos sean claros y con fines de aplicación en la satisfacción de necesidades.

Los docentes de la escuela enfrentan situaciones en donde se trata de que el estudiante tenga interés en resolverlas y lo realice con saber e interactuando con sus pares para promover también la convivencia y socialización.

La diferenciación que hacen los docentes entre práctica y competencia docente es que si tienen la concepción en que su desempeño como docente por competencias está en continuo movimiento, se ajusta y analiza en función de las necesidades de su práctica docente.

Se le cuestiona de manera grupal basados en su experiencia que si la práctica docente que se lleva en la escuela es la correcta, al respecto los tres grupos de docentes encuestados el 1, 2 y 4 que son docentes titulares de grupo mencionan que su práctica es “parcialmente” correcta, manifiestan ejercer bien su desempeño docente aunque están conscientes que aún falta por fortalecer su práctica sistemáticamente, el grupo 3 es tajante con su respuesta al mencionar que la práctica docente que se lleva en la escuela “No es la correcta”, su visión tal vez por ser docentes que no están frente a grupo está basada en la evaluación simple que hacen del trabajo de los compañeros y que al contrario sería igual la opinión de los docentes titulares al respecto de los docentes que no se encuentran frente a grupo.

Al respecto otro de los cuestionamientos que se les realiza individualmente es su opinión al respecto de qué cuáles creen que sean las competencias docentes que se llevan a cabo en la práctica docente.

La docente 9 manifiesta que “Son varias pudiera ser primero la actitud que tenga el docente tanto para el control de grupo, para buscar o indagar estrategias que puedan hacer su práctica dentro del aula más efectiva, me refiero a buscar estrategias, materiales didácticos innovadores que puedan atender a toda la diversidad de sus alumnos, control de grupo es otra situación que deben de tener los docentes y que tenga una visión emprendedora o sea no quedarse ni estancarse en donde está, si no que cada vez él mismo se prepare para atender a todos sus alumnos”.

La docente 1 menciona que “Incluye mucho, pueden ser habilidades, destrezas, habilidades verbales, lo que queremos desempeñar con el alumno y lo que nosotros estamos desempeñándonos como docentes”.

El docente 2 dice “Involucrar a los alumnos en sus aprendizajes, que busque la superación profesional, estar en constante evaluación del aprendizaje de sus alumnos y planear los contenidos y actividades a realizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos”.

La docente 4 expresa “El saber yo conocer a mis alumnos, el saber cómo poder apoyarlos con mis habilidades y elaborar un plan estratégico para ayudar a estos pequeñitos, promover la motivación para generar el gusto por la escuela en los niños, que socialicen, aprendan con gusto”.

La docente 5 dice “Organizar situaciones de aprendizaje, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, aprender y aplicar nuevas tecnologías informar e implicar a los padres de familia en el proceso”.

La docente 6 menciona que “Escuchar y hablar con los padres de familia, el que yo se que tengo que utilizar herramientas que a lo mejor ya no se utilizan y seguir usándolas, manejar la información que he aprendido durante mi experiencia con los niños y ponerlo en práctica, no olvidarlos”.

En general manifiestan ser competentes en el momento de su práctica docente, tal vez no sistemáticamente, pero realizan su labor con conocimiento de su función integrando a padres de familia y alumnos en el proceso de enseñanza.

3.3.3 Sentido de pertenencia.

Sentirte parte de un grupo social magnifica la actitud del individuo para mejorar no solo individualmente, sino que también buscará el bienestar de su comuna, que esta mejore junto con él, se fortalecerán los lazos socio afectivos y dependiendo del contexto ya sea este laboral, social o familiar las responsabilidades serán compartidas.

Bollen y Hoyle (1990) define el sentido de pertenencia como la percepción del individuo respecto de cuánto se siente parte de un grupo, desde esa perspectiva, un aspecto fundamental del sentido de pertenencia se refiere a las relaciones positivas que los estudiantes establecen entre sí y con sus docentes que les hace sentirse tranquilos y apoyados dentro su comunidad escolar, lo que repercute positivamente en sus logros académicos.

Se cuestiona a los docentes en referencia a que si en la escuela se lleva a cabo el sentido de pertenencia, dicho cuestionamiento lo responden de forma individual y grupal obteniendo la siguiente información, de los 4 grupos entrevistados solo el grupo 2 manifiesta que “NO” existe un sentido de pertenencia en la escuela porque aún no se ha logrado la empatía o colaboración y respeto necesarios para compartir con el colectivo docente, pero no mencionan nada respecto a la relación con los estudiantes.

Al contrario de ellas los grupos 1, 3 y 4 coinciden en que en la escuela si se lleva a cabo el sentido de pertenencia porque mencionan que ante ciertas situaciones sacan el trabajo como colegiado y lo hacen de la mejor manera, porque son parte de la plantilla, también refieren que hay quienes no se hacen responsables de su labor, pero los más son comprometidos y coherentes al contexto en el que se trabaja.

La docente 6 refiere “Si, bueno desde el momento que yo sé que soy parte de la escuela, del equipo de trabajo, a lo mejor no todos aceptamos esa pertenencia, pero bueno en mi caso yo sé que este es mi centro de trabajo, yo sé que cuento con un equipo de trabajo desde la parte directiva, los compañeros, yo si me siento perteneciente al centro de trabajo”.

La docente 5 manifiesta que “Si, ya que hay una identificación de los alumnos con su escuela y se sienten aceptados por los compañeros y maestros de la institución”.

La docente 3 dice “Si, porque más allá del uniforme se identifica en la escuela y si así lo siente es por algo, quizá a veces no de manera tan positiva, pero creo que hemos tenido más logros que otras cosas de manera negativa, sí si lo creo”.

La docente 1 nos dice “Si, porque también entra como parte de la formación ética profesional, como ser parte también de la escuela, hoy soy Año de Juárez y me pongo la camiseta, y saco lo mejor de mi como docente y lo que quiero lograr con mis alumnos”.

Los demás docentes 2,7,8 y 9 manifiestan que “Si” aunque no argumentan su respuesta, únicamente la docente 4 refiere que “No” hay un sentido de pertenencia, pero sin argumentar su respuesta; en general se manifiesta que la mayoría del colegiado se siente parte del grupo y busca que sus alumnos formen parte de él, de la institución en concreto, mencionan su compromiso y responsabilidad con la escuela, además de buscar trabajar en colaboración.

3.3.4 El trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es una estrategia de aprendizaje que requiere que un grupo de estudiantes se dedique de forma coordinada y durante un periodo de tiempo suficiente a la resolución conjunta de un problema o actividad (Casamayor, 2008).

Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

Al cuestionar a los grupos encuestados sobre si en la escuela se lleva a cabo la cooperación entre el colectivo docente los 4 grupos manifiestan que se lleva a cabo de manera parcial, que se lleva solo en pequeños grupos de manera cotidiana y solo en actividades especiales se unen para realizar bien el trabajo, por esta respuesta se pregunta a los docentes su opinión al respecto si se lleva a cabo el trabajo colaborativo en la escuela.

La docente 1 manifiesta “Pues sí, si se realiza cuando trabajamos en equipo o cuando sacamos un evento o en consejo técnico cuando trabajamos por grado, ponemos en práctica nuestra comunicación independientemente que no congeniemos de manera personal, pero para sacar el trabajo pues ahí está el trabajo colaborativo”.

La docente 8 opina que “En todo momento se lleva, aunque sea de manera de que cada uno haga su trabajo y para obtener un buen fin, finalmente siempre tratamos

de llevar bien nuestras actividades relacionadas con el aprovechamiento hacia los niños”.

La docente 6 menciona “Pues que el trabajo va a salir a flote, va a ser positivo porque hay una colaboración entre compañeros y directivos, que todos tomemos una meta con ese fin que tenemos que cumplir con la colaboración de cada uno de los participantes”.

Las docentes anteriores están de acuerdo en que se realiza el trabajo colaborativo en la escuela, consideran que buscan obtener un buen resultado de sus actividades independientemente de sus relaciones personales.

La docente 3 opina “Si se realiza de alguna manera, quizá lo que hace falta es justamente sensibilizar algunos compañeros en cuestión de quitar esos egos, este en la práctica y pues tendríamos mejores resultados, sería el que nadie se sintiera ofendido, manejar esa parte emocional más, esa madurez emocional, yo creo que sí, si estamos bien”.

El docente 2 manifiesta que “Se ha dado la facilidad para trabajar colaborativamente, pero conlleva a un proceso de convencimiento y adaptación para que los maestros estén verdaderamente convencidos que el trabajo colaborativo es una manera más eficaz de organización, de llevar a cabo la cimentación del aprendizaje en cada uno de los alumnos”.

Los dos docentes anteriores manifiestan que si se lleva el trabajo colaborativo pero que existen diferencias de relación personal entre compañeros lo que en ocasiones obstaculiza la realización colaborativa del trabajo.

La docente 9 dice “Pues yo creo que siempre se ha dado, más sin embargo siempre se ha dividido, no ha sido como que un trabajo colaborativo absoluto, hay dos situaciones eh, hay dos líderes pudiéramos decir y que cada uno de ellos si realiza un trabajo colaborativo”.

La docente anterior supone que existen dos grupos en la escuela unificados por amistad o que se entienden en su forma de trabajo que ambos grupos tienen un

líder y que, aunque estén separados logran trabajar colaborativamente a su propio estilo.

Las docentes 4 y 5 comparten la opinión de que no se realiza el trabajo colaborativo mencionan que “No, ya que no se da una interacción y cooperación entre los docentes, esto complica el logro de objetivos o metas propuestas”., ellas son más específicas en el concepto porque también están de acuerdo que cuando se trata de alguna actividad en especial o festividad, si logran trabajar colaborativamente.

Al respecto se cuestiona a los grupos encuestados si creen que en la escuela existen procesos de cooperación a lo que el grupo 2 manifiesta que “ se ha intentado, sin embargo no se ha concretado porque no se han logrado resolver las diferencias, mismas que se han hablado concretamente”, el grupo 3 dice “por falta de integración y compromiso diario”, el grupo 1 menciona que “ logramos organizarnos en pequeños grupos”, solo el grupo 4 manifiesta que “tenemos un proyecto en común que cumplir”, en general la mayoría manifiesta que por sus diferencias personales no han logrado concretar cotidianamente un trabajo colegiado colaborativo, únicamente lo realizan con sus afines.

Se les cuestiona al respecto de cómo consideran que debe ser el trabajo entre pares a lo que los docentes mencionan que en la escuela la mayoría de las ocasiones se trabaja entre pares, generalmente ocurre eso.

La docente 7 manifiesta “Pues es un trabajo en que ambas partes deben aportar ideas y estas ideas se debe de llevar a la práctica y ya llevada a la práctica hacer como una retroalimentación”.

La docente 3 menciona “Si bien no es igual, nada más mantener el objetivo y hasta donde se va a llegar poniéndose de acuerdo dándose entre pares los resultados que está arrojando cada uno de los grupos y el por qué podría hacerse un análisis no nada más de un solo grupo, sino de los grupos que sea del mismo grado y porque algunos están avanzando más, otros menos, se podrían trabajar de esa manera, sería más conveniente y eficiente para la escuela”.

La docente 9 dice el trabajo entre pares es “Coordinado, cuando se trabaja entre pares no es que se tomen las decisiones de solamente una persona, sino que se conjuntan y que haya un objetivo que los dos tengan que cumplir, conjuntar las mismas ideas para llegar a ese objetivo”.

La docente 1 manifiesta “Considero que debe de ser pues muy apegado a sacar lo mejor del trabajo independientemente que si a lo mejor no me llevo con un compañero y demás ser muy diplomática y ser muy profesional y sobre todo la comunicación, tratar de entablar la comunicación para desarrollar un buen trabajo”.

Estos docentes concuerdan en que el trabajo entre pares es coordinado y que la actitud y profesionalismo influyen en el desenvolvimiento de los individuos que participan colaborativamente, situación que expresan para el desarrollo de todo el colectivo.

La docente 5 dice “Este trabajo entre pares implica que estos interactúen de manera autónoma para llegar a una comprensión de problema de manera compartida y también por medio de un esfuerzo coordinado para llegar a su resolución”.

La docente 6 manifiesta que “Sobre todo escuchar a mi compañera de grado o grados inferiores, porque es importante tomar en cuenta la opinión de un grado inferior o de grado, a veces no es posible ponernos de acuerdo por nuestras personalidades o formas de trabajo”.

El docente 2 opina que “Sobre todo debe primeramente ser consciente de que trabajar entre pares es dar la facilidad para que con quien trabajes, logre el ritmo de trabajo que tú, o al contrario ser consiente que el trabajar entre pares es aceptar tus debilidades, para que retomes de las buenas prácticas docentes y lo lleves acabo”.

La comunicación, los esfuerzos coordinados, la empatía y confianza son factores que los docentes manifiestan que deben darse para poder trabajar entre pares, colaborar los unos con los otros y juntos esforzarse por lograr los objetivos planteados.

Mencionan que en el colectivo falta fortalecer la comunicación entre ellos porque eso les obstaculiza en ocasiones que no colaboren entre si cotidianamente, los vínculos de relación según manifiestan grupalmente deben estar basados en la confianza porque ésta es fundamental para todo tipo de relación.

La mayoría de los docentes encuestados creen que los vínculos entre docentes para lograr la colaboración entre ellos deben ser de respeto y responsabilidad, donde exista el apoyo mutuo, empatía y confianza, evitar caer en incongruencias por falta de comunicación, reconocer nuestros errores y estar abiertos al aprendizaje.

La docente 3 manifiesta que en los vínculos entre docentes “Primero que se entienda que se viene a trabajar y después entender que estamos sujetos a reglas, nuestros reglamentos y trabajar de manera institucional siempre, dirigirnos más allá de las emociones es decir esto es lo que debo y tengo que, y ya después de manera personal si es que persiste algún tipo de malentendido hacerle la aclaración”.

Esta es la única docente que se apega más en su opinión a la parte institucional, con protocolos de cómo debes regirte, es decir a seguir las normas de la institución antes de actuar emocionalmente.

3.3.5 Comunidad de aprendizaje.

Es importante señalar que las relaciones socio emocionales influyen en la práctica docente del colegiado, su status emocional es base para el desarrollo de las actividades, de la actitud hacia el trabajo y el trato con alumnos, padres de familia y compañeros del colectivo, esto favorece o demerita la conformación sistemática del colegiado como una comunidad de aprendizaje.

Al respecto se cuestiona de manera grupal cuál es su opinión para que se deban conformar como una comunidad de aprendizaje:

El grupo 1 menciona que “compartiendo estrategias”.

El grupo 2 dice que “teniendo en claro cuál es nuestro objetivo como colectivo docente, dejando de lado las diferencias personales”.

El grupo 3 opina “de manera multidisciplinaria, teniendo en cuenta las necesidades de dicha comunidad y/o grupo escolar”.

El grupo 4 señala “teniendo en cuenta propuestas de transformación educativa, buscamos mejorar el aprendizaje y convivencia de los alumnos”.

Todos coinciden en que para conformar la comunidad de aprendizaje es importante trabajar colaborativamente teniendo clara la meta a alcanzar, estar abierto al cambio según las necesidades del contexto y de transformación en el desarrollo de la sociedad, se busca mejorar los resultados de los estudiantes tomando en cuenta la participación de la comunidad.

De manera particular se encuesta a los docentes acerca de qué entienden por comunidad de aprendizaje.

La docente 9: “A un grupo de docentes que cada uno tiene o aporta ciertas situaciones dentro del trabajo para la realización o el cumplimiento de un objetivo”.

La docente 3: “Es cualquier lugar o espacio donde justamente se dé eso, incluso la casa es un lugar o una comunidad de aprendizaje, ó sea son dinámicas diferentes y eso es con lo que se trabaja, aquí también es una comunidad de aprendizaje ó sea es todo aquello en donde podamos nosotros aprender algo”.

La docente 4: “Son aquellos grupos que se apoyan para llevar a cabo su labor educativa con clima de respeto, compañerismo para buscar un fin”.

La docente 7: “Donde todos están abiertos a aprender, a aportar a trabajar a llegar a cumplir esos objetivos que en un principio se ponen”.

La docente 1: “Comprensión, vínculos, ser asertivos, tener un trabajo colaborativo y también desempeñarnos, ser, trabajar en conjunto para lograr un bien”.

La docente 5: “Es un grupo de personas que están juntas para aprender dentro de un mismo entorno haciendo uso de las herramientas con las que se cuenta en este caso en la escuela. El personal docente y el alumnado forman estas comunidades de aprendizaje”.

La docente 6: “Debe tener una relación entre la comunicación entre los padres de familia, profesores, directores y las personas que se encuentran alrededor de la escuela y que debemos de apoyarnos con todos para llevar a cabo nuestras actividades y el aprendizaje de forma significativa, que entre todos planifiquemos actividades”.

Los docentes coinciden en que trabajar colaborativamente fortalece la conformación de una comunidad de aprendizaje, incluir a todos los actores para que juntos alcancen la meta deseada utilizando diversas herramientas para lograrlo, la comunicación es también esencial en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje, el liderazgo con que los integrantes se desenvuelven para desarrollar las actividades.

3.3.5.1 Liderazgo.

Al respecto se cuestiona a los docentes cómo consideran que debe ser el liderazgo en su escuela a lo que responden:

La docente 2 menciona “liderazgo compartido, pero siempre con la responsabilidad de en quién recae el compromiso de dirigir la actividad”.

La docente 8 dice “Pues yo considero que no sea liderazgo, que seamos parte de qué opinan los demás, tú qué opinas, tomando en cuenta todas las sugerencias de los compañeros, que todos participen”.

La docente 6 opina “Considerando las opiniones de los compañeros, las habilidades como maestros, sus destrezas, áreas de oportunidad, el líder debe tomar decisiones, pero considerando a lo que es el equipo de trabajo”.

La docente 5 manifiesta que “deben darse las condiciones para un buen ambiente de trabajo, fomentar la colaboración y la participación entre pares”.

La docente 1 menciona “pues ser neutral, la parte directiva debe ser neutral y equitativa, es la parte mediadora docente pues debe ser apegada a los lineamientos”.

La docente 7 dice “el liderazgo debe ser autónomo, pero no impositivo, se debe enseñar con el ejemplo”.

La docente 4 comenta “el liderazgo en cualquier sitio debe ser separar la amistad de lo laboral, el líder es neutro”.

La docente 9 manifiesta “Debe de ser flexible, como que debe de encontrar un punto medio, debe ser muy analítico para cada una de las situaciones que están pasando dentro de la escuela y tomar acciones cuando no se están respetando ciertas reglas y ser comunicativo al momento de sancionar, diálogo fluido en ese sentido y establecer la sanción si es necesario”.

Se menciona que el liderazgo debe ser neutro pero que propicie la participación colaborativa, se creen espacios agradables de trabajo sin dejar de lado las normas establecidas, predicar con el ejemplo pero analítico para poder ajustar las situaciones en las que se deba sancionar si fuera necesario, una función difícil de llevar a la perfección para poder satisfacer a cada uno de los integrantes de una comunidad, se ejerza el liderazgo compartido o que exista una división grupal que tenga liderazgo en cada grupo.

Los grupos encuestados manifiestan que existen varios liderazgos en la escuela y que esto se da porque hay diferentes afinidades afectivas y de trabajo, choque de personalidades fuertes con actitudes positivas y negativas que no siguen los ideales del colegiado, que tratan de imponer y no proponer, aunque también manifiestan que cada uno es líder en su ámbito.

Pero qué significa ser líder, al respecto los docentes expresan su opinión acerca de lo que es ser líder:

La docente 1 “esa capacidad de agrupar, de ejercer una opinión y una indicación, ser lo más asertivo”.

La docente 7 “Ser líder es delegar responsabilidades y no ser impositivo”.

La docente 3 “Una persona que, así como guía también está presente en el proceso”.

La docente 4 “tendría que ser basado en el respeto, en la cordialidad, que veas las habilidades de tus compañeros, trata de apoyar sin caer en favoritismos, sabe poner límites”.

La docente 5 “Un líder debe tener claras sus fortalezas y áreas de oportunidades. Tener las características para tener un buen desempeño y dar motivación a los alumnos, también debe crear las condiciones para tener un buen ambiente de trabajo, fomentar la colaboración entre los equipos de trabajo, así como la participación entre todos los miembros de la comunidad”.

El docente 2 “Es tener la facilidad, la responsabilidad y el carisma de mediar y dirigir un grupo de personas”.

La docente 9 “Pues sería mucho compromiso, debe tener ese sentido de análisis para saber en qué momento ejercer la normatividad y en qué momento saber ser flexible para hacer sentir al subordinado en qué momento están cometiendo errores”.

Los docentes coinciden en que la responsabilidad del líder es básica para el desarrollo de una comunidad, consideran que debe tener características y cualidades que atiendan su carácter humano, pero a la vez institucional para poder apoyar a algún integrante del colectivo que obstaculice el buen desenvolvimiento de la comunidad.

Aunque ninguno se expresa mal del liderazgo que se lleva en la escuela, en sus respuestas se percibe que existen pequeños grupos en donde un par de docentes sobresalen con rasgos de liderazgo para cada grupo y se nota un tipo de competencia entre ellos.

Se les pregunta qué características creen que debería tener el colectivo de la escuela para conformarse como una comunidad de aprendizaje y al respecto responden:

La docente 1 “Los actores que desempeñamos nuestra función, pues esta es una comunidad que nuestro objetivo es el aprendizaje de los pequeñitos y con base en ello lograr los objetivos, propósitos y competencias que cada docente desempeña”.

La docente 4 “Unión de compañeros, cooperación entre todos”.

La docente 8 “Nos falta comunicación y ser empáticos, tomar primero el trabajo y luego las cosas personales”.

El docente 2 “Disponibilidad, cooperadores, receptores, disponibilidad para la actualización, etc.”.

Estos cuatro docentes perciben que no hay una comunicación asertiva entre el colectivo docente, mencionan características de unión, participación y empatía para la mejor relación del colectivo y conformarse como una comunidad.

La docente 3 “Mucho sería la voluntad de todos los actores que influyen en ella, en especial el de los padres de familia que es el que tiene que estar más presente incluso que el del profesor porque un niño con un buen respaldo familiar puede hacer cualquier cosa en la escuela de manera provechosa, hablando académicamente”.

La docente 5 “Perseguir el mismo fin (maestros, alumnos y padres de familia) todo encaminado al conocimiento y el aprendizaje, tener ese liderazgo los profesores para sacar todo lo planteado y no divagar en el camino”.

La docente 6 “Que debe ser colaborativo, participativo, comunicativo, apoyo entre uno y otro, expresarnos, decir lo que no te agrada, tener respeto y analizar los conflictos.

Los tres docentes anteriores se enfocan también en la característica de involucrar a todos los actores que conformamos la comunidad y tener una meta en común, solucionar juntos las problemáticas.

La docente 7 “Yo creo que tendría ser una escuela en donde todas las maestras y los maestros se respeten y haya un ambiente de trabajo sano en todos los aspectos, todos estén dispuestos a ayudar y dejarse ayudar y todos van a aportar sin miedo al qué dirán sus estrategias, sus problemas y tener confianza unos entre otros”.

La docente 9 “Yo creo que las tiene, es cuestión de comunicación y sensibilizar la importancia que no es necesario hacer dos equipos sino uno solo con diferentes

características obviamente y que se pueda trabajar uno solo no deformando información”.

Ellas manifiestan que existe diferencia de opiniones e intereses entre los docentes lo que merma su desenvolvimiento para conformarse como un equipo sistemático de colaboración.

El colectivo docente se observa que posee las características para conformarse como una comunidad de aprendizaje, una comunidad de colaboración que puede integrarse laboralmente y fortalecer ese lazo con emociones de amistad y hasta de tipo familiar, mencionan que la problemática que existe es la comunicación, el no confiar o dejarse llevar por aquellos compañeros docentes que muestran un poco de mayor liderazgo que ellos, esto tal vez por apatía o por no querer involucrarse en situaciones de conflicto que opacan su desempeño laboral.

El colectivo manifiesta que cuando se trata de dar buenos resultados colectivos en alguna actividad trabajan colaborativamente para llevarla a cabo, pero no ocurre así de forma sistemática, en grupo por lo general son individualistas o trabajan en pequeños grupos llevando su práctica docente en un nivel de comfort en donde mantienen ellos el control, tratan de seguir la normatividad en lo general para no tener conflictos con la autoridad, involucran a los padres de familia en pocas actividades para no perder ese control, la práctica en su mayoría es la del docente que indica qué hacer.

Admiten que en la mayoría de los casos el Director toma las decisiones, pero esto porque observa que no se ponen de acuerdo por sí solos, tal vez rivalidades entre los grupos internos pero al final de todo se logra la colaboración guiada o instruida por el Director, esa situación es la que como colectivo se tendría que superar para lograr la colaboración por sí solos y no bajo la autoridad del Director.

El liderazgo tendría que ser con mayor libertad y no el impuesto institucionalmente, compartir el liderazgo es algo que se hace, pero permanece el liderazgo institucional que es el que el colectivo sigue o espera indicaciones para realizar alguna actividad.

Conclusiones

Las significaciones sociales imaginarias son definidas como las formas de ser, pensar y actuar de las personas, los individuos que interactúan en la escuela van a actuar conforme a la forma de ser del otro, del cómo se desenvuelve y actúa en beneficio de la comunidad.

Los imaginarios hacen sentir a la persona en paz, entender el sentido que socialmente se le atribuye a las cosas, formas de pensar para integrarse socialmente a la comunidad y sentirse parte de ella.

Los docentes son poseedores de significaciones imaginarias que se adaptan al desarrollo constante y evolutivo de la sociedad, lo que les implica estar en constante cambio sin dejar de lado lo que institucionalmente está estipulado y pueda no estar desarrollado a la par del crecimiento de los procesos sociales.

Los aspectos sociales influyen en cómo el docente realiza su práctica docente, dar un significado a lo que ocurre en la sociedad para desarrollar su práctica como un sentido que el estudiante relacione con lo que está viviendo, ya sea definiendo o interpretando lo que socialmente se está desarrollando en la comunidad.

En este sentido la práctica docente es dinámica debido a los constantes cambios sociales que ocurren, el docente debe ser capaz de contextualizar toda esa información para llevarla al aula con materiales o recursos que estén a su alcance para construir una realidad o aprender de ella junto con su estudiante.

La práctica educativa también puede apoyarse en las relaciones que se dan más allá de la escuela, la familia y la comunidad e incluso las relaciones con otras instituciones influyen en el contexto en que se da la práctica docente, esta práctica contiene primordialmente acciones, mediaciones, saberes, sentires, creencias que se van a ir desarrollando en el aula, claro el docente lo realizará con un sentido educativo buscando la reflexión de sus estudiantes.

El docente a través de su práctica buscará como objetivo que su estudiante sea una persona crítica, se informe, analice las situaciones para su beneficio, el de su familia y su comunidad, para esto el docente realizará su práctica conforme a lo que él conoce o ha construido, lo que funciona, en algo que cree o ha observado que es funcional a lo largo de su experiencia en la docencia.

En el desarrollo de su experiencia laboral acuñarán nuevos aprendizajes que harán parte de su práctica, ajustándola tal vez a lo que ya tenían establecido, esto puede ser ocasionado por el desarrollo social y tecnológico de la comunidad en general, de ahí que se tiene que ver la competencia del docente, que tan competente es para realizar su práctica docente.

La competencia docente tiene que ver con la capacidad para saber ser y estar, para poder llevar acabo esos procedimientos que despertaron en el estudiante las habilidades y destrezas que ayudarán en la comprensión de lo que aprenden.

El docente es competente cuando se siente satisfecho de los logros propios y de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza, observa el desenvolvimiento social y cómo se desarrollan para solucionar asertivamente aquellas dificultades sociales que se le presentan.

El docente competente hará de su práctica una actividad para fortalecer en los individuos las capacidades con sabiduría y conocimiento, de aplicarlos para que sea útil tanto individualmente como para la sociedad, buscará la satisfacción autónoma en función de las necesidades de la persona.

El sentirte parte de un grupo permitirá al individuo desarrollarse mejor porque se siente apoyado por otros individuos integrantes de su grupo, comunidad o institución, el sentido de pertenencia fortalecerá las relaciones positivas entre los docentes y también en los estudiantes, esta relación mejorará positivamente en logros académicos en ambas partes; por un lado, el aprendizaje y por el otro el buen desarrollo de la práctica docente.

Aunque el individualismo produce resultados es poco probable que ayude en la fortaleza de un grupo, en la interacción social que se debe dar entre los individuos ya sea de un grupo social o dentro de una institución.

Las prácticas docentes en una escuela producirán mejores resultados cuando sus actividades sean trabajadas colaborativamente, la enseñanza se ha convertido en un trabajo colectivo necesario en donde exista la participación de los docentes, las instituciones y el estudiantado, en este sentido el liderazgo entre estos actores deberá ser compartido, tener metas en común y sus actividades tendrán como objetivo encontrar la mejora de todos los participantes que conforman el grupo o comunidad.

La creación de grupos que interactúan socialmente respetando el diálogo igualitario facilitará la conformación de una comunidad de aprendizaje. La transformación de las instituciones tiene como eje principal la colaboración y el trabajo en conjunto, la colaboración e intervención de los individuos que conforman una comunidad de aprendizaje, debe de ser voluntaria y mantener un grado de responsabilidad al buscar todos un fin común, además de promover la reflexión con el afán de construir colectivamente, en la que todos aprendan de todos, fortaleciendo las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva entre los actores participantes impulsando así el trabajo colaborativo.

Cabe señalar que el papel del directivo es fundamental para el desarrollo orientado de la comunidad, el involucramiento activo del director en los procesos de innovación de su comunidad dará más probabilidad de éxito a las tareas que se propongan como colegiado, ahora bien el liderazgo puede ser compartido entre los integrantes de la comunidad, ya que el liderazgo es una acción que se ejecuta por un individuo que es el líder, que tiene la capacidad de desempeñar la función con habilidad para ser creíble y ganarse el reconocimiento de los demás.

Para el caso de la escuela como institución se busca que el liderazgo sea compartido entre el equipo directivo y los docentes, en donde no es restar autoridad al directivo sino fortalecerla y legitimarla a través de la participación de todos al buscar el bienestar en común.

La gestión escolar en América Latina busca mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje transformándose en un proceso de mayor participación y equidad en donde las prácticas de docentes y directivos fortalezcan su colaboración, participación y cooperación en beneficio del desarrollo educativo a través de los procesos de evaluación que promueva sujetos participativos, proactivos en ambientes armónicos y con resultados favorables para la sociedad.

En México se persigue también, al igual que en América Latina, que los docentes y directivos trabajen de forma colaborativa entre sí, independientemente de los obstáculos que la burocracia de las instituciones políticas, en el ámbito laboral, pongan como barrera para el desarrollo de las prácticas educativas.

El tiempo y lugar destinado en nuestro país para la profesionalización y reorganización así como la toma de decisiones en colaborativo de docentes y directivos es el Consejo Técnico, cuya función principal es la mejora de la gestión escolar y de cómo mejorar la calidad de la educación, un lugar en donde se capacite a los docentes para resolver sus problemáticas en un trabajo en conjunto, en colegiado, donde el docente aprenda a aprender, mejore la calidad de la enseñanza conforme a la modernización educativa fortaleciendo la autonomía académico administrativa.

Es importante señalar que en ocasiones los espacios del Consejo Técnico son utilizados para otras cosas antes de ocuparse de lo pedagógico, esto es una realidad porque algunos docentes acuden al Consejo Técnico por una indicación institucional o a atender situaciones tradicionalistas y/o sociales de la escuela, o que tengan que ver con la costumbre de la comunidad que no son propias de la formación profesional de los docentes, de ahí el surgimiento de algunas discrepancias entre los docentes que obstaculizan el trabajo colaborativo al no estar de acuerdo en participar en ese tipo de actividades, aquí la práctica del liderazgo en colectivo fortalecerá la comunicación para que la práctica docente colaborativa se lleve a cabo de manera eficaz.

Tomar en cuenta el contexto de la población que se atiende, su forma de existir, sus costumbres y características sociales serán base para que el colegiado del Consejo

Técnico de la escuela retome las temáticas para tomar acuerdos que atiendan las problemáticas a analizar colegiadamente, hay situaciones que los docentes no pueden controlar, pero trabajando en equipo podrán regularlas con el fin de brindar una enseñanza de calidad.

En sí la gobernabilidad de la escuela recae no solo en el liderazgo del director sino de la participación activa de los integrantes del Consejo Técnico.

Basados mayoritariamente en una metodología fenomenológica se busca entender el trabajo colaborativo desde el punto de vista de los docentes que laboran en la primaria “Año de Juárez”, las características propias que como comunidad poseen tomando en cuenta las experiencias propias de cada individuo, el contexto interno y externo de toda la comunidad escolar para entender los usos y costumbres cívico-sociales que pueden utilizarse para una mejor práctica educativa.

Los docentes manifiestan que es correcto escuchar las opiniones de todos, aunque estas no estén normativamente correctas, pero no se debe dejar de lado la normatividad que nos rige como servidores públicos, tampoco se niega el hecho de quien conoce y usa cotidianamente la norma puede manipularla en beneficio propio.

La práctica docente para los maestros de la escuela va a ser aquella práctica en donde toman en cuenta los intereses de sus estudiantes, su bienestar, que estén en condiciones gratas generando una buena actitud hacia el trabajo en el aula, influir en ellos para que sean mejores individuos, se busca que a través de los resultados de los estudiantes ellos como docentes innoven sus prácticas y se profesionalicen con sentido de conocimiento y causa, ser responsables y colaborativos ya que todo ello repercute en el trabajo del colectivo docente.

Los docentes mencionan que su práctica es competente porque su desempeño está en continuo movimiento, se ajusta y analiza en función de las necesidades de su práctica docente, están de acuerdo que su práctica docente no es sistemática pero que realizan su labor con conocimiento de su función.

El sentirte parte de la comunidad refieren es una característica esencial para llevar a cabo un trabajo colaborativo, sentirte parte del grupo y manifestarlo, los docentes

refieren que sienten un sentido de pertenencia a la escuela y buscan que sus alumnos formen parte de él, a través de sentirte parte la escuela fortalecer la cooperación entre individuos trabajando en colaboración.

El trabajo colaborativo es pues el proceso en que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, es el fruto del trabajo en equipo, ayuda mutua entre los integrantes.

En la escuela se busca obtener un buen resultado de las actividades independientemente de las relaciones personales de los docentes, la comunicación, los esfuerzos coordinados, la empatía y confianza son factores que los docentes manifiestan que se dan para trabajar entre pares, ellos mencionan que como escuela nos falta fortalecer la comunicación porque en ocasiones se han roto vínculos que obstaculizan el trabajo colaborativo, aunque están de acuerdo en que deben seguir las normas de la institución antes de actuar emocionalmente.

Se menciona que las relaciones socioemocionales influyen en la práctica docente, el desarrollo de actividades y actitud hacia los demás actores de la comunidad, esto favorece o demerita la conformación de una comunidad de aprendizaje.

Los docentes coinciden que para conformar una comunidad de aprendizaje es importante trabajar colaborativamente teniendo claras las metas a alcanzar, abiertos al cambio y la transformación en el desarrollo de la sociedad y fomentando la participación de todos a través de un liderazgo compartido, neutro, que sea empático, pero a la vez institucional.

Así pues, el trabajo colaborativo es una herramienta fundamental para la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/295>

Amaral, J. S. R. A gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (1985-2001). *Revista Brasileira de Política y Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 249-272, 2008.

Andere M. Eduardo (2017). *Director de escuela en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores, 197 p. México.

Arellano, M.; Cerda, C. (Ed.). *Formación continua de docentes, un camino para compartir 2000 -2006*. Santiago de Chile, CPEIP, 2006. p. 19-31.

Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt> Consulta: 16/06/2008

Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Sociedad Hoy.

Baeza, Manuel. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Universidad de Concepción

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, en "Innovación educativa", Vol.5. Número 28 p.p. 19-21. Instituto Politécnico Nacional. D.F. México.

Barron, C. (enero-abril, 2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revision. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco-México: Textos Educar - Educación Jalisco.

Beca, C. La política de formación continua de docentes: avances y desafíos. In: Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Bennis Warren y Nanus Burt (1985). Líderes. Las cuatro claves del liderazgo eficaz. Editorial Norma.

Bergua, J. (2005). Lo social instituyente y la imaginación. *Culturales*, 1(1), 29-56. Recuperado de [https:// www.redalyc.org/pdf/694/69410103.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/694/69410103.pdf)

Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades: revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 58, núm. 216, pp. 253-274.

Bollen, Kenneth y Rick Hoyle (1990), "Perceived cohesion: a conceptual and empirical examination", en *Social Forces*, vol. 69, núm. 2, pp. 479-504.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3). Consultado el 8 de diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>

Cárcamo, Héctor. (2008a). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista Pedagogía*, 29(85),245-268.

Cárcamo, Héctor. (2008b). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 29-43.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y La Coruña: Editorial Morata y Fundación Paidea.

Carretero, E. (2004). La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual. *Nómadas*, 9, 1-9.

Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Música*, 5(4).

Casamayor, G. (2008). *La formación on-line*. Barcelona, España: Graó.

Castellanos, García Marco Antonio H. (2015). La comunidad de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. *Revista de ciencias de la educación ACDEMICUS*

Castrejon, Sonia (2007). *La modernización educativa y el trabajo docente*. Castellanos editores, México, D.F.

Castoriadis, C. (1997). El Imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Castoriadis, C. (2002). La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución (Vols. 1-2). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Coedición del Fondo de Cultura Económica y de la. (1999). De igual a igual: el desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. *Capital Social: Sus orígenes y aplicaciones en la sociedad moderna*, 4.

Discurso ante la tumba de Marx. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/83-tumba.htm> Filloux, J.-C. (1994) Durkheim y la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila. Lapassade, G. y Lourau R. (1981). Claves de la sociología. Barcelona: Laia. Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. En *Andamios: México*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, (33), 195 – 216.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teóricos y epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1-13. doi: 10.4067/S0717-554X2012000100001

Cid, A., Perez, A., & Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores docentes” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 11(16), 265-296. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>

Diario Oficial de la Federación. (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 26/02/2013

Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.

Diker, G., & Serra, J. C. (2007). La cuestión docente. Las políticas de capacitación docente en la Argentina. FLAPE.

Dittus, R (2006). El imaginario social y su aporte a la teoría de la comunicación: seis argumentos para debatir. *Cinta de Moebio*, 26, 166-176. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/26/dittus.html>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua 2008.

Donoso, Sebastián; Donoso, Gonzalo Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 17, núm. 64, julio-septiembre, 2009, pp. 421 -448.

Dunkerley, J. (eds.) Brazil since 1985: Economy, polity and society. London: Institute of Latin American Studies, University of London, 2003, p. 269-287.

Elboj Saso, Carmen & Valls Caro, Rosa & Fort, Miguel. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*. 17/18, 29-141.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Graó.

Espinoza Morales, Ana Karen D. S.-L. (2020). Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 29. Obtenido de

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 403- 424.

Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4), 1333. Recuperado de www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_4_02.pdf

Falleti, V. (2006). Los problemas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Una mirada crítica sobre las nociones clásicas el tipo ideal y la representación. *Universitas Humanística*, 62(62), 71-89. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2205>

- Fernández, S. y Valverde, B. (2014). Comunidades de práctica. Un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Comunicar*, vol. 42, núm. 21. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=42-2014-09>
- Ferreira, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 7, pp. 33-50.
- Flecha R., P. (2007). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Recuperado el 7 de Octubre de 2007. Disponible en: http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid_aprend.doc
- Flecha, R. (2000). *Sharing words*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía del oprimido*. (17^o ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). El consejo técnico, Un encuentro de maestros. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/28993719/El-CT-Un-Encuentro-de-Maestros-eBook>
- Fuentes-Sordo, Odalys Eugenia La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación VARONA, núm. 61, julio-diciembre, 2015, pp. 1-12 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, núm. 7, pp. 31-85.
- Gandin, L. A.; Apple, M. W. Beyond neoliberalism in education: The Citizen School and the struggle for democracy in Porto Alegre, Brazil. En: Ball, S.; Fischman, G.; Gvirtz, S. (eds.), *Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*, New York and London: RoutledgeFalmer, 2003.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (enero, 2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE, Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008a). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 30 de octubre de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008b). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008-Volumen 1, Número 3. Consultado el 30 de octubre de 2009 en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación ISSN 1575-0965 · num3_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-La%20competencia%20y%20las%20competencias%20docentes%20reflexiones%20sobre%20el%20concepto%20y%20la%20evaluaci%C3%B3n%20ISSN%201575-0965%20num3_e/art8.pdf)

Garrison, D. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, SL

González, M. (2009). Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación, S.A.

González, M., & Escudero, J (1987). Innovación Educativa. Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.

González, R. M., Castañeda, A., Torres, M., Banda, R., Vargas, R. y Ruíz, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. Revista de Medios y Educación Pixel-Bit, 42, 103-113. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/466>

González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>

Gorostiaga, Jorge M. 2014, Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales. [file:///G:/LECTURAS%20TESIS/7%20nuevas/A7.%20Pol%C3%ADticas%20y%20pr%C3%A1cticas%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20directivos%20en%20Argentina%20\(2\).pdf](file:///G:/LECTURAS%20TESIS/7%20nuevas/A7.%20Pol%C3%ADticas%20y%20pr%C3%A1cticas%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20directivos%20en%20Argentina%20(2).pdf)

Guedes, A. et al. Gestión descentralizada de la educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil.

Guitert, M. y Giménez. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la Virtualidad*.

Gunter, H. (2006). Educational leadership and the challenge of diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 257-268.

Habermas, Jürgüer. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Tomos I- II). Madrid: Taurus.

Habermas, J (1990) La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos.

Hall, A. Education reform in Brazil under democracy. En: D'Alva Kinzo, M.;

Hui Giró, Roberto; Gil Duvergel, Lien La organización escolar como indicador de la calidad de la educación *EduSol*, vol. 10, núm. 32, julio-septiembre, 2010, pp. 20-30
Centro Universitario de Guantánamo Guantánamo, Cuba

Hargreaves, Andy. (2003). Teaching in the knowledge society. Education in an age of insecurity. New York: Teachers college press.

Hernández, P. (2011). Interacción entre estudiantes en los foros Moodle de los cursos blended learning en la Universidad Tecnológica de la Costa. *Revista Apertura*, vol. 3, núm. 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68822737005.pdf>

Hernández, Y. M. L. (2013). Liderazgo académico. En *Revista de la Educación superior*. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S2A2ES.pdf

Huerta Orozco, Alfredo El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, 2018, Abril-Septiembre, pp. 90

Hurtado, D. (2004). Reflexiones sobre la teoría de imaginarios: una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical. *Cinta de Moebio*, 21, 169-174. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26119/27418>

Hurtado, D. (2008). La configuración, un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(1), 81-110. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a04.pdf>

Hurtado, Sylvia y Deborah Carter (1997), "Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging", en *Sociology of Education*, vol. 70, núm. 4, pp. 324-345

- Imbernon, F. (2007). 10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (primera ed.). España: Graó.
- Jaimovich, A. Gestión escolar participativa. Reflexiones a partir del caso de la Escola Cidadã, en Porto Alegre. En: Feldfeber, M. (org.) Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires: Aique / Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2009.
- Jiménez Lozano, María de la Luz (2013). Gestión Escolar y participación social. Estudios de casos. México UPN, 292 editorial Horizontes Educativos.
- Jurado, R. G. (2008). El método comparativo de Gabriel Almond. *Estudios políticos num 13,14 y 14 novena epoca UNAM*, 13.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 1, pp. 27-51
- Kutsyuruba, B. (2011). Potential for teacher collaboration in postsoviet Ukraine. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, núm. 5, pp. 541-551
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leitwood, K.; Mascal, B. y Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to Evidence*. Nueva York: Routledge
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 221-227.
- Lock, J.V. (2002). Laying the Groundwork for the Development of Learning Communities within Online Courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 395-408.
- Longworth, N. (2003). El aprendizaje a lo largo de la vida: ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luján, M. y Mora, D. (2009). Comunidades de aprendizaje y organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 9, p. 2.
- Lussier, Robert y Achua, Christopher (2005). *Liderazgo. Teoría, Aplicación y Desarrollo de Habilidades*. Editorial Thomson Learning. México.

Manteca Aguirre Esteban (Coordinador) 2004. México D.F. Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Evaluación Interna, con el título El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales.

Martinez, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las practicas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm

Marshall, T. y. (1998). Ciudadanía y clase social.

Mendez, A. (2009), Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica. Promotores: Profesores Jean-Marie De Ketele y Xavier Roegiers. Consultado el 2 de octubre de 2009 en <http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIA%20Y%20TERMINOLOGIA.pdf>

Millacaris Campos, Carolina (2018). La implicancia de la Organización Escolar, y su dimensión estructural, en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la Escuela Básica Santa Sara de la Comuna de Lampa. Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Informática Educativa. Universidad de Chile facultad de ciencias sociales escuela de postgrado. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación y Deportes. Instituto Nacional de Formación Docente, (2018). Resolución Consejo Federal de Educación N°338/18. “Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa”. 5 de abril de 2018. Retrieved from https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_338_infod.pdf y https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_rs.338.pdf. Consultado el 22/11/2018.

Moran Oviedo, Porfirio (1997), *La docencia como actividad profesional*, Guernika, México.

Murphy, J. 2005. *Connecting teacher leadership and school improvement*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (4)

Murillo, F.J. (2006). «Una dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido». *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia de la Educación (REICE)*, 4 (4E) [en línea]. [Consulta: 2 marzo 2011].

Nassif, R. (2011). *¿Es posible conocer la realidad? Nuevos y viejos debates del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30.

Orler, P. y Abendaño, S. (2009). Las reuniones colegiadas estrategia para conocer y orientar a los alumnos. *Revista Novedades Educativas*, 21(218), 1-5.

Oliveira, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

Padrós, M.; Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2): 207-226. <http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>

Pavez, J. Situación de los docentes sus condiciones laborales y profesionales. In: Hevia, R. (Ed.). *La educación en Chile hoy*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2003.

Perrenoud, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Cuarta edición. Barcelona, Graó.

- Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.
- Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia 17-19 de febrero
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona: Graó
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>
- Pozner, P. (2000). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Argentina: AIQUE.
- Raelin, J. (2011). From leadership-aspractice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195-211.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 2(2), 77-96. Recuperado de http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/5.-_randazzo.pdf
- Riel, M.; y Polin, L. (2004) Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Support, In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Roberto, H. S. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw Hill / Interamericana Editores, s.a. de c.v.
- Román, Cardemil & Carrasco (2011). "Enfoque Y Metodología Para Evaluar La Calidad Del Proceso Pedagógico Que Incorpora Tic En El Aula" en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa - Volumen 4, Número 2.
- Rodríguez, C. K., & Vera, J. A. (octubre-diciembre, 2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1129-1151. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n035/pdf/N35B.pdf>
- Rubio, R. (2005). Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (PRIMERA EDICIÓN ed., Vol. IV). ESPAÑA: Mad.S.L.

Ruíz, E. (2005). Creación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 1, 236-250.

Salomón, G. (comp.) (2001). *Cogniciones Distribuidas: Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, Vol. XXVIII, N° 2, diciembre de 2007 / 197-210

Sánchez y Barraza (2015). El liderazgo: deseos y realidades. Disponible en: www.cubaeduca.cu/medias/

Secretaría de Educación Pública. (1982). Acuerdo 96, Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México: Autor.

Senge, P. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Sverdlick, I., & Motos, A. (2020). Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4147> Este artículo forma parte del dossier especial, Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica, editado por Ângelo R. de Souza, Sebastián Donoso Díaz y Joaquín Gairin.

Shields, C.M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X10375609>

Tejada Fernández, José. Competencias Docentes Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 2, agosto, 2009, pp. 1- 15
Universidad de Granada Granada, España
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798015>

Torres, M. (2015). La evolución del concepto de imaginarios sociales en la obra publicada de Juan Luis Pintos de Cea Navarro. *Imagonautas*, 6, 1-14. doi: <https://doi.org/10.22517/25393812.12281>

Torres, R.M. Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas, Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001

Valle Aparicio J. E. y Belda Ibañez, J. F. (2013) Construyendo la democracia desde la escuela. *Revista Anthropos* 238, p. 29-47

Veciana, V. J. M. (2002). *Función directiva*. España: Universidad Autónoma de Barcelona: Alfaomega.

Vergara Fregoso, Martha *Revista CUMBRES*. 2(1) 2016: pp. 73 – 99 Universidad de Guadalajara, Guadalajara – México

Waisman, E. et al. (2010). Evaluación de la presencia cognitiva en entornos virtuales. En V Jornadas de ciencia y técnica. UNSJ.

Xavier, C. da R.; Sobrinho, J. A.; Marra, F. *Gestão da escola fundamental: situação atual e tendencias*. En *Gestão escolar: Desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Ed. Graó, 4ª reimpresión.

ANEXOS

GUIÓN PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

El objetivo de la presente entrevista es analizar información relacionada con la gestión y organización escolar, la aportación que usted nos haga únicamente será utilizada para fines de diagnóstico y análisis relacionados con mi investigación.

Nombre del docente:

- 1.- ¿Cuál es la función que usted realiza dentro de su escuela?
- 2.- ¿Cuántos años de experiencia tienes laborando como docente?
- 3.- ¿Tomado en cuenta su experiencia docente qué opinas cuando en la escuela se toma en cuenta lo que dice un compañero docente, aunque no sea normativamente correcto su punto de vista?
- 4.- ¿Qué piensas que significa “imaginario docente”?
- 5.- A través de tu experiencia en la docencia ¿cómo piensas que debe ser una práctica docente?
- 6.- ¿Cuál crees que sea la diferencia entre práctica docente y competencias docentes?
- 7.- ¿Cuáles crees que sean las competencias docentes que se llevan a cabo en la práctica docente?
- 8.- ¿Crees que en tu escuela se lleva a cabo el “sentido de pertenencia”?
- 9.- ¿Tú que piensas si en la escuela se realiza el trabajo colaborativo?
- 10.- ¿A través de tu experiencia cuando se ejemplifica en tu escuela el trabajo colaborativo?
- 11.- ¿Menciona cuáles son los procesos de cooperación que existen en su centro de trabajo?

12.- ¿A lo largo de tu experiencia cómo consideras que debe ser el trabajo entre pares?

13.- ¿Qué significa para ti la confianza?

14.- ¿Cómo consideras que deben ser los vínculos entre docentes para colaborar los unos con los otros?

15.- ¿Qué entiendes por comunidades de aprendizaje?

16.- ¿Tomando en cuenta tu experiencia docente cómo consideras que debe ser el liderazgo en tu escuela?

17.- ¿Qué significa para ti ser líder?

18.- ¿Qué características consideras que debería tener tu escuela para conformarse como una comunidad de aprendizaje?

Agradezco su participación.

Guión de entrevista grupal

El objetivo de la presente entrevista es conocer la opinión grupal de docentes que conviven laboralmente en una misma escuela, la información recabada se analizará con fines de diagnóstico en la investigación sobre el trabajo colaborativo como herramienta para el aprendizaje,

Grupo _____: INTEGRANTES

1.- ¿Ustedes cómo definen su relación en su centro de trabajo?

- a) totalmente laboral, solo compañeros de trabajo.
- b) Son amigos.
- c) Son familia
- d) otro

2.- ¿Generalmente sus opiniones como equipo influyen en las decisiones del colectivo docente en general de la escuela?

- a) Totalmente
- b) Parcialmente
- c) No son tomados en cuenta

3.- ¿Ustedes creen que lo que opinan como equipo y que es coherente además de ser socialmente aceptable con el contexto social que se vive, debe ser aceptado por el colectivo a pesar de no ser institucionalmente correcto?

- a) Si, debe tomarse en cuenta.

b) No, debemos regirnos por la normatividad.

c) Parcialmente, podemos mezclar lo que imaginamos que es correcto con las normas ya establecidas.

4.- ¿En su opinión, basados en su experiencia como docentes, consideran que la práctica docente que se lleva en su escuela es la correcta?

a) Totalmente

b) Parcialmente

c) No es la correcta

5.- ¿Cómo entienden ustedes que debe ser una buena práctica docente?

R=

6.- ¿Ustedes consideran que en la escuela los docentes manifiestan un sentido de pertenencia?

a) Si

b) No

c) Parcialmente

Por

qué?: _____

7.- ¿A lo largo de su experiencia docente consideran que existe la cooperación entre su colectivo docente?

a) Totalmente

b) No existe

c) Parcialmente, solo pequeños grupos

8.- ¿Ustedes consideran que en su escuela existen procesos de cooperación?

- a) Si
- b) No
- c) Necesito más información

por

qué?

9.- Han observado que existe el trabajo entre pares en su escuela.

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Nunca

10.- ¿Consideran ustedes que la confianza fortalece los vínculos de trabajo entre los docentes de la escuela?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo

11.- ¿Ustedes creen que la colaboración con los otros les permitirá consolidarse como un colegiado

- a) De acuerdo
- b) No
- c) parcialmente de acuerdo

12.- ¿Cómo consideran ustedes que debe conformarse una comunidad de aprendizaje?

R=

13.- ¿Basados en su experiencia en la escuela, consideran que en ella existen múltiples liderazgos?

- a) Si
- b) No
- c) Tal vez

por _____ qué?

14.- ¿Ustedes consideran que el director es el único que toma las decisiones en la escuela?

- a) Totalmente
- b) Parcialmente
- c) Lo consensa y entre todos tomamos la mejor decisión

15.- ¿Entre ustedes como equipo existe el liderazgo compartido?

- a) Si
- b) No
- c) Parcialmente

por _____ qué?
