



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: CARMEN ARMENGOL ASPARÓ
- COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE
- GESTIÓN DE COMPETENCIAS DEPORTIVAS
- OS DESAFÍOS E CONFLITOS NOS CONTEXTOS EM UM CENTRO

latindex

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay / Universidad de la República, Uruguay.; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Alejandra Capocasale*, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sharon Musselli Perrachón*, Planeamiento Educativo Co.Di.Cen., Uruguay; *Sonia Scaffo Erviti*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Corrección y revisión de estilo: *Victoria Zabala*, Uruguay

Revisión de traducción al inglés : *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: revistagestionredage@gmail.com

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



ÍNDICE

Entrevista a especialista: Dra. Carme Armengol Asparó	04
Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora continua <i>Mariela Quispe Quille, Alex O. Sánchez Huarcaya</i>	06
Gestión de competencias deportivas en una institución de educación media <i>Fernando Biaturi, Eliana Díaz</i>	18
Os desafios e conflitos nos contextos macro, médio e micro em um centro educativo para a implementação de um novo paradigma: a interdisciplinaridade <i>André Luiz Ribeiro De Freitas, Patrícia Thomé Nolasco Figueiredo</i>	25

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE URUGUAY

Del 8 al 10 de julio tuvo lugar el 2do Congreso Internacional de Gestión Educativa , "Participación transformadora de los agentes educativos", organizado por RedAGE internacional en la Universidad de Tolima (Colombia).

Entrevista a especialista: Dra. Carme Armengol Asparó¹ Universidad Autónoma de Barcelona



1. Tomando en cuenta su importante trayectoria profesional en cargos de gestión universitaria, ¿cuáles identificaría como los aspectos clave sobre los que es necesario hacer foco?

Yo diría que es muy diferente hacer gestión universitaria en centros públicos y en privados. En los centros privados no tengo mucha experiencia y, por lo tanto, me es difícil hablar de ellos.

En las instituciones públicas universitarias me parece que hay un elemento que es primordial por encima de todos. Los cargos en las universidades públicas son escogidos cada tres, cuatro años, en función del tipo de cargo. Y a mí me parece que eso es importante, porque son elecciones democráticas a las que todo el

mundo puede concurrir, y eso también da riqueza a la institución y a las maneras de hacer; pero, a menudo, llega un nuevo cargo a algún tipo de gestión le parece que para demostrar que es eficiente tiene que cambiar todo lo que era antiguo y moverse en nuevos paradigmas. Esta manera de proceder me parece un error, porque la gestión universitaria requiere de tener unos objetivos muy concretos y caminar para poder conseguir estos objetivos. Si cada tres años cambiamos la dirección de la institución vamos dando volantazos y no nos asentamos en nada firme, en nada seguro.

Entonces, desde mi punto de vista, un elemento primordial es que la institución tenga claro cuál es su objetivo y en base a aquellos objetivos imprimir la idiosincrasia de cada una

¹ Dra. Carme Armengol Asparó - Universidad Autónoma de Barcelona. Maestra de Educación Primaria, Licenciada en Filosofía y Letras sección Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación (Premio Extraordinario de la Tesis que lleva por título *La Cultura de la Colaboración: Reto para una Enseñanza de Calidad*).

Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO), reconocido como grupo consolidado por la Generalitat de Catalunya. Como miembro del grupo ha colaborado en investigaciones relacionadas con el Desarrollo Organizativo de Centros Educativos. En el ámbito de la transferencia ha trabajado en diversos ámbitos (asesoramiento a centros, programas de cooperación, formación de directivos, ...) en temáticas relacionadas con la Gestión de Centros Educativos.

En el ámbito de la Gestión Universitaria he sido coordinadora de la Licenciatura de Pedagogía del año 2002 al 2005, Vicedecana de Ordenación Académica del año 2008 al 2015 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Coordinadora del Programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (2015-2018) y Coordinadora del Máster de Dirección de Centros para la Innovación Educativa desde el curso 2018/2019 hasta la actualidad.

de las personas que viene a ocupar un cargo, pero sin tener la necesidad de cambiar todo de arriba abajo. En todo caso, hay que analizar en dónde estamos y hay que analizar cómo vamos a hacer para llegar a donde queremos llegar.

2. Atendiendo al actual momento *pospandemia*, ¿cuáles son, a su criterio, los desafíos que se enfrentan desde la gestión?

Me parece una pregunta muy interesante, y hace días que le doy vueltas al tema. Me da la sensación de que no solo en la universidad, sino, en general, las instituciones educativas se están despersonalizando un poco. Nos hemos acomodado a aquello que se pudo hacer a través de videoconferencias. En aquellos momentos fue una buena solución, pero hay que volver a repensar la viabilidad de cada medio para cada momento. Hay momentos en los que una videoconferencia puede seguir siendo muy útil, pero no siempre puede suplir, ni debería suplir de ninguna manera a los encuentros presenciales. La riqueza de las discusiones y las reflexiones que se hacen cuando puedes hablar con compañeros de tú a tú sin la barrera de la pantalla me parece que son mucho más enriquecedoras que cuando lo haces a través de las pantallas. Además, las pantallas nos hacen anónimos, nos deshumanizan y, a menudo, cambiamos de chip, incluso nos ausentamos de la reunión, aunque tengamos la pantalla abierta. Creo que hemos de volver a encontrarnos en los puestos de trabajo y que lo debemos de hacer de forma presencial.

3. ¿Cómo considera conveniente abordarlos?

La verdad es que con mucha paciencia y entendiendo que no será fácil, pero tendremos que buscar maneras de que todos juntos veamos la necesidad de volvernos a reencontrar. Todo no es válido y hace falta, a veces, la incomodidad de levantarte, de vestirte, de salir a la calle, de encontrarte con los compañeros, ¿y por qué no esos momentos de café o esas comidas compartidas? Hacen que en las instituciones se cree un clima más agradable de trabajo.

4. Pasando ahora a uno de sus temas de especialidad, la formación de directivos, ¿cuáles definiría como los ejes temáticos

clave a integrar en el proceso de formación de directores?

Me da la sensación de que, últimamente, nos movemos por modas. Y ahora es la moda de trabajar de una manera determinada, y todos a trabajar de esa manera determinada. Pienso que las instituciones hemos de saber cambiar, y es necesario el cambio, es necesario innovar, pero no en aquello que es moda, sino en aquello que es necesario para la institución. Entonces, para mí, uno de los ejes temáticos claves a integrar en los procesos de formación de los directores es el de ser capaces de analizar y reflexionar dónde estamos y, a partir de allí, analizar y reflexionar sobre dónde queremos llegar y obrar en consecuencia. Una vez realizado el primer paso será necesario que la dirección tenga las herramientas para motivar al personal y para emprender esos cambios. Es clave que un directivo primero conozca dónde está trabajando y después tenga claro qué objetivos quiere conseguir.

5. ¿Qué modalidad o modalidades sugiere para llevar adelante esas propuestas de formación?

Soy partidaria de una modalidad presencial. Sobre todo, cuando estudiamos estudios de base, estudios iniciales. Cuando ya estamos haciendo formación para personas que tienen una cierta experiencia y, por lo tanto ya tienen un bagaje y una madurez profesional, ese tipo de modalidad presencial se puede sustituir por modalidades híbridas, semipresenciales o incluso *online*, siempre partiendo de la base de que estas personas ya tienen esa madurez. Son personas que, además, normalmente están trabajando en entornos laborales y lo que quieren es prepararse para, en algún momento de su vida, acceder a cargos de más responsabilidad en su puesto de trabajo. En ese sentido, pienso que pueden ser modalidades semipresenciales, que en esta modalidad se deben alternar elementos teóricos porque, a pesar de que ahora siempre hablamos de competencias, me parece importante que las personas aprendan también contenidos y, a partir de conocer y comprender diversos puntos de vista teóricos es cuando podemos empezar a desarrollar competencias.

6. ¿Le gustaría agregar algo más?

Solo agradecer que me hayáis brindado la oportunidad de opinar y esperar que estas respuestas hayan podido ayudar.

Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora continua¹

Mariela Quispe Quille²

Alex O. Sánchez Huarcaya³

Resumen

Este artículo aborda el estudio de las comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela. El objetivo de esta investigación es analizar cómo se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje a partir de las percepciones de los docentes del nivel secundaria de una institución educativa (IE) pública del distrito de Los Olivos. Para ello se utilizó el enfoque de investigación cualitativa y a través de una entrevista semiestructurada se recogieron las percepciones de tres docentes-coordinadores del nivel secundario con respecto a cinco categorías: liderazgo de apoyo y compartido, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica personal compartida y condiciones de apoyo: relaciones y estructuras. A partir del análisis de la información se obtuvieron como principales conclusiones que la IE posee un liderazgo distribuido con cierta participación de los docentes en las reuniones pedagógicas; una visión compartida con énfasis en los valores del trabajo, la solidaridad y la empatía; el trabajo colaborativo para realizar las planificaciones; reserva de algunos docentes para compartir sus saberes, y experiencias en las horas colegiadas y un buen clima institucional.

Palabras clave: comunidades profesionales de aprendizaje; aprendizaje colectivo y su aplicación; práctica personal compartida.

Abstract

This article deals with the study of Professional Learning Communities at school. The objective of this research is to analyze how the dimensions of Professional Learning Communities are presented based on the perceptions of teachers at the secondary level of a public IE in the district of Los Olivos. For this, the qualitative research approach was used and through a semi-structured interview, the

¹ Producción del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas (PUCP).

² Mariela Quispe Quille (ORCID ID: 0000-0002-0012-5802) es estudiante de la Maestría en Educación, mención en Currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es magíster en Enseñanza de las Matemáticas por la PUCP, licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Matemática y Física por la UNMSM y se desempeña como docente de Matemáticas en la IE 2025 Inmaculada Concepción. Ha sido ponente en temas vinculados a la enseñanza de las matemáticas. Contacto: mariela.quispe@pucp.edu.pe

³ Alex O. Sánchez Huarcaya (ORCID 0000-0003-3902-5902) tiene un PhD en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), es magíster en Gestión de la Educación por la PUCP, especialista en Formación y Calidad de la Educación por el Instituto Paulo Freire, Universidad Libre de Berlín (Alemania) y licenciado en Educación, especialidad Geografía y Ciencias Sociales (UNE). Es director de la Maestría en Educación en la PUCP y coordinador del grupo de investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas. Contacto: aosanchezh@pucp.edu.pe

perceptions of three secondary school teachers were collected with respect to five categories: supportive and shared leadership, shared vision and values, collective learning and its application, personal practice shared and supportive conditions: relations and structures. From the analysis of the information, the main conclusions were obtained that EI has a distributed leadership with some participation of teachers in pedagogical meetings; a shared vision with an emphasis on the values of work, solidarity and empathy; collaborative work to carry out planning; reservation of some teachers to share their knowledge and experiences in collegiate hours and a good institutional climate.

Keywords: Professional Learning Communities; collective learning and its application; shared personal practice.

Introducción

Partimos de la idea de que toda organización educativa aspira a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, pues estos son su razón de ser. Sin embargo, creemos que las políticas educativas externas son las que promoverán dicha mejora. Al respecto, Mahimuang (2018) afirma que los cambios que provienen de agentes externos a la escuela han tenido límites en la última década. Por tanto, es necesario que el cambio nazca de forma progresiva al interior de ella tomando como base los procesos de aprendizaje e investigación personal y colectiva de los docentes para mejorar su práctica pedagógica.

Tales así en una Comunidad Profesional de Aprendizaje se espera que los docentes asuman un liderazgo al interior de su organización educativa (escuela), aprendan de forma colectiva y creen vínculos de confianza para intercambiar experiencias pedagógicas. Para que lo anterior sea viable es necesario que el directivo sea un líder pedagógico que involucre a los docentes en la toma de decisiones y promueva espacios de aprendizaje compartido teniendo claro la visión de la escuela la cual debe estar centrada en el progreso de los aprendizajes del estudiantado.

A partir de lo anterior, en este trabajo planteamos la pregunta ¿cómo se presentan las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) a partir de las percepciones de los docentes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Los Olivos? Para ello, revisamos la literatura sobre las comunidades profesionales de aprendizaje y elaboramos un marco conceptual, diseñamos una entrevista semiestructurada tomando

en cuenta cinco características de estas comunidades y la aplicamos a un pequeño grupo de docentes de la institución educativa. Obtuvimos resultados que luego contrastamos con la literatura y formulamos conclusiones que servirán de guía para futuras investigaciones vinculados a nuestro tema de estudio.

Marco conceptual

El aprendizaje colectivo en las organizaciones educativas: Las comunidades profesionales de aprendizaje

Hoy en día las organizaciones educativas están sufriendo cambios en su dinámica interna: la comunicación se ha vuelto más fluida y el liderazgo se da de forma horizontal —tanto directivos, docentes, estudiantes como padres de familia se involucran activamente en la resolución de problemas que afectan a la organización—. En este sentido, surgen las CPA como resultado de una transformación social y cultural del centro educativo, esto es, el cambio de hábitos de padres, profesores y estudiantes para dejar de ser receptores del servicio público y asumir un papel protagónico en la gestión pública. Todo ello se da mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico, que se caracteriza por ser un continuo intercambio de ideas a fin de lograr consensos en cuanto al bienestar de los estudiantes (Elboj, Valls & Fort, 2000).

Sin embargo, las CPA surgen como una estrategia de mejora implementada por los docentes y directivos de la institución educativa, donde el trabajo colaborativo es la pieza clave para optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Donoso, 2020). Las

CPA pueden ser entendidas como un grupo de docentes que comparten saberes y cuestionan críticamente su práctica pedagógica en un ambiente de reflexión, liderazgo distribuido, inclusión y cultura de trabajo colaborativo, sistemático y con evidencia a partir del cual se generan aprendizajes colectivos y, por ende, un crecimiento profesional basado en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Stoll y Louis, 2007; Krichesky y Murillo, 2011; Flores, Bailey y Mortera, 2021). Debido a que la meta de las CPA es mejorar la efectividad de sus profesionales con base en el beneficio de los estudiantes, puede conocerse también como *comunidades de indagación y mejora continua* (Flores, Bailey y Mortera, 2021).

En cuanto a las características de las CPA, podemos considerar las siguientes ocho (Krichesky & Murillo, 2011): valores y visión compartida; liderazgo distribuido; aprendizaje individual y colectivo; práctica profesional compartida; confianza, respeto y apoyo mutuo; apertura, redes y alianzas; responsabilidad colectiva, y condiciones para la colaboración. Cabe mencionar que estas características pasarán a ser parte de las dimensiones para analizar la existencia de una CPA en una IE. Además, las CPA se caracterizan por hacer uso del aprendizaje para generar conocimiento, el cual les permite hacer cambios continuos para dar respuesta a las amenazas, exigencias y variaciones que se presentan en el medio en el cual se desenvuelve la institución (Rojas y Sánchez, 2021).

La importancia fundamental de las CPA es que incrementa la calidad y eficacia de la enseñanza en toda la institución educativa, tomando como base la reflexión conjunta del docente sobre su trabajo en el aula (Donoso, 2020). Asimismo, fomenta y destaca las capacidades de los docentes, favorece el clima escolar y genera una gran satisfacción en los profesores con su desempeño en la escuela (Aparicio y Sepúlveda, 2018). Por otro lado, las CPA dan respuesta a las necesidades de un trabajo colaborativo para hacer frente a distintas cuestiones pedagógicas, tales como la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes de

los estudiantes. El apoyo mutuo y el continuo aprendizaje voluntario entre colegas permite el perfeccionamiento profesional, lo que permite superar la barrera de individualismo y celo profesional para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En síntesis, podemos decir que las CPA son espacios de reflexión, análisis y crítica constructiva entre los profesionales de la educación (docentes) a partir de su práctica pedagógica que buscan una mejora continua en sus capacidades profesionales, lo que luego se manifestará en mejoras de aprendizaje de sus estudiantes. Tener una visión común como institución, un liderazgo distribuido, un trabajo colaborativo y un clima de respeto y confianza hará que las CPA prosperen, empoderará a los docentes y generará cambios notables dentro y fuera de la organización.

Aspectos de las comunidades profesionales de aprendizaje en la organización escolar

Las CPA son una estrategia relevante de desarrollo profesional docente y ello implica no solo reconocer la importancia de la formación profesional del docente, sino potenciar el proceso educativo tomando como base una participación inclusiva y dialogante que entregue las herramientas necesarias a los docentes para alcanzar una nueva cultura escolar que ponga en el centro al aprendizaje (Guerra, Rodríguez y Zañartu, 2020). Bajo esta perspectiva, analizamos a continuación las dimensiones de las CPA que incluyen de una u otra manera las ocho características mencionadas en el apartado anterior.

Aparicio y Sepúlveda (2018), basado en Roberts y Pruitt, considera tres dimensiones para las CPA: *características, condiciones estructurales y condiciones sociales*. Dentro de las características se hallan el diálogo reflexivo, el foco de aprendizaje del estudiante, las interacciones entre profesores y la apertura profesional, la colaboración, y los valores y normas compartidas. En cuanto a las condiciones estructurales, los autores mencionan el tiempo para encuentros y discusiones, la cercanía física, los roles de enseñanza interdependientes,

los profesores empoderados y las estructuras para la comunicación. Para las condiciones sociales se consideran la apertura para mejorar, la confianza y el respeto, el liderazgo de apoyo y las habilidades cognitivas.

Para Bolívar Ruano (2013), las dimensiones de las CPA consideran cinco aspectos: liderazgo de apoyo y compartido; visión y valores compartidos; aprendizaje colectivo y su aplicación; práctica personal compartida; y condiciones de apoyo, relaciones y estructuras. Estas dimensiones serán consideradas como categorías en este estudio.

Según la autora, la primera dimensión —de liderazgo de apoyo y compartido— permite que los directivos participen democráticamente con los profesores en la toma de decisiones en la escuela y compartan el poder con ellos de forma tal que se promueva el liderazgo del profesorado. En cuanto a los valores y visiones compartidas los docentes y directivos, comparte la visión de la escuela con la finalidad de lograr los aprendizajes de los estudiantes y los valores guían la práctica pedagógica. Así mismo el aprendizaje colectivo supone que todo el personal de la escuela se involucra planificando, resolviendo problemas y tomando decisiones de manera colaborativa para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

La práctica personal compartida hace referencia a que los profesores aprenden unos de los otros a través de la observación de su trabajo en el aula; revisan lo que su colega hizo para ofrecer apoyo, tanto para la mejora individual como para la comunitaria. Además, en cuanto a las condiciones estructurales, estas se abocan a la organización de los espacios físicos de la escuela y la distribución del tiempo para las reuniones y las condiciones de convivencia de los profesores en estos espacios.

Por último, las dimensiones de una CPA muestran que es importante considerar el liderazgo, la visión y los valores compartidos. El aprendizaje colaborativo se desprivatiza en la práctica docente (se comparte con los demás y por tanto se hace público). El clima de confianza, respeto y apuesta

por la mejora continua se hace evidente, así como la generación de espacios para el desarrollo de dicho trabajo colaborativo.

Metodología

Esta investigación es cualitativa, porque está orientada a indagar la realidad social sin preocuparse por medir, sino cualificar, describir y comprender el fenómeno social a partir de los rasgos percibidos (Guerrero, 2016; Monje, 2011; Sabariego y Bisquerra, 2009). En este sentido, las dimensiones de las CPA serán analizadas a partir de la percepción que tienen los docentes respecto a ciertas características relevantes que estas tienen. A su vez, la investigación es descriptiva, porque pretende dar cuenta de cuáles son las características de las CPA, mas no explicar por qué se dan de ese modo en dicha IE.

Es necesario mencionar que el estudio surgió a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se presentan las dimensiones de las CPA a partir de las percepciones de los docentes de secundaria de una IE pública del distrito de Los Olivos? Para responder esta pregunta, nos planteamos el objetivo de analizar cómo se presentan las dimensiones de las CPA a partir de las percepciones de los docentes del nivel secundaria de una IE pública del distrito de Los Olivos. Para alcanzar el objetivo propuesto, describimos la técnica y el instrumento para la recolección de información, la selección de los entrevistados, el contexto del estudio y el proceso de recolección y análisis de la información.

Técnica e instrumento

En este estudio se empleó la técnica de la entrevista, pues nos permite obtener información sobre el fenómeno donde una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado) sobre un problema determinado, y se da la posibilidad de una interacción verbal (Guerrero, 2016). La entrevista fue semiestructurada, porque se contó con una guía de preguntas que permitieron generar repreguntas a los entrevistados (Briceño, 2021) y se dio espacio

para generar otras preguntas en el transcurso de la misma. Para recolectar la información se diseñó una guía de entrevista tomando en cuenta cinco dimensiones de las CPA: liderazgo de apoyo y compartido, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica personal compartida y las condiciones de apoyo: relaciones y estructuras.

Asimismo, se redactaron dos preguntas por cada dimensión que fueron validadas por el juicio de un experto, quien determinó la coherencia y pertinencia de cada pregunta en relación con la dimensión estudiada. Luego, se planificaron las entrevistas con cada docente, en las que se le dio a conocer el protocolo planteado por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la finalidad de garantizar su participación anónima en el estudio, la reserva de sus datos personales y la grabación de la entrevista.

Los entrevistados

De acuerdo con los fines de esta investigación, los entrevistados seleccionados cumplían los siguientes criterios:

1. Haber asumido el cargo de coordinador de algún área académica en los últimos años.
2. Tener más de cuatro años en la IE.
3. Desempeñar su tarea en secundaria.

Estos criterios nos permitieron obtener información fidedigna sobre el tema de estudio, ya que los entrevistados, al trabajar en secundaria como coordinadores de área, trabajan de manera colegiada con sus colegas dentro de la jornada laboral. Esto implica tener reuniones semanales, tomar decisiones en equipo, planificar en su área de forma conjunta, etcétera.

Tabla 1: Características de los entrevistados

Código	Sexo	Edad	Título profesional	Especialidad	Tiempo de servicio	Tiempo en la IE
D1	Femenino	47 años	Licenciada	Lengua y Literatura	23 años	13 años
D2	Masculino	36 años	Licenciado	Computación e Informática	9 años	4 años
D3	Femenino	53 años	Licenciada	Geografía e Historia	29 años	27 años

Fuente: elaboración propia.

Por último, los entrevistados seleccionados son coordinadores de las siguientes áreas: ciencias sociales, educación para el trabajo y comunicación y tenían carga horaria al momento de la entrevista.

A continuación, se muestra la tabla de la caracterización de los entrevistados

Contexto del estudio

Esta investigación se llevó a cabo en una IE pública del distrito de Los Olivos, la cual está al servicio de los estudiantes de primaria y secundaria. Cuenta con un equipo docente muy calificado y de amplia experiencia profesional que viene trabajando sostenidamente en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, quienes, sobre todo en secundaria, postulan e ingresan cada año a los COAR (colegios de alto rendimiento). Al igual que otras escuelas públicas de la capital, la institución educativa retornó a la presencialidad luego de dos años de emergencia sanitaria. Los docentes han retomado sus trabajos colegiados de forma física, donde interactúan con colegas de dos o más áreas curriculares, lo que permite el intercambio de ideas y el trabajo colaborativo.

Recolección y análisis de la información

Para el análisis de la información se plantearon cinco categorías:

1. Liderazgo de apoyo y compartido
2. Visión y valores compartidos

3. Aprendizaje colectivo y su aplicación
4. Práctica personal compartida
5. Condiciones de apoyo: relaciones y estructuras.

La información fue recolectada mediante entrevistas de forma física y virtual —a través de la plataforma Zoom—, que luego se transcribieron. Como siguiente paso, se completó la matriz de análisis de la información, en la que se identificaron los hallazgos y se codificaron. Todo ello se hizo mediante el método *open coding*. Por último, los hallazgos fueron analizados a la luz del marco conceptual.

Interpretación de los resultados

Para el análisis de los resultados se utilizaron cinco categorías, las cuales se corresponden con las cinco dimensiones que caracterizan a las CPA. Asimismo, para esta sección se han considerado los hallazgos y las respuestas más significativas de los docentes entrevistados.

Con respecto a la primera categoría, *liderazgo de apoyo y compartido*, se observa que en esta institución educativa los docentes dan su tiempo y opinión en las reuniones pedagógicas: «Percibo que mis colegas siempre están dispuestas a dar su tiempo y opinar del tema del cual vamos a tratar» (D1). El D2 dice: «sí tenemos colegas que cada vez que piden su participación pues lo hacen con mucho criterio pensando en la IE, pensando en los estudiantes»; sin embargo, menciona que ellos participan con poca frecuencia: «La participación de los colegas en esta institución se da de diversas formas porque no todos participan en la reunión, son pocos y nosotros sabemos quiénes son los que están allí pues aportando». A ello se le suma que dichas participaciones son poco constructivas: «Las participaciones de varios de mis colegas son a nivel crítico no constructivo, más lo hacen por temas laborales (...) no son propuestas» (D2).

En cuanto a la socialización de una nueva práctica pedagógica, hay ciertas críticas: «Cuando alguien logra ser identificado

como que hizo algo bien, algo adecuado, una estrategia que aplicó como que el resto un poquito baja de repente su actitud a querer cambiar, como que más se muestra ver la parte crítica, se hace una crítica mas no quizás se aprovecha para poder mejorar su profesión» (D3). También existe una resistencia a compartir lo que se sabe en estas reuniones pedagógicas: «Hay cierta resistencia a compartir, no transmiten lo que conocen, siempre lo mantienen como en reserva, hay mucho celo profesional, hasta cierto punto se ve que hay como una competencia» (D3).

Por otro lado, se comenta que la directora hace acuerdos con los coordinadores de área y delega la responsabilidad de socializar dichos acuerdos con los demás docentes: «La directora es la que llama a los coordinadores y nosotros somos los que vamos a socializar con los demás colegas de las demás áreas. Siempre somos los coordinadores los llamados a participar en esos trabajos que se realiza» (D1). En esa línea de apoyo también se suman los padres de familia, quienes se ven comprometidos con la educación de sus hijos y la gestión de la directora: «Somos una de las escuelas que está mejor posicionada a nivel de la UGEL 02. Tenemos una infraestructura, no es de la mejor, pero tampoco es la peor, está en un término medio que quizá, si no hubiese visto esa gestión, no se hubiera logrado lo que ahora tenemos. Tenemos aulas multimedia, casi todas las aulas del colegio son multimedia. Tenemos tecnología y eso es muy bueno, y se ha hecho con el apoyo de los padres» (D2). En cuanto a su trabajo con los profesores, se ha observado cierta falta de liderazgo pedagógico para trabajar con los docentes: «Lo que debe delegar responsabilidades a los maestros que sean líderes, entonces ella no busca eso, porque delega responsabilidades con tal que funcione el colegio, pero no delega liderazgo, allí veo que vamos a continuar teniendo dificultades» (D3).

En cuanto a la segunda categoría, *visión y valores compartidos*, se menciona que la visión de la IE es brindar un servicio de calidad: «Que nuestros estudiantes tengan un

servicio de calidad, que logren desarrollar las competencias y las capacidades que hemos planificado, pero sobre todo que se vuelvan personas de bien, porque la visión incluye tanto lo cognitivo, lo científico, lo tecnológico, pero también lo personal» (D2). Para ello, los docentes ponen en práctica valores tales como el trabajo conjunto: «Uno de los valores que nosotros recalcamos es el trabajo, aquí todos nos ponemos la camiseta de Inmaculada Concepción. Tenemos la dicha de poder contar con maestros que tienen buena trayectoria y sabemos muy bien y entendemos muy bien que con trabajo es posible todo» (D2). A esto le añaden los valores de la solidaridad: «Aquí siempre que hay un colega que necesita de otro siempre estamos allí, al menos la mayoría siempre, sobre todo esto lo hemos aprendido mucho más en la práctica en el tiempo de pandemia» (D2). También se practica la empatía y el compañerismo: «La empatía y el compañerismo son valores que, digamos, están escritos en el documento que deben ser los que van a guiar, los que van a orientar la convivencia en la institución educativa» (D3).

Para la tercera categoría, *aprendizaje colectivo y su aplicación*, los docentes trabajan de manera colaborativa, esto es, se juntan maestros de más de un área curricular y dialogan sobre la planificación: «Tenemos que organizarnos entre pares para realizar un buen trabajo, tenemos que coordinar con las colegas y los compañeros y poder trabajar diferentes estrategias y poder llegar los estudiantes. Coordinamos en nuestra área y con otras áreas junto con los demás colegas» (D1). Dichas coordinaciones se dan en las horas colegiadas: «Tenemos dos horas de trabajo colegiado y este trabajo colegiado se da de manera interdisciplinar y hay área que se combinan, en estas horas nosotros nos reunimos para poder realizar nuestra planificación» (D2).

Por otro lado, una de las docentes menciona que se comparten poco las estrategias: «Si bien es cierto hay dificultad que no comparten mucho sus estrategias personales, pero cuando hacemos de repente el análisis de algo específico [...], cuáles son las dificultades que han encontrado,

que dicen los profesores de las secciones que tienen a su cargo, entonces allí lo van mencionando» (D3). En cuanto a las capacitaciones continuas y la socialización de estos saberes con otros colegas, los tres entrevistados coinciden en que la mayoría de maestros se capacitan de forma continua y logran acceder a niveles de maestría: «Hay muchas maestras que están llevando su maestría actualmente, y como yo les digo a mis alumnos, que aprovechen, que aquí hay maestros que tienen una trayectoria muy buena y varios de ellos son máster y hay maestros que han ganado concursos y sí veo que ese aprendizaje lo aplican» (D2). Los entrevistados también perciben que los profesores aplican lo que van aprendiendo: «Considero que los maestros estamos aplicando lo que nosotros estamos aprendiendo porque en realidad ese el objetivo de capacitar porque para qué te capacitas, para mejorar tu práctica docente, para renovar tus formas de enseñanza, para renovar tu didáctica para innovar tus procesos pedagógicos. Entonces, básicamente, nosotros nos capacitamos para poder lograr ello, para poder brindarles un mejor servicio» (D2).

Finalmente, se menciona que hay ciertas dificultades para compartir lo que se aprende, quizá por la poca costumbre: «Ahora el transmitir, bueno, pues allí va la dificultad. El transmitir lo hacen quizá en el momento que se hace el análisis: cómo estamos, cuál es el resultado... Entonces allí como que recién quizá van aportando. Pero cuando no hay eso, no es algo que nazca, bueno, pues el día de hoy, por ejemplo, vamos a hablar la retroalimentación, ¿cómo realizan la retroalimentación?, ¿qué estrategias utilizan? No, no lo hacemos» (D3).

Con respecto a la cuarta categoría, *práctica personal compartida*, los docentes comparten y analizan sus experiencias de aula en las horas colegiadas: «Básicamente, lo que hacemos es un proceso de sistematización, contar la experiencia para poder ver cuáles son los puntos débiles, en qué podemos mejorar y en base a ello podemos dar alternativas, pero eso lo trabajamos en la hora colegiada» (D2). De forma contraria, uno de los entrevistados menciona que

este proceso de análisis y reflexión se hace muy poco y se espera solo el fin del bimestre: «Bueno, el año pasado lo hacíamos más seguido, este año estamos esperando a que concluya el primer bimestre para hacer este análisis [...]. No hay estos temas de análisis, es muy poco, siempre se espera a que concluya el bimestre» (D3).

Además, los docentes manifiestan que comparten sus prácticas de enseñanza con sus colegas y que esto les permite conocer cómo trabajan sus pares: «Este año lo estamos haciendo, tenemos esa hora de colegiado y preguntamos: “Miss, ¿cómo le fue en su salón, la estrategia que utilizó le dio resultado o no le dio resultado?”» (D1). A propósito, otro docente menciona que compartir su experiencia ha permitido que su colega se adapte de forma rápida al trabajo del área: «La maestra que trabaja conmigo es su primer año trabajando en el Estado y también es su primer año trabajando EPT (Educación para el Trabajo). Ella viene con una noción diferente, porque ha trabajado en una escuela privada, entonces el poder yo compartir mi experiencia con ella ha hecho que se adapte rápidamente» (D2). En contraposición a esta visión positiva, en otras áreas hay docentes que no comentan sus experiencias: «No, no lo comentan. En algunos momentos, quizás, cuando se tratan ciertas competencias, lo comentan, ahorita por ejemplo hay una realidad que en esa competencia estamos mal confío que mañana comentarán algo más» (D3).

A pesar de lo anterior, los docentes coinciden en que es importante compartir experiencias y en que sería interesante que ellos pudieran observar las clases que dictan sus colegas de área: «Después de la clase socializamos con las maestras, pero no hemos ingresado a la sesión de clase de alguna maestra. Sería interesante que alguien pudiera observar la clase para poder aprender» (D1). En esta misma línea de apertura e interés de la práctica educativa, uno de los entrevistados manifiesta que transmiten sus experiencias a los docentes nuevos y que están dispuestos a aprender del otro: «Siempre he visto que cuando llega un docente nuevo a este cen-

tro rápidamente lo acogemos y le transmitimos la forma de trabajo de Inmaculada Concepción, pero no solamente le transmitimos, sino que estamos abiertos a aprender porque ese docente puede venir con ideas nuevas» (D2).

En la quinta categoría, *condiciones de apoyo: relaciones y estructuras*, los docentes manifiestan que el tiempo para coordinar es insuficiente: «El horario es muy corto y de repente estamos recién saludándonos y ya pasaron los 45 minutos» (D1). Observan que, para poder abordar todos los temas en su hora colegiada, esta debería aumentarse: «Siempre queda pendiente para una siguiente oportunidad, considero que podría ser una hora más» (D3). Asimismo, se notó que las horas colegiadas que tienen algunos maestros no coinciden, lo cual no les permite coordinar encuentros: «Bueno, yo creo que el tiempo es un factor muy importante y creo que en algunas áreas solamente se da esto, por ejemplo, hay algunos maestros que tienen una hora de colegiado, otros que tienen dos y otros tres, entonces esta disparidad que existe hace que no se pueda trabajar muy bien un tema que se pueda estar tratando dentro de esa hora por la discordancia que hay en el tiempo» (D2).

En cuanto a los espacios donde se hace el trabajo compartido entre docentes, dos de los entrevistados manifiestan que no tienen un espacio adecuado para coordinar: «No tenemos un ambiente para poder, de repente, compartir eso, uno que no tenemos acceso quizá por allí si se tocara algún tema en el cual requerimos recursos como que no los tenemos a disposición, los tenemos que ir a buscar» (D3). En cuanto a las relaciones entre colegas, los docentes entrevistados coinciden en que hay un clima de respeto y cordura para expresarse: «Hay un trato con mucho respeto, nunca ha habido, por ejemplo, levantar la voz, el alterarse, siempre ha habido una cordura, tino para poder decir las cosas» (D3). También manifiestan que hay presencia de ayuda mutua: «Si un profesor tuvo un problema en su tutoría, tratamos de ayudar a ese

maestro porque los alumnos son los mismos, tratamos de ayudarlo con la información o en el aspecto que él pida» (D2).

Discusión

A partir de las declaraciones de los docentes y coordinadores de área que fueron entrevistados en esta oportunidad, los hallazgos nos han permitido conocer cómo se presentan las dimensiones de las CPA en una IE estatal del distrito de Los Olivos.

En cuanto al *liderazgo distribuido y de apoyo*, los entrevistados manifestaron que los coordinadores son llamados para tomar acuerdos con los directivos y luego socializarlos con sus colegas, situación que da cierta evidencia a lo ya expresado por Krichesky y Murillo (2011) y Bolívar Ruano (2013), pues, en una CPA, los directivos deben participar democráticamente con los profesores en la toma de decisiones en la escuela y compartan el poder con ellos de forma tal que se promueva el liderazgo del profesorado en distintas áreas y, por consiguiente, se incremente el profesionalismo de los docentes, lo que les permita ser más autónomos para evaluar sus tareas. Los docentes de su IE participan con mediana frecuencia en las reuniones pedagógicas para hacer propuestas, ya que hay cierta resistencia a compartir experiencias pedagógicas, sobre lo que discute Fullan (2014, citado en Donoso 2020). Es necesario desarrollar una cultura de colaboración entre directivos y docentes para así lograr que los profesores individualistas dejen de pensar en *mi* sala de clases y empiecen a hablar de *nuestros* estudiantes.

Con respecto a la *visión y valores compartidos*, la institución educativa trabaja en función de una visión que consiste en lograr la calidad de los aprendizajes en todos sus estudiantes, que logren los perfiles esperados. No obstante, no todos los docentes son conscientes de esta visión, situación que va en concordancia con lo señalado por Bolívar Ruano (2013), quien afirma que las visiones compartidas de los docentes y directivos ayudan a lograr los

aprendizajes de los estudiantes y los valores guían la práctica pedagógica. Para trabajar la visión ponen en práctica diversos valores, como el trabajo, la solidaridad, la empatía y el compañerismo entre colegas. Al respecto, Donoso (2020) menciona que los grupos con un propósito compartido, como las CPA, se comprometen en interacciones de aprendizaje que benefician a la comunidad global, pues sus miembros están dispuestos a comprometerse con el grupo y la reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros.

El aspecto de *aprendizaje colectivo y su aplicación* se hace presente en al IE, en tanto los docentes trabajan colaborativamente para planificar sus actividades de aprendizaje, resolver problemas que van surgiendo en su práctica pedagógica, etc., aunque con ciertas dificultades de apertura de ciertos docentes para compartir sus saberes adquiridos en capacitaciones u otras instituciones de formación profesional. A pesar de ello, hay docentes que sí se capacitan y aplican lo aprendido a su práctica pedagógica, todo ello en beneficio de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Lo anterior se acerca a lo que Krichesky y Murillo (2011) mencionan sobre las CPA, que deben especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo, estas necesidades pueden identificarse a partir de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. Por otro lado, las dificultades para compartir los saberes nuevos impedirían, de alguna manera, que se logran grandes beneficios para la IE. Sobre esto, Hipp y Huffman (citados en Guerra, 2019) señalan que las comunidades en las que los docentes comparten información y desarrollan procesos en colaboración son más exitosas.

Otro aspecto fundamental de la CPA es la *práctica personal compartida*. Los entrevistados señalaron que los docentes suelen compartir y analizar sus experiencias de trabajo pedagógico, aunque algunos con cierta reserva, Sin embargo, hay mucho interés de los docentes de poder observar

una clase de sus colegas para seguir aprendiendo y mejorando su práctica pedagógica de aula. Lo anterior concuerda con lo encontrado por Mahimuang (2018), quien señala que los maestros necesitan oportunidades para compartir lo que saben, consultar con sus colegas acerca de los problemas de enseñanza-aprendizaje y observar a sus compañeros enseñando para que puedan profundizar su comprensión sobre estos procesos. Flores-Fahara, Bailey-Moreno y Mortera-Cavazos (2021) y Rojas (2021) afirman que en una CPA los profesores comparten objetivos y propósitos comunes, intercambian conocimientos y experiencias, aprenden juntos de forma continua, voluntaria y colaborativa por medio de la interrogación, creación y mejora de su propia práctica diaria, lo cual redundará en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, en cuanto a las *condiciones de apoyo: relaciones y estructuras*, los docentes manifestaron que no disponen de un tiempo prudente para poder coordinar ni tampoco tienen un espacio adecuado para llevar a cabo sus trabajos colaborativos en sus horas colegiadas. No obstante, perciben un buen clima institucional: el respeto, la cordura y la ayuda mutua se ponen en práctica en estos espacios. Este hallazgo dista de la característica de una CPA, pues según Flores-Fahara, Bailey-Moreno y Mortera-Cavazos (2021) en estas comunidades deben garantizarse el espacio y tiempo adecuados para el trabajo colectivo en el centro, además de proveerse recursos, como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda *encontrarse* para desarrollar el aprendizaje colectivo. Al mismo tiempo, Aparicio y Sepúlveda (2018) mencionan que es importante que la institución permita el tiempo para que haya encuentros y discusiones entre profesores, cercanía física entre docentes y directivos y que existan roles de enseñanza interdependientes entre docentes.

Conclusiones

A raíz de lo investigado, en esta institución educativa se evidencian rasgos de las dimensiones de las CPA, como el liderazgo de apoyo y compartido, la visión y valores compartidos, el aprendizaje colectivo y su aplicación, la práctica personal compartida y las condiciones de apoyo: relaciones y estructuras.

Con respecto a la primera dimensión, *liderazgo de apoyo y compartido*, hemos logrado identificar que el directivo delega responsabilidades a los coordinadores de área y toma decisiones conjuntas con ellos, pero no todos los docentes participan de forma activa en las reuniones pedagógicas. Asimismo, se cuenta con el apoyo de los padres de familia para realizar ciertas gestiones en beneficio de la institución educativa y se espera un mayor liderazgo pedagógico del directivo. Con respecto a la dimensión *visión y valores compartidos*, se percibe que no todos los docentes conocen la visión de la IE, pero sí hacen énfasis en el trabajo, la solidaridad y la empatía, lo cual facilita su trabajo en la institución, en tanto se genera un mayor compromiso para el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

En cuanto a la dimensión del *aprendizaje colectivo y su aplicación*, los docentes colaboran entre sí para planificar sus actividades de aprendizaje, resolver problemas que surgen en su práctica pedagógica, aunque con ciertas dificultades de apertura de algunos docentes para compartir sus saberes adquiridos en capacitaciones fuera de la IE, pero sí se observa que lo aplican en su trabajo de aula.

En el caso de la dimensión *práctica personal compartida*, los docentes comparten y analizan sus experiencias de trabajo pedagógico, aunque algunos con cierta reserva, sin embargo, hay mucho interés de los docentes de poder observar una clase de sus colegas para poder seguir aprendiendo y mejorando su práctica pedagógica de aula. Si bien es cierto hay motivación de aprender del otro se tiende a privatizar la enseñanza de aula.

Con respecto a la última dimensión, condiciones de apoyo: relaciones y estructuras, los entrevistados manifestaron que el tiempo es insuficiente para coordinar y que no tienen un espacio adecuado para trabajar colaborando en sus horas colegiadas. Sin embargo, perciben un buen clima institucional, que tiene como base el respeto, la cordura y la solidaridad. Por último, es necesario mencionar que la IE tiene elementos relevantes, como el buen clima institucional e iniciativa de algunos maestros para compartir lo que saben en sus horas colegiadas o reuniones pedagógicas, las cuales son características importantes de una CPA.

Referencias

- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Bolívar Ruano, M. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Briceño, D. (2021). La técnica de la entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa. En I. Montes (Coord.), *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información* (pp. 71-85). Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/182800/LIBRO%20INVESTIGACION%20FINAL.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Donoso, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. doi:10.5354/2452-5855.2020.58078
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 12(1-2), 129-141. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1174/113564000753837241>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- Guerra, P., Rodríguez, M., y Zañartu C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cad. Pesqui., São Paulo*, 50(177), 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Guerra, G. (2019). Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una Institución Educativa Estatal del distrito de Ate. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

Mahimuang, S. (2018). Comunidad de aprendizaje profesional de docentes: desarrollo de un modelo de hipótesis. En *Conferencia Internacional de Investigación Académica Multidisciplinaria de 2018, ICBTS*.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Rojas, J., y Sánchez, A. (2021). Las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso de una institución educativa privada del distrito de San Isidro. *Entramados: educación y sociedad*, (9), 48-62.

Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 20-50). Madrid: La Muralla.

Stoll, L., y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. En *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 1-13). Berkshire: McGraw-Hill Education.



Gestión de competencias deportivas en una institución de educación media

Fernando Biaturi¹

Eliana Díaz²

Resumen

Este artículo se enmarca en la gestión de un proyecto institucional vinculado al área de la educación física, el entrenamiento y el deporte en educación media. La institución educativa con la que se trabaja se caracteriza por ser de carácter privado, con un contexto socioeconómico alto que comprende a estudiantes locales y extranjeros, y se encuentra ubicada en Punta del Este, Maldonado, Uruguay. El proceso de trabajo se lleva a cabo mediante el abordaje de dos pilares fundamentales. En primera instancia, la elaboración de un informe de aproximación diagnóstica, que integra una fase exploratoria a través de una entrevista y matriz que identifican fortalezas y debilidades institucionales. A esta le sigue el armado de un anteproyecto que define el tema central de estudio correspondiente a la ausencia de propuestas de competencia deportivas entre instituciones educativas de las inmediaciones, las preguntas de investigación y un breve encuadre teórico. Luego, se elaboran e implementan dos colectas de datos que incluyen entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales y docentes y encuestas para estudiantes, en las que los datos se abordan en una matriz y modelo de análisis que atañen a las dimensiones institucionales organizativa, administrativa, identitaria y comunitaria propuestas por Frigerio *et al.* (1992). En segunda instancia, se elabora un plan de mejora organizacional que atiende al problema identificado en el proceso diagnóstico mediante una planilla operativa se definen objetivos generales y específicos, metas, actividades, recursos, responsables, un cronograma de implementación y un presupuesto en el que se atribuyen los gastos de inversión y de operación. Por último, toda la información obtenida se triangula con un marco teórico, un marco metodológico y un análisis de datos.

Palabras clave: interinstitucional; deporte, competición, motivación.

Abstract

This document is part of the management of an institutional project related to the field of physical education, training, and sports in secondary education. The educational institution being worked with is characterized as private, with a high socio-economic context that includes local and foreign students, and is located in Punta del Este- Maldonado, Uruguay. The work process is carried out through the approach of two fundamental pillars. Firstly, the development of a Diagnostic Approximation report, which integrates an exploratory phase through an interview and a matrix that identify institutional strengths and weaknesses. This is followed by the creation of a Preliminary Project, which defines the central theme of study corresponding to the absence of sports competition pro-

¹ Fernando Biaturi Da Silva es licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte (IUACJ), técnico deportivo en Levantamiento de Pesas (IUACJ) y en Natación (IUACJ). Obtuvo el premio al Desempeño Académico 2017 (otorgado el 7/12/17, en Punta del Este). Es también especialista en Política y Gestión de la Educación (Universidad CLAEH) y maestrando en Política y Gestión de la Educación (Universidad CLAEH). Contacto: ferbiaturi@gmail.com

² Eliana Díaz Bruschi es licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte (IUACJ), diplomada en Gestión Universitaria (IUACJ-UAB) y en Planificación y Gestión Educativa (ORT) y especialista en Actividad Física Adapta y Discapacidad (IUACJ). También es maestranda en Gestión Educativa (ORT). Contacto: elianadiaz713@gmail.com

posals among neighboring educational institutions, research questions, and a brief theoretical framework. Subsequently, the development and implementation of two data collections take place, where semi-structured interviews are conducted with institutional references and teachers, and surveys are conducted for students, with the data being addressed in a Matrix and Analysis Model that encompass the organizational, administrative, identity, and community dimensions proposed by Frigerio et al (1992). In the second instance, the elaboration of an Organizational Improvement Plan is carried out, addressing the problem identified in the diagnostic process. Through an operational spreadsheet, general and specific objectives, goals, activities, resources, responsible parties, an implementation schedule, and a budget where investment and operational expenses are allocated are defined. Finally, all the obtained information is triangulated with a theoretical framework, a methodological framework, and a data analysis that give rise to this document.

Keywords: Interinstitutional. Sport. Competition. Motivation.

Introducción

Este estudio se enmarca en la asignatura Proyecto Final de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte —Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ)—, y su abordaje atañe a la gestión de un proyecto institucional vinculado al área de la educación física, el deporte y la competencia en educación media. La institución educativa con la que se trabaja, de la ciudad de Punta del Este (Maldonado, Uruguay), se caracteriza por ser de carácter privado, de un contexto socioeconómico alto que comprende a estudiantes locales y extranjeros y abarca los niveles de Kinder 2, 3, 4, 5, primaria completa, educación media y bachillerato.

El proceso de trabajo es gestionado mediante dos pilares fundamentales que abordan un informe de aproximación diagnóstica y la elaboración de un plan de mejora organizacional. Su metodología atañe un estudio de caso de corte mixto. El universo y muestra calificados en esta investigación son todos los agentes institucionales que tienen relevancia en el área de la educación física, el entrenamiento y el deporte, y todos los estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año de secundaria de la institución. El foco del estudio es relevante, en tanto diversos estudios y publicaciones han puesto de manifiesto la necesidad de gestionar la competencia, el entrenamiento y el deporte en instituciones educativas de educación media.

En el informe de aproximación diagnóstica se contemplan distintas fases de trabajo, donde, mediante la implementación de una fase exploratoria, se abordan fortalezas y debilidades, se define el tema central de estudio correspondiente a la ausencia de propuestas de competencia deportivas entre instituciones

educativas de la zona y se establecen las preguntas de investigación que orientaron el proceso de trabajo. En la siguiente etapa se lleva a cabo un proceso de recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales y docentes del área y de encuestas a estudiantes de distintos grados de secundaria. Los datos obtenidos son abordados en una matriz y un modelo de análisis que se relacionan con las dimensiones institucionales organizativa, administrativa, identitaria y comunitaria, propuestas por Frigerio *et al.* (1992).

Posteriormente, se elabora un plan de mejora organizacional gestionado por el IUACJ y la institución de práctica, cuyo fin es la solución del tema central planteado en principio. Dicho documento se elabora mediante una planilla operativa en la que se definen los objetivos generales y específicos, las metas, las actividades, los recursos, los responsables, un cronograma de implementación y un presupuesto en el que se atribuyen los gastos de inversión y de operación.

Por último, se triangulan las fases de trabajo antes mencionadas y se concluye con el trabajo final de grado, orientado mediante un marco teórico, metodológico y un posterior análisis de datos en virtud de las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo influye en la institución la falta de competencias interinstitucionales?, ¿qué estrategias pone en práctica la institución para incrementar las propuestas de actividades deportivas interinstitucionales?, ¿qué factores habría que considerar para generar más instancias de competencia y relacionamiento con otras instituciones? A partir de los resultados obtenidos, se define la práctica deportiva dentro de la institución de práctica, la competencia y su vínculo con otras

institucionales similares, así como la capacitación y la permanente motivación dirigida a todos los agentes institucionales.

Objetivos

Objetivo general

Elaborar e implementar una propuesta de capacitación para docentes que contemple las relaciones deportivas interinstitucionales, la competitividad, la motivación e innovación.

Objetivos específicos

1. Generar estrategias para mejorar el vínculo entre instituciones de la zona y representantes institucionales.
2. Promover instancias de coordinación, comunicación y planificación de actividades deportivas extracurriculares.

Encuadre teórico

Con el fin de comprender el tema central de estudio, a continuación se abordan aportes teóricos que enriquecen el análisis y la reflexión del documento.

Cooperación interinstitucional y trabajo en equipo

Es pertinente construir un marco de cooperación entre las diversas instituciones como un potenciador de posibilidades e intercambio de conocimientos. Alineado con el objetivo de este estudio, es indispensable establecer en estos tiempos globales un marco de cooperación que, atendiendo los supuestos de Duque Daza **Fuente especificada no válida.**, se vea favorecido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que benefician las acciones colaborativas presenciales y virtuales. En este sentido, es importante tener en cuenta el concepto de *cooperación administrativa*, que «implica la coordinación de actores y la relación de diversas instituciones, con una intervención conjunta que se dirijan a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos» (Guiza *et al.*, 2015, p. 35).

Con base en los objetivos propuestos, las habilidades blandas tienen estrecha relación con la temática propuesta, atendiendo a las competencias desarrolladas para generar vínculos entre los distintos contextos institucionales en

el ámbito deportivo y de competencia. Según Mora y Arce **Fuente especificada no válida.**, las habilidades blandas promueven atención y amplio reconocimiento a nivel global, que se manifiesta en el trabajo colaborativo y por proyectos generando competencias, estrategias y habilidades en la comunicación, la creatividad, la innovación, la empatía, la tolerancia, la resiliencia y la inteligencia socioemocional entre los distintos actores institucionales y su aproximación a escenarios y contextos de ejercicio profesional. En este sentido, Blanco (2009) pone en diálogo la existencia de tres enfoques que atañen al significado de *competencia*. El primero concibe las competencias como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo se concentra en los atributos personales como la autoestima y la integridad; el tercero la concibe como supuesto holístico que incluye los dos anteriores, en tanto esta es una estructura compleja de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (como se cita en Mora *et al.*, 2020, p. 240).

En virtud a las ideas mencionadas, el trabajo en equipo —o colaborativo— requiere de dos o más personas dentro de un entorno laboral o educativo y de que todas colaboren para alcanzar las metas de su equipo y de la organización. Teniendo en cuenta los aportes de Ramírez *et al.* (2013), el trabajo en equipo con participantes diversos, con múltiples experiencias y diferentes conocimientos, enriquece el trabajo interdisciplinar y la dinámica grupal, agregando un valor extra a los diferentes procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo a los individuos involucrados adquirir competencias transversales con mayor facilidad y efectividad, más aún si los equipos son heterogéneos (Sancho-Asensio, *et al.*, 2014).

Encuentros y competencias deportivas interinstitucionales

En este apartado se hace referencia a las actividades deportivas y a la competencia como elemento clave para aumentar los vínculos interinstitucionales, así como sus diferentes contextualizaciones según el ámbito donde se aplique.

Teniendo en cuenta los conceptos antes desarrollados, se visualiza que el fenómeno de la globalización ha transformado al deporte en patrimonio de la humanidad. Es pertinente

estudiar en profundidad a la población de estudio enmarcando a los adolescentes como referentes para el proceso de trabajo. En este sentido, González y Portolés (2014) los presentan con significativos cambios físicos, sociales, psicológicos, morales y emocionales que inciden en su comportamiento, lo que provoca cambios en su relacionamiento, estilo de vida y tendencia a aumentar las conductas sedentarias, que provocan, a su vez, patologías asociadas a la salud. En este sentido, es necesario contextualizar el deporte en la educación media y atribuirlo de forma autónoma y neutral, buscando vivenciar el deporte para todos, sin descuidar los rasgos particulares reglamentarios y técnicos de cada uno y, por tanto, factibles de ser transformados.

La competición promovida desde el ámbito deportivo-educativo implica varias contradicciones. En este sentido, es allí donde se debe emprender el reto para que la propuesta sea un elemento educativo y se aborde como estímulo de superación, lo que favorece el esfuerzo y la constancia, la mejora de habilidades, la satisfacción personal, el control emocional, el desarrollo de capacidades, la formación integral, la motivación y las relaciones sociales intra e interinstitucionales. Por ellos, se puede abordar a la competición por sus adjetivos valorativos y calificarla de *leal* y *noble* mediante reglas y normas que favorezcan un juego limpio, el honor y el respeto por el otro y, además, como instrumento de socialización y sentido de pertenencia. Es imprescindible *educar en la competición* para su implementación como herramienta apropiada y adecuada para el logro individual o colectivo (Brohm, 1982; Prat y Soler, 2003; Manzano y Rodríguez, 2016; Devís, 2018).

En virtud de lo expresado, las competencias deben estar encausadas como la capacidad de atender a demandas complejas, con el fin de otorgar respuestas a través de las habilidades, conocimientos, actitudes y emociones, así como el aprendizaje que se da en la práctica, el desarrollo personal y la participación en la sociedad (Blázquez et al, 2010). En este sentido, es necesario atender a la construcción de vínculos interinstitucionales como estrategias de enseñanza y aprendizaje, aspecto que permite atender a una educación más plural e incluyente. Esto implica que la planificación y la estrategia sean el eje rector

que orienta a los actores involucrados mediante espacios privilegiados para el aprendizaje autónomo y contextualizado de estudiantes y docentes (Montaño, 2012).

Motivación e innovación deportiva

Atendiendo a los conceptos ya desarrollados, se entiende que la atención a cada uno de los estudiantes es relevante para conformar y ejecutar estrategias innovadoras y motivadoras contextualizadas con el fin de disminuir el abandono deportivo.

El cuerpo de conocimiento interdisciplinar que apoya una actitud de aceptación de las diferencias individuales pretende mejorar la calidad de vida, promover la innovación y la cooperación en la prestación de servicios. Esto permite, además, la adecuación al contexto donde se desarrollan. Según García et al. (2014), la motivación es un componente esencial para el desarrollo y funcionamiento de las personas que puede definirse a través de factores internos o externos; está presente en varios aspectos del comportamiento humano: laboral, educativo, social, deportivo, entre otros.

La promoción de la actividad física extracurricular, la motivación, el rendimiento académico y las conductas asociadas a la salud son aspectos que tienen estrecha relación entre sí. Reflejan un rendimiento académico eficaz mediante el desarrollo de una formación integral y no contar con estos factores podría afectar de manera negativa al estado de salud de los estudiantes a partir del sedentarismo y, en casos particulares, un escaso rendimiento académico (Gómez y Mata, 2006; González y Portolés, 2014).

Todo el marco teórico de este estudio contribuye a incorporar, interrelacionar y aplicar los conceptos desarrollados con el fin de evitar o reducir al mínimo el abandono deportivo. Siguiendo la línea de autores trabajados, se entiende que los encuentros deportivos y las competiciones cumplen un papel fundamental en la motivación de los adolescentes y, por ende, la falta de ella incide en un mayor abandono de actividades, dado que cumplen expectativas mayores a las de los propios eventos, como lo es el mayor relacionamiento entre pares.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en virtud de la información obtenida en las colectas de datos propuestas —entrevistas semiestructuradas a referentes y docentes vinculados al área y estudiantes de secundaria— mediante una matriz y un modelo de análisis elaborado en base a las dimensiones institucionales propuestas por Frigerio *et al.* (1992), que son la *organizativa*, la *administrativa*, la *identitaria* y la *comunitaria*.

Las evidencias obtenidas manifiestan un interés por el incremento de propuestas deportivas y competitivas interinstitucionales y una llamada de atención a la escasa participación de estudiantes en estas propuestas (optativas). Una de las principales debilidades identificadas se relaciona con la falta de un proyecto que oriente la realización, capacitación y motivación específica del área de deportes institucional. Esto se observa en las siguientes citas: «Nuestra idea es, a futuro, lograr entrar a una competencia un poco más no profesional, pero una competencia que nos exija mucho más a nuestros estudiantes y que sea con viajes dentro del departamento y, si es posible, dentro del país» (EE); «es difícil lograr tener una competencia fuerte en todos los deportes, ya que los estudiantes con los que contamos son los mismos para muchos deportes. No tenemos el alumnado todavía como para decir, bueno, presentamos diez deportes y en los diez deportes son estudiantes diferentes» (EE); «... la idea nuestra es formar a los estudiantes desde los primeros años de primaria, en diferentes deportes para llegado el momento que tengan una edad, la adolescencia poder competir, ahí sí de forma federada» (E1D); «yo creo que al limar esta aspereza, generaría, para nosotros, mayor competencia anual dentro del departamento y generaría que es una de las cosas más importantes, este, mayor diversión en los chicos al poder jugar con amigos fuera del colegio o jugar contra sus compañeros de su excolegio» (E1D); «poder ampliar el abanico de competencia con diferentes instituciones de nuestro departamento porque al tener un, al tener una limitante siempre terminamos compitiendo con los mismos colegios o instituciones dentro del departamento ya que no son muchas las instituciones que hay que compitan en la cantidad de deportes que hacemos nosotros» (E1D); «creo que ahí es donde está la mayor

debilidad que tenemos nosotros como institución, el no contar con torneos, repito, el no contar con torneos organizados por terceros a los cuales podríamos inscribirnos y participar» (E1D).

Tal como se menciona en la fase de colecta de datos, no contar con estrategias para generar buenos vínculos con otras instituciones dificulta el intercambio socio cultural, el involucramiento, la motivación, el desarrollo de competencias deportivas interinstitucionales que permitan el intercambio entre pares, que, a su vez, se contraponen al objetivo de la institución, que pretende altos estándares internacionales. Esto, sin duda, se trata de un gran desafío que debe ser atendido desde la planificación y la gestión institucional que atañe específicamente al área de educación física, enmarcada dentro de un proyecto político institucional. Al aumentar los vínculos interinstitucionales, también mejora la competición como una fuente de motivación para la mayoría de los estudiantes en educación media. Es por esto que se los considera esenciales para evitar la deserción en el área. En este sentido, diversos autores sostienen que, a mayor grado de motivación, mejor será la permanencia y el rendimiento físico y académico (González y Portolés, 2014; García y Ceballos, 2014; Oroño *et al.*, 2019; Corbo *et al.*, 2020).

De las encuestas resulta que un 94,2 % de los estudiantes tienen interés en participar activamente en las instancias vinculadas al deporte —elemento clave para mantenerlos motivados—, puesto que la participación activa en las instancias de educación física, recreación, deportes y competición organizada promueven una interacción con otros individuos que es necesaria para el sostenimiento del componente lúdico-recreativo y que disminuye la deserción en el área (Cagigal, 1957; Parlebas, 2008).

La triangulación de evidencias pone de manifiesto la diferenciación existente al consultar a los distintos estudiantes se tienen en cuenta sus intereses, sugerencias, requerimientos y características para el desarrollo del área de educación física, deportes y competencias. Es aquí donde el 53,8 % considera que sí, mientras que el 46,2 % optó por el no. A su vez, se constató que el 80,8 % de los alumnos considera que debería haber más instancias de

competencias con otras instituciones, mientras que el 19,2 % considera que no.

Por último, los aportes reflejan debilidades vinculadas a la motivación y participación activa de los estudiantes en las propuestas deportivas extracurriculares y la falta de instancias de competencias interinstitucionales, reflejadas mediante los factores causales propuestos en el proceso de trabajo. Ellas son la ausencia de estrategias que motiven la participación activa de los estudiantes en las propuestas deportivas extracurriculares; de un plan que contemple el desarrollo y continuidad de los estudiantes en los deportes previstos para competencias; de estrategias para generar buenos vínculos con otras instituciones, y de propuestas deportivas y de competencia para adultos de la comunidad y estudiantes de secundaria.

Plan de mejora

Una vez finalizado el informe de aproximación diagnóstica, se trabajó sobre la propuesta de mejora organizacional, que tiene por fin la solución del tema central inicialmente planteado. Dicho documento se elabora mediante una planilla operativa en la que se definen los objetivos generales y específicos, las metas, las actividades, los recursos, los responsables, un cronograma de implementación y un presupuesto donde se atribuyen los gastos de inversión y de operación. Todo este proceso se gestiona y fundamenta en las distintas fases de trabajo.

Para ello, se tiene en cuenta que una buena formación debe ser prevista en las acciones a tomar en la institución mediante una metódica planificación. Su propósito debe prever y anticipar acciones en cuanto a los procesos de enseñanza, que intentará predecir lo que realmente sucederá y que operará direccionando esas acciones atendiendo a las características históricas, políticas, sociales, culturales, locales y lingüísticas que serán determinantes en la configuración de las condiciones de la enseñanza (Oroño *et al.*, 2019).

En concordancia con lo antes expresado, esto implica un gran desafío para el área de la educación física, el deporte y la competencia, enmarcada dentro de un proyecto político institucional (Corbo *et al.*, 2020). Al elaborar e implementar una propuesta de capacitación para docentes que atienda a las relaciones

deportivas interinstitucionales y la competitividad, no se deben descuidar las necesidades, los requerimientos y las características de todos los actores involucrados.

Para finalizar, resulta relevante la gestión e implementación de todas las actividades planeadas para el cumplimiento del plan de mejora. Destaca la importancia de construir un programa de contenidos alineados con el documento a modo de generar aprendizajes significativos y situados (Celman *et al.*, 2010).

REFLEXIONES FINALES

Desde la perspectiva de gestión educativa, se puede reafirmar que el análisis institucional es una herramienta que adquiere cada vez mayor aplicabilidad en el desarrollo de la actividad de las instituciones. En este sentido, el presente estudio atiende a las distintas debilidades vinculadas al área de la educación física, el deporte y la competencia y a la falta de estrategias para atender vínculos y relacionamientos interinstitucionales.

Con la recolección de datos se logra ver un interés institucional por la participación activa y el involucramiento en lo relativo a la competición, que se identifica como un elemento de gran relevancia para el desarrollo integral de los estudiantes y los objetivos de la institución. Se destaca que los docentes no tienen mayor incidencia en las propuestas deportivas y extracurriculares de la institución, pero se consideran el nexo con los estudiantes, de los cuales un alto porcentaje manifiesta que no se los tiene en cuenta en virtud de sus intereses, necesidades y características particulares. Esta situación no era reconocida de manera directa por la institución de práctica previo a la investigación.

En este estudio se coteja mediante la versión de varios autores la importancia y los beneficios de la cooperación institucional, el manejo constante y la implementación de las habilidades blandas, el trabajo en equipo y el trabajo en red entre instituciones y la internacionalización del conocimiento. Con la entrevista exploratoria y las entrevistas semiestructuradas con referentes y docentes y las encuestas aplicadas a los estudiantes se evidencia que uno de los mayores problemas o debilidades que presenta la institución en cuanto a la gestión educativa es la falta de vínculos y relacio-

namientos interinstitucionales. Una vez definido el tema, los referentes entienden su relevancia e interés por mejorar esta situación, pero no hay estrategias claramente definidas para llevarlo a cabo. Este estudio propone, a través de un exhaustivo marco teórico, profundizar en conceptos clave para que los agentes institucionales comprendan la importancia de vincularlos para lograr un objetivo común y, a su vez, se propone en el plan de mejora una estrategia para abordar esta situación desde la gestión educativa.

En relación con los datos obtenidos, la educación física y el deporte son ejes rectores en la propuesta de gestión educativa institucional. Por lo tanto, es preciso atender la temática en virtud a objetivos planificados y acordados en equipo a modo de ser compartidos interinstitucionalmente para que las diferencias no sean un obstáculo al momento de implementar los proyectos que se realizan. Entendiendo que cada institución tiene su contrato fundacional definido, una cultura y una identidad, los objetivos deben ser dirigidos a valores que potencien la formación integral de sus estudiantes.

La propuesta de mejora, elaborada a partir de los datos obtenidos durante la aproximación diagnóstica y los fundamentos teóricos consultados en el transcurso de la investigación, fue construida con el fin de abordar una problemática específica que presenta la institución. Por lo tanto, considera varios aspectos que se entienden relevantes para lograr una capacitación significativa de los distintos actores institucionales involucrados.

La propuesta planteada es importante, acorde y coherente con los aspectos mencionados en el proceso de trabajo, dado que estuvo presente en todo momento la opinión y el involucramiento de los actores institucionales, teniendo en cuenta las sugerencias brindadas para que fuera viable en función de las necesidades, los intereses y la contextualización institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Brohm, J. (1982). *Sociología política del deporte*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cagigal, J. (1957). *Hombres y Deporte*. Madrid: Taurus Ediciones. S. A.
- Corbo, J., Oroño, M., y Sarni, M. (2020). Didáctica de la educación física escolar: aproximaciones deontológicas. En E. Fiore y J. Leymonié (Comps *Didáctica práctica. Para enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Devís Devís, J. (2018). Estudios y Documentos. Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 121-131.
- Duque Daza, J. (2011). El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada. *Uni/Pluriversidad*, 11(3).
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión. Troquel S.A.
- García Sandoval, J. R., Caracuel, J. C., y Ceballos, O. (2014). Motivación y ejercicio físico deportivo: una añeja relación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 71-88.
- Gómez, M., Ruiz, L., y Mata, E. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, II(3), 44-54.
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, Rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Mora Vicarioli, F., y Arce Solano, J. (2020). El e-learning como potenciador de las habilidades blandas en la enseñanza de las ciencias de la administración: el caso

de la Universidad Estatal a Distancia UNED de Costa Rica. *Ensayos Pedagógicos*, XV(2).

Oroño, M., Pastorino, I., y Corbo, J. L. (2019). La planificación de la educación física en la enseñanza media: Algunas nociones para abordar su discusión. *Aportes a la Educación Física*, 01(04).

Parlebas, P. (2008). Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxología motriz. Paidotribo.

Ramírez Ramírez, M., y Manrique Rojas, E. (2013). Tecnologías de la Información y trabajo colaborativo: Elementos clave en la productividad científica. *CISTI (Iberian Conference on Information*

Systems & Technologies / Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação) Proceedings. 1, 522-528. México: Facultad de Contaduría y Administración. Universidad Autónoma de Baja California.

Sancho-Asensio, A., Solé, X., Montero, J., Navarro, J., Canaleta, X., y Vernet, D. (2014). Herramienta de soporte para la formación de grupos de trabajo en entornos de aprendizaje colaborativo. (D. o. Engineering, Ed.) *CISTI (Iberian Conference on Information Systems & Technologies / Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação) Proceedings* 1, 475-480.



Os desafios e conflitos nos contextos macro, médio e micro em um centro educativo para a implementação de um novo paradigma: a interdisciplinaridade.

André Luiz Ribeiro De Freitas ¹

Patrícia Thomé Nolasco Figueiredo ²

RESUMO

O artigo discute a implementação da interdisciplinaridade como uma nova metodologia educacional em uma escola municipal em Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. A interdisciplinaridade busca promover a integração entre as disciplinas, superando a fragmentação curricular e valorizando a integração teoria-prática. No entanto, a adoção dessa abordagem enfrenta desafios e conflitos nos contextos micro, médio e macro de um centro educativo. No nível micro, dentro da escola, há obstáculos estruturais, pedagógicos e nas relações estabelecidas entre a comunidade escolar. A resistência dos professores e a tendência à educação tradicional são mencionadas como possíveis barreiras à implementação da interdisciplinaridade. A gestão democrática da escola é apontada como um fator facilitador para a implementação efetiva dessa política educacional. O artigo também ressalta a importância da negociação e do gerenciamento de conflitos como parte fundamental do processo de implementação de mudanças institucionais. A comunicação de qualidade entre os diferentes atores envolvidos é apontada como um elemento-chave para o sucesso da implementação da interdisciplinaridade. No entanto, ressalta-se que a descentralização e a gestão democrática por si só não garantem o sucesso das políticas educacionais, sendo necessário um trabalho conjunto e uma análise cuidadosa das diferentes dimensões envolvidas. Em suma, o artigo discute os desafios e conflitos enfrentados na implementação da interdisciplinaridade como uma nova metodologia educacional em uma escola municipal. Destaca-se a importância da gestão democrática, da negociação e do gerenciamento de conflitos para o sucesso desse processo, assim como a necessidade de uma análise abrangente das diferentes esferas de poder envolvidas.

Palavras-chave: Legislação educacional, Gestão democrática, Interdisciplinaridade, Educação.

RESUMEN

El artículo discute la implementación de la interdisciplinariedad como una nueva metodología educativa en una escuela municipal en Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. La interdisciplinariedad busca promover la integración entre las disciplinas, superando la fragmentación curricular y valorizando la

¹ Ribeiro de Freitas: Mestrando em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE) em Montevideú, Uruguai, licenciado em Pedagogia pelo SENAC-SP e pós-graduado em Gestão de Projetos. Com mais de uma década de experiência, atua na elaboração e gestão de projetos sociais em Organizações da Sociedade Civil (OSCs) na capital de São Paulo. Atualmente coordena um projeto de arte-educação em uma OSC para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. andreluizribeirodefreitas@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6863-4531>

² Nolasco Figueiredo: Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE) em Montevideú, no Uruguai. Possui Pós-graduação em Fundamentos Interdisciplinares no 1º e 2º ciclos de Alfabetização pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e é Licenciada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e em Matérias Pedagógicas pela Faculdade de Ciências e Letras de Carangola (FAFILE), atualmente denominada Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desde 1998, é professora na rede municipal da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, Brasil. Atualmente, é gestora da Escola Municipal Professora Edith Merhey, também localizada em Juiz de Fora, no período de 2018 a 2024. patriciamestradouruguai@gmail.com <https://orcid.org/0009-0009-9200-8352>

integração teoria-prática. Sin embargo, la adopción de esta aproximación enfrenta desafíos y conflictos en los contextos micro, medio y macro de un centro educativo. En el nivel micro, dentro de la escuela, existen obstáculos estructurales, pedagógicos y en las relaciones establecidas entre la comunidad escolar. La resistencia de los profesores y la tendencia a la educación tradicional son mencionadas como posibles barreras a la implementación de la interdisciplinariedad. La gestión democrática de la escuela es señalada como un factor facilitador para la implementación efectiva de esa política educativa. El artículo también resalta la importancia de la negociación y del manejo de conflictos como parte fundamental del proceso de implementación de cambios institucionales. La comunicación de calidad entre los diferentes actores involucrados es apuntada como un elemento clave para el éxito de la implementación de la interdisciplinariedad. Sin embargo, se resalta que la descentralización y la gestión democrática por sí solas no garantizan el éxito de las políticas educativas, siendo necesario un trabajo conjunto y un análisis cuidadoso de las diferentes dimensiones involucradas. En resumen, el artículo discute los desafíos y conflictos enfrentados en la implementación de la interdisciplinariedad como una nueva metodología educativa en una escuela municipal. Se destaca la importancia de la gestión democrática, de la negociación y del manejo de conflictos para el éxito de este proceso, así como la necesidad de un análisis amplio de las diferentes esferas de poder involucradas.

Palabras claves: Legislación educativa, Gestión democrática, Interdisciplinariedad, Educación.

Abstract

This article discusses the implementation of interdisciplinarity as a new educational methodology in a municipal school in Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. Interdisciplinarity seeks to promote integration between disciplines, overcoming curricular fragmentation and valuing theory-practice integration. However, the adoption of this approach faces challenges and conflicts in the micro, medium and macro contexts of an educational institution. At the micro level, within school, there are structural, pedagogical and relational obstacles within the school community. The teachers' resistance and a tendency to maintain traditional forms of education are mentioned as possible barriers to implementing interdisciplinarity. The democratic management of the school is highlighted as a facilitating factor for the effective implementation of this educational policy. The article also highlights the importance of negotiation and conflict management as a fundamental part of the process of implementation of institutional changes. Quality communication between the different actors involved is pointed out as a key element for the success of the implementation of interdisciplinarity. However, it is highlighted that decentralization and democratic management by themselves do not guarantee the success of educational policies, requiring joint work and careful analysis of the different dimensions involved. In summary, the article discusses the challenges and conflicts faced in the implementation of interdisciplinarity as a new educational methodology in a municipal school. The importance of democratic management, negotiation and conflict management for the success of this process is highlighted, as well as the need for a comprehensive analysis of the different spheres of power involved.

Keywords: Educational legislation, Democratic management, Interdisciplinarity, Education.

INTRODUÇÃO

No campo de educação, algumas tendências pedagógicas são incansavelmente discutidas e estudadas ao longo dos anos, e ainda assim, diferentes interpretações e aplicações são colocadas a prova no cotidiano dos diversos centros educativos. Uma dessas tendências pedagógicas é a interdisciplinaridade, que mesmo sendo extremamente contemporânea, é foco de amplo debate no contexto educacional e ainda motivo de muitas divergências.

Com a terminologia circulando desde os anos 60, foi na década de 80 que o tema teve uma maior ressonância com um grande impulso nos estudos sobre interdisciplinaridade e com um aumento significativo de publicações a respeito do assunto (Ander-Egg, 1996).

A parte principal desse conceito é a ideia da interação e intersecção entre as disciplinas, rompendo assim com o currículo fragmentado e a super valorização da especialização, sugerindo dessa forma, uma integração entre a teoria e a prática, ou seja, um aprendizado profundo e significativo (Pires 2018).

A escolha da metodologia de interdisciplinaridade para a nossa problematização vem de encontro com os pensamentos de Hargreaves e Fink (2006) que traz o conceito de sustentabilidade para a educação, com a ideia fundamental de uma aprendizagem profunda e duradoura (mais do que o desempenho dos alunos medido superficialmente e definido de forma restrita ou limitada), sugerindo um novo modelo baseado em uma série de esferas interconectadas de influência mútua que contribuam para a melhoria da aprendizagem por meio da criação de uma rede de conexões entre os alunos e os demais atores envolvidos no processo. Esse modelo é baseado em princípios como a profundidade, resiliência, amplitude, diversidade, justiça, recursos e conservação promovendo assim uma aprendizagem sustentável e interconectada para todos os alunos e caracterizada por sua relevância, sua difusão e sua continuidade (Hargreaves & Fink, 2006).

A liderança sustentável e a melhoria educacional preservam e desenvolvem o aprendizado profundo de tudo o que é disseminado e que consegue perdurar no tempo, para que não cause nenhum dano e de fato promova um benefício positivo para as pessoas que estão ao nosso redor, agora e no futuro. (Hargreaves & Fink, 2006, p.46)

São inúmeros os desafios a serem superados quando se é proposto um novo modelo metodológico em um Centro Educacional, como colocam os autores Hargreaves e Fink (2006), os mesmos afirmam que ao longo das últimas décadas foram disseminados sistemas educacionais hierárquicos, com pouca ou nenhuma autonomia, com intervenções constantes em que os processos educacionais foram limitados e reduzidos e com professores que assumiram uma postura cínica e/ou complacente e se recusam a liderar e discutir processos de mudanças em sua forma de atuar.

Podemos observar o tamanho do desafio que uma mudança dentro de um sistema educativo pode causar é que mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevendo em seu texto que:

As adequações necessárias as proposições estabelecidas em seu documento à realidade local, considerando a auto-

nomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos, ficando a critério da comunidade escolar decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas. (Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2018, p. 14)

A realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis.

Diante disto, escolhemos uma Escola Municipal, localizada na cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, Brasil, como exemplo, de como seria a implementação de uma política educacional, no caso, a interdisciplinaridade como metodologia a ser utilizada nos próximos anos, levando em conta, as esferas micro, média e macro do sistema educativo brasileiro.

A referida unidade é uma escola de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Está localizada na zona sudeste, na periferia da cidade que, segundo o IBGE (2010), com 516.247 habitantes no total, sendo 8.628 moradores desta comunidade escolar especificamente. Atualmente, a escola conta com 365 alunos distribuídos em 19 turmas, sendo 14 turmas de educação infantil (2 turmas de período integral) e 5 turmas do 1º ano do ensino fundamental.

A estrutura física da escola é dividida em dois pavimentos, com 10 salas de aula, além de sala de atividades lúdicas, laboratório de informática, sala de professores, sala de coordenação

nação, sala de leitura, secretaria, sala da direção, banheiros, cantina, cozinha e pátio coberto.

A escola conta também com uma gestão democrática, onde sua equipe gestora é eleita através de eleições periódicas com a participação direta da comunidade escolar.

Assim, a princípio, podemos observar que a escola conta com condições favoráveis a implementação de um novo paradigma educacional, podendo contar de forma ativa, com todos os educadores da instituição, com sua gestão administrativa e pedagógica, como também com sua comunidade escolar em geral.

DESENVOLVIMENTO

Os processos educacionais políticos pedagógicos são afetados por diferentes esferas que atuam de forma contundente e intencional, que estão diretamente relacionadas as micro-políticas educacionais, e as relações que se estabelecem dentro do centro educacional; as políticas intermediárias e os seus respectivos processos de conformação e funcionamento das modalidades de governança educacional; e principalmente, a fatores macropolítico/macroeconômico, onde a educação é concebida como parte das agendas bioeconômicas globais em convergência com as principais demandas do mercado para as próximas décadas.

Dessa forma, surge então a necessidade de um olhar atento e uma análise profunda em relação a essas diversas dimensões para que se estabeleça uma melhor efetividade dos processos propostos pelas diferentes esferas de poder.

Dentro da esfera micro, a implementação do novo traz alguns questionamentos e obstáculos dentro da unidade escolar, seja por parte estrutural, pedagógica ou mesmo entre as relações estabelecidas de uma comunidade escolar e seus pares.

Segundo Bardisa (1997), "As instituições escolares são um campo de luta, com conflitos que promovem a mudança institucional e são vistos de maneira natural e transitório" (Bardisa 1997, p. 7 como citado em Cabrera-Ortola, et al, 2018).

A escola é palco de conflitos e relações onde há constante negociações, trocas, relações de poder, onde a autoridade e o conhecimento

da equipe gestora é colocada em xeque a todo o momento, seja pelo corpo docente ou até mesmo pela comunidade escolar em geral.

Mesmo sendo uma escola onde a gestão democrática foi estabelecida, tendo a participação dos diferentes agentes e atores sociais que fazem parte do ambiente escolar nas decisões coletivas, uma mudança na metodologia pedagógica, por exemplo, pode tirar grande parte desses agentes de sua zona de conforto.

Essa proposta interdisciplinar citada nesse caso, traz um olhar diferenciado para o aluno, colocando as relações sociais como um dos destaques da aquisição do conhecimento. E este exemplo já nos remete a pensar de como será realmente estabelecida essa nova forma de fazer educativo na escola, entre os docentes e seus pares, e principalmente em relação aos docentes e seus alunos.

Temos que levar em consideração que muitos dos educadores ainda estão presos a concepções de uma educação tradicional, com cadeiras enfileiradas, o professor como único detentor do conhecimento, a lousa sendo um dos principais meios para o desenvolvimento das aulas, presos ainda ao papel e ao livro didático.

Sem dúvida, que uma mudança de metodologia pedagógica, como a aplicação da interdisciplinaridade, será permeada de conflitos se o corpo docente mantiver uma postura tradicional, o que acarretará na resistência da implementação da nova práxis, seguindo assim, com uma educação fragmentada, não levando em conta o desenvolvimento do indivíduo integralmente. Por isso, a importância do gerenciamento de conflitos como parte determinante no sucesso ou não de uma implementação de alguma mudança institucional.

Como descreve Tejera (2011), "Os conflitos são inerentes às Organizações", a autora cita diversas racionalidades subjacentes que estão envolvidas em situações conflituosas e coloca o poder de negociação como ferramenta primordial para transformar essas situações conflituosas em algo benéfico e de desenvolvimento nas relações. Essa negociação envolve três elementos: o processo, as pessoas e o próprio conflito em si, e quanto maior for a "qualidade" da comunicação entre esses três elementos maior a probabilidade de sucesso. "Quando as partes em conflito têm o desejo

de satisfazer plenamente os interesses mútuos, há cooperação e a busca de um resultado onde todos ganham" (Tejera, 2011, p.15).

Outro aspecto facilitador para a implementação efetiva de uma política educacional tem relação direta com o que foi citado anteriormente a respeito da gestão, que nesse caso, é democrática. No documento do Ministerio de Educación de la Nación (2000, p.16), Posner diz que: "Gestão tem a ver com governabilidade e isso com os novos equilíbrios e integrações necessárias entre o técnico e o político na educação: somente por meio desse reposicionamento estratégico das práticas de gestão das organizações educacionais se pode falar de gestão".

A questão da "governabilidade" é citada por Mancebo (2012), em seu artigo *Descentralización, Financiamento y Gobernanza educativo em Chile y Uruguay*, a autora diz que as atuais gestões precisam dar conta da "complexidade dos quadros sociais contemporâneos nos quais existem múltiplos atores com potencial de influência em cada arena da política pública: governo, sindicatos, organizações da sociedade civil, corporações, agências internacionais" (Mancebo, 2012 p.2).

Uma escola verdadeiramente democrática é aquela que todos os seus processos são exercidos de maneira transparente seja nas relações entre equipe gestora, docentes e comunidade escolar e na escolha do gestor da unidade.

A escola que citada como exemplo, conta com a Lei Nº 9611 de 05 de outubro de 1999, que legisla na cidade de Juiz de fora, no Estado de Minas Gerais, e é um exemplo de uma política de esfera a nível médio (meso), já que se trata de uma cidade. Esse centro educativo dispõe da eleição do diretor, que é escolhido a partir do voto direto pela comunidade escolar, docentes e funcionários da unidade. Todos os docentes e secretários escolares que são efetivos na escola por mais de dois anos e possuem formação superior podem concorrer ao processo eleitoral que se dá da seguinte forma, o candidato apresenta sua proposta de trabalho, junto com documentos pessoais e documentos comprobatórios de idoneidade para uma análise da secretaria de educação, após este processo a secretaria defere a candidatura ou não.

Esse sistema descentralizado é justificado quando os objetivos são obter uma melhora na educação tanto em relação a qualidade, como de eficiência, e principalmente na democratização do acesso, porém como coloca Mancebo (2012), isso por si só não é garantia de êxito.

A principal legislação brasileira, depois da Constituição Federal de 1988, em relação à educação, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e garante todo o processo descrito no presente artigo. O que nos leva a pensar a seguir: Será que de fato essa Escola está exercendo sua autonomia enquanto unidade educacional? Quais os impactos da globalização em relação à educação em todos os níveis.? Talvez seja esse um dos maiores desafios da educação no século atual.

Es a la luz de este nuevo capitalismo cognitivo que la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las de su modelo anterior, pero también desde ese nuevo proyecto, con sus nuevas formas de control es que se entienden las reformulaciones que se vienen haciendo de ella por los grupos de detentadores del poder de la época. (Mejía, 2008, p. 63 como citado en Avendaño & Guacaneme 2016)

Os autores Avendaño e Guacaneme (2016, p.199) afirmam que "grande parte dos discursos transferidos às escolas atualmente fala sobre empreendedorismo, desenvolvimento técnico, habilidades para o trabalho, entre outros, com a finalidade de estimular "A passividade e o conformismo, uma vez que se supõe que as forças do mercado global tenham capacidades extraordinárias para determinar e limitar opções e políticas, como se as dinâmicas internas e as relações de classe tivessem deixado de operar". (Saxe, 1999, p.93 como citado em Avendaño & Guacaneme 2016 p.199)

De fato, há a necessidade de um amplo debate, com um olhar macro, uma visão ampliada em relação à globalização/educação, e que essa discussão promova o desenvolvimento humano mais do que simplesmente o sistema educacional servir a demandas neoliberais (Avendaño & Guacaneme 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos até aqui, que os sistemas macro, médio e micro, estão diretamente interligados e influenciam qualquer ação dentro de uma comunidade escolar. Não há uma escola verdadeiramente autônoma onde suas ações não sejam dependentes ou influenciadas por uma esfera maior, em diferentes níveis.

O referido artigo disserta sobre a hipótese de uma mudança curricular de uma escola municipal em Juiz de Fora, M. G. no Brasil. Essa escola passaria a ter um currículo integrado, com o conceito de interdisciplinaridade. Essa mudança, mesmo sendo prevista e legitimada por uma lei federal (LDB,1996), acarreta em diversos desafios, em diferentes esferas para sua consolidação.

Partimos de um modelo escolar descentralizado, onde a equipe gestora é eleita democraticamente e já conta com uma rede de agentes escolares atuantes. Essa realidade, que é diferenciada, se trata de uma exceção dentro do universo escolar.

Segundo a análise, percebemos que, a princípio é fundamental a habilidade de comunicação, negociação e planejamento entre os agentes escolares (professores, coordenadores e gestores) para que uma mudança seja de fato consolidada.

Nessa fase, são muitas as questões desafiadoras que perpassam desde a formação continuada do corpo docente, a colaboração dos educandos, a cooperação e a validação dos responsáveis, ou seja, requer um diagnóstico inicial que identifique os atores chaves, as lideranças positivas e negativas para que a partir daí, possa ser traçada alianças em prol de uma governabilidade saudável.

Outra situação de muita relevância aqui é que nem sempre a mudança estabelecida pela esfera macro é positiva. Neste caso, se tratando da interdisciplinaridade, acreditamos que sim, entretanto vimos a complexidade de sua aplicação.

Porém, de forma geral, as mudanças profundas são concebidas e trazidas para o contexto escolar de forma vertical, com decisões tomadas na esfera macro de poder e que são influenciadas pelo sistema vigente, que pouco tem a ver com educação de fato, e sim, ligadas a ideologias, aos mercados (financeiros, editoriais...), as igrejas, aos governos, entre outros.

A educação não necessariamente atende de fato a uma formação de um cidadão crítico que possa ter consciência de suas escolhas e o que elas possam acarretar. Dessa forma, esse artigo nos faz refletir sobre qual o verdadeiro papel dos educadores na sociedade atual, e o quanto os sistemas políticos em diferentes esferas de atuação nos influenciam ao ponto de questionamentos como esses: Como podemos formar verdadeiros cidadãos críticos, autônomos, conscientes de suas escolhas e seguros para transformar sua realidade com tantas influências externas? Será que só formamos indivíduos para preencherem as necessidades do mercado e as demandas das políticas dominantes?

Questionamentos que precisam estar a todo o momento na práxis pedagógica e no alcance do pensamento de todos envolvidos com a Educação para que possamos avançar assertivamente, principalmente levando em conta a realidade da América Latina e seus problemas de cunho sócio – econômicos - sociais.

REFERÊNCIAS

- Ander-Egg, E. (2006). *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Avendaño, W., & Guacaneme, R. (2016). *Educación y globalización: una visión crítica*. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y humanas*, p.191-206.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Pág.1/12. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf
- Cabrera-Ortalora, M.I., & Giraldo-Diaz, R. (2018). *Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas*. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159-16. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.29.009>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de Educación*, (339), 43-58.

Juiz de Fora. (1999). Lei nº 9.611, de 5 de outubro de 1999. Camera Municipal. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/15558422/lei-n-9611-de-05-de-outubro-de-1999-do-municipio-de-juiz-de-fora>

Mancebo, M. E. (2012). DESCENTRALIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y GOBERNANZA EDUCATIVA EN CHILE Y URUGUAY*. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, p. 1-23.

Ministerio de Educación de la Nación. (2000). IPE Buenos Aires - UNESCO. Gestión educativa estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.

Ministério da Educação e do Desporto - MEC. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996. LDB - ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Pires, M.F.C. (1998). Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas? UNESP. <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?format=pdf&lang=pt>

Tejera, A. (2011). Instituto de Educación. Taller "De gestión de conflictos negociación".



CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

RedAGE Uruguay invita a la comunidad académica nacional e internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista **GestiónArte** <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje “doble ciego” previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com

latindex