



Cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en sus instituciones: tarea compleja en su práctica

How teachers experience interpersonal relationships in their institutions: a complex task in their practice

Como os professores vivenciam as relações interpessoais em suas instituições: uma tarefa complexa em sua prática

Artículo de investigación

Renzo Eduardo Herrera Mendoza¹

Centro de Investigación y Docencia

<https://orcid.org/0000-0001-6477-4476>

renzo.herrera@cid.edu.mx,

renzo.herrera@gmail.com

Cómo citar el artículo:

Herrera-Mendoza, R. E, Gutiérrez-Reyes, M. A, y Estrada-Hernández, H. A. (2022). Cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en sus instituciones: tarea compleja en su práctica. *RIIED*, Vol. 2 (4), 1-11.

María Araceli Gutiérrez Reyes²

Centro de Investigación y Docencia

<https://orcid.org/0000-0002-3992-8741>

araceli.gutierrez@cid.edu.mx

Recibido: 17/10/2021

Revisado: 1/11/2021

Aprobado: 23/11/2021

Homero Alan Estrada Hernández³

Centro de Investigación y Docencia

<https://orcid.org/0000-0001-8182-2505>

homero.estrada@cid.edu.mx

Resumen

En este reporte de investigación se muestra la descripción de docentes en distintos niveles de educación, desde preescolar hasta nivel universitario, en materia de relaciones interpersonales en sus instituciones. El objetivo fue conocer la manera en cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en las instituciones. Con un enfoque interpretativo, bajo el método etnográfico y a

¹ Doctor en Administración pública, con publicaciones en el ámbito de formación inicial y procesos de actualización docente. Participa en el Cuerpo Académico Política y Gestión Educativa del Centro de Investigación y Docencia. Es parte de la coordinación del Doctorado en Ciencias de la Educación, así como Docente Investigador del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Forma parte del comité de arbitraje de la revista I+D del posgrado de investigación de la Universidad de Central de Venezuela, así como del Comité Editorial de la Revista IE de la REDIECH.

² Maestra en Educación, Docente Investigadora y miembro del Cuerpo Académico Política y Gestión Educativa del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

³ Doctor en educación por el centro universitario de Tijuana, miembro del Cuerpo Académico Política y Gestión Educativa. Colaborador en la investigación Clima de participación en las escuelas primarias del estado de chihuahua. Docente Investigador del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.



través de 22 entrevistas no estructuradas, se logró realizar esta investigación, a través de estudiantes que estudian la maestría en educación. Como resultado surgieron varias clasificaciones en lo referente a cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en sus instituciones. En este sentido, se encontró 1) el ambiente de trabajo en su desarrollo profesional, 2) las relaciones interpersonales desfavorecedoras, 3) la participación, 4) las relaciones afectivas, 5) las relaciones interpersonales adecuadas. Se puede concluir que en todos los niveles tanto básica como media superior y superior, los docentes en las relaciones interpersonales con sus compañeros de trabajo se ven inmersos en una falta de participación y voluntad de colaborar con buena actitud, y que además existen roses y grupos divididos para lograr objetivos comunes.

Palabras clave: Discurso docente, relaciones interpersonales, grupos de trabajo, identidad docente, metas personales.

Abstract

This research report shows the description of teachers at different levels of education, from preschool to university level, in terms of interpersonal relationships in their institutions. The objective was to know the way in which teachers experience interpersonal relationships in institutions. With an interpretive approach, under the ethnographic method and through 22 unstructured interviews, it will be separated to carry out this research, through students studying the master's degree in education. As a result, several classifications emerged regarding how teachers experience interpersonal relationships in their institutions. In this sense, it was found 1) the work environment in their professional development, 2) unfavorable interpersonal relationships, 3) participation, 4) affective relationships, 5) adequate interpersonal relationships. It can be concluded that at all levels, both basic and upper secondary and higher, teachers in interpersonal relationships with their co-workers are immersed in a lack of participation and willingness to collaborate with a good attitude, and that there are also roses and groups divided to achieve common goals.

Keywords: Teaching discourse, interpersonal relationships, work groups, teacher identity, personal goals.

Retomar

Este relatório de pesquisa apresenta a descrição de professores em diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao universitário, quanto às relações interpessoais em suas instituições. O objetivo foi conhecer a forma como os professores vivenciam as relações interpessoais nas instituições. Com uma abordagem interpretativa, sob o método etnográfico e por meio de 22 entrevistas não estruturadas, esta pesquisa foi realizada com alunos do mestrado em educação. Como resultado, surgiram diversas classificações sobre como os professores vivenciam as relações interpessoais em suas instituições. Nesse sentido, verificou-se 1) o ambiente de trabalho em seu desenvolvimento profissional, 2) relações interpessoais desfavoráveis, 3) participação, 4) relações afetivas, 5) relações interpessoais adequadas. Pode-se concluir que em todos os níveis, básico e secundário superior e superior, os professores nas relações interpessoais com seus colegas de trabalho estão



imersos na falta de participação e vontade de colaborar com uma boa atitude, e que também existem rosas e grupos divididos para atingir objetivos comuns.

Palavras-chave: Discurso docente, relações interpessoais, grupos de trabalho, identidade docente, objetivos pessoais.

Introducción

La paradoja de nuestro tiempo se ubica en la disponibilidad tecnológica, prácticamente ilimitada, que mantiene al planeta interconectado y la incapacidad humana para el entendimiento, la comprensión, la comunicación. En la era planetaria requerimos una cultura planetaria, una identificación mutua como especie (Morin, 2000), lo que trae consigo la necesidad de edificar desde el ámbito escolar la estructura que sienta las bases para la construcción de lazos solidarios (para la Educación Católica, 2018); de ahí la importancia de aprender, a través de la investigación, acerca de la manera en que se conciben estas dinámicas desde la experiencia de los docentes.

La intención es conocer la brecha que separa el discurso normativo de las prácticas participativas, los retos y las dificultades que se detecten (Hutchins, 2018). Retomando la idea inicial, para implementar estrategias apoyadas en el diálogo, es necesario que haya una cultura participativa que lo sustente, por ello las estrategias para el cambio incluyen una formación y transformación democrática, cuyo punto de partida sea el análisis de esas condiciones (Flores-Talavera, 2019; Rodríguez, 2021; Matos et al., 2018), es decir, requerimos documentar ampliamente el clima participativo en las instituciones educativas.

A partir de los resultados se pretende detonar procesos de análisis y reflexión entre docentes, directivos y autoridades educativas, con la finalidad de visualizar las potencialidades de mejora y transformación (González-Ortiz et al., 2022). Así como la comprensión de las problemáticas relacionadas con la participación y la colaboración como alternativas para la búsqueda de soluciones adecuadas a las características, condiciones y contextos específicos (Antúnez y Silva, 2020; García-Rodríguez y Arzola-Franco, 2018; Olaguibel et al., 2020; Vergara et al., 2021).

Ahondar en el análisis de la participación, puede constituirse en una aportación al campo de conocimiento de los procesos gestivos que se realizan en las instituciones, desde la visión y experiencias de quienes desempeñan su labor educativa (Posso et al., 2021).

Los docentes son considerados como actores fundamentales de esta trama (Sandoval, 2008), su participación e involucramiento en el desarrollo de los proyectos institucionales se ha convertido en la piedra angular de la mayoría de los planteamientos de transformación de las escuelas, donde se hace patente la necesidad de dismantlar el modelo de organización escolar tradicional para impulsar alternativas en la toma de decisiones, más horizontales y cercanas a los centros escolares (Matos et al., 2018)., es decir en lugar de “estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de mejora, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de permanencia” (Bolívar, 2009, p. 35).



En el caso de México se han impulsado varias iniciativas vinculadas con esta línea de política educativa, desde el proceso de federalización de los años noventa, surgido del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992), hasta experiencias como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), financiado por el Banco Mundial a principios del siglo XXI, y cuya operación concluyó en 2014.

En 2013 se impulsó una profunda transformación del marco jurídico que norma al sector educativo, con la modificación del Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación, que incluyen un discurso en el que se subraya la importancia de fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas, lo que implica:

la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos (DOF, 2014, parr. 17)

En el mismo tenor, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica instrumentó un conjunto de estrategias para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que alientan la participación de los docentes bajo el liderazgo del director escolar, en la concreción de la ruta de mejora como estrategia que les permita enfrentar los desafíos que han detectado en la primera fase del diagnóstico de la escuela, los CTE son “espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar” (DOF, 2014, parr. 66)

Asimismo, se habla de la escuela como el núcleo central para el cambio y la búsqueda de la calidad educativa, la denominada Escuela al Centro, que en el Modelo Educativo (2017) se define en los términos siguientes:

La escuela se debe concebir como unidad básica de organización, integrada fundamentalmente por maestros, directivos, estudiantes y padres de familia, que tiene el conocimiento y la capacidad para lograr que el sistema educativo se oriente al aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes (SEP, 2017, p. 96)

Como se aprecia, cada vez con mayor énfasis se impulsan acciones que fomentan la participación de los colectivos escolares en el diseño de estrategias que fortalezcan a los centros educativos, la llamada “autonomía de gestión” cuyo dispositivo más relevante eran reuniones mensuales de CTE (Rodríguez y Franco, 2018). No obstante, como todo proceso social, es obvio que hay una brecha entre las estrategias diseñadas y las estrategias que se concretan en cada establecimiento, es evidente que las propuestas de cambio no se pueden extrapolar puesto que no se trata de una cuestión puramente técnica o un procedimiento mecánico. La gestión del cambio y su dirección será definida por el ambiente político, social y cultural que prevalece en cada escuela, además, la



participación democrática no puede darse por decreto, se requiere de condiciones estructurales internas y externas que le den cobijo, además de la construcción de una cultura participativa, proceso que no puede emerger de la noche a la mañana (Carpio et al., 2021)

De manera tradicional, la dirección escolar se ha caracterizado por el énfasis en los aspectos formales, dirigidos a la atención, seguimiento y planificación de situaciones académicas y administrativas (Manziona, 2010; García, 2020; Olaguibel et al., 2020). La relación dirección-docentes por lo general se centra en la planificación, ejecución, coordinación y supervisión del servicio educativo, limitando las posibilidades para el desarrollo de un liderazgo escolar abierto a la participación.

La política educativa sienta las bases para la transformación de las escuelas de educación básica en dos elementos centrales: la autonomía de gestión y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas (Chávez, 2019; Chávez, 2020). Para ello se han desplegado dispositivos que intentan detonar lo procesos de participación como el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares (Rodríguez y Franco, 2018). Ante esta situación, surge la inquietud por identificar los elementos presentes en la institucionalización de estrategias participativas, así como los retos que los docentes deben enfrentar y el tipo de prácticas que se implementan en las escuelas con la finalidad de ajustarse a las formas de organización y gestión que se demandan (Hernández, (2019)

En ese sentido, de acuerdo al interés de la investigación se plantea la siguiente interrogante ¿Cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en las instituciones?, así mismo, el objetivo que se planteó fue el conocer la manera cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en las instituciones.

Metodología y métodos

Bajo un enfoque interpretativo, ya que éste, según autores como Creswell (2003) señala que “el propósito de la investigación cualitativa se desarrolla bajo la concepción constructivista...los investigadores constructivistas frecuentemente se basan en el proceso de interacciones entre los individuos...pretenden comprender sus escenarios culturales” (p. 20), a su vez los investigadores cualitativos intentan atrapar el sentido o interpretar los significados que otros tienen acerca del mundo y la investigación surge a partir del análisis de los datos y no de una teoría.

Estudio etnográfico

El estudio etnográfico se realizará a partir de los insumos que aporten los estudiantes al recabar información relacionada con el “clima participativo”, en torno a experiencias, creencias y significados de la participación que priva en las instituciones educativas que abarca el proyecto.

Para desarrollar esta etapa, los estudiantes-investigadores permanecerán por tiempo prolongado en el trabajo de campo –mínimo seis meses- realizando observaciones y registrando los aspectos que consideren relevantes para documentar el acontecer cotidiano de las instituciones. Al respecto Rockwell (2009) señala que:



Es importante para el etnógrafo centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y la evaluación. También debe ser sensible a las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales, con miras a respetar los comportamientos y acuerdos hechos con la comunidad (p. 29)

El proceso de una investigación etnográfica no puede fijarse a priori, es el contexto mismo y lo que en él ocurre lo que determina la dirección del trabajo y la necesidad de dirigir la mirada hacia ciertas parcelas del acontecer cotidiano, por lo tanto, los investigadores deben estar siempre alertas y esperar lo inesperado, tener la mente abierta para extraer, de lo que aparentemente se antoja como simple o trivial, información trascendente relacionada con la cultura que se está estudiando. Sin embargo, este carácter no programático de la etnografía de ninguna manera implica una postura improvisada:

ni significa que el comportamiento del investigador en el campo haya de ser caótico, ajustándose meramente a los hechos [...] En nuestra opinión el diseño de la investigación debe ser un proceso reflexivo, operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 42)

Los registros de observación se complementarán con entrevistas a los informantes clave que el equipo de investigadores detecte en cada contexto escolar, así como el análisis de documentos y portafolios. Las entrevistas se llevarán a cabo con todos los sujetos relacionados directamente con las instituciones educativas de acuerdo con la estructura organizativa.

En la medida en que se realicen los registros de observación y las entrevistas, el equipo de investigadores se encargará de transcribir el material empírico, para procesarlo a través del programa computacional AtlasTi que facilite la identificación de códigos, la construcción de las categorías de análisis y la triangulación de la información. Esto significa que el proceso interpretativo se llevará a cabo a lo largo de la investigación.

Se realizaron 22 entrevistas a distintos docentes de la ciudad de Delicias y de Saucillo, desde preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Donde se rescataron sus diálogos que permitieron describir como sienten ellos las relaciones interpersonales que viven a diario en sus instituciones donde laboran.

Resultados y discusión

De acuerdo a lo que arrojaron las entrevista surgieron varias clasificaciones en lo referente a cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en sus instituciones. En este sentido, se encontró que 1) el ambiente de trabajo en su desarrollo profesional, 2) las relaciones interpersonales desfavorecedoras, 3) la participación, 4) las relaciones afectivas, 5) las relaciones interpersonales adecuadas. Por lo que se describen a continuación.

1) Ambiente de trabajo en su desarrollo profesional.



Algunos docentes se expresaron que para poder desenvolver como docentes en su desarrollo profesional está inmerso las relaciones interpersonales, y que a partir de estas se dan una interacción entre el personal de la institución. Esto lo expone Alonso et al. (2017) como:

Las claves de referencia tomadas en consideración para resituar el desarrollo profesional, la colaboración y el aprendizaje docente, se plantean desde los responsables públicos, las organizaciones escolares y, por implicación, quienes en ellas laboran (profesores y otros agentes), están impelidos, dentro de ese concierto, a considerarlo no un apéndice marginal, sino el núcleo central de los sistemas educativos por imperativos de justicia social y educativa y una inclusión efectiva (p. 5)

De la misma manera, Muñoz et al. (2017) también hablan de que “no solo se ha superado una visión tradicional de la formación abriendo con la noción de desarrollo profesional una óptica más amplia, sino que también, en fechas más recientes, el aprendizaje ha sido planteado como una cuestión inexcusable (p. 86). De esta manera algunas de los comentarios que expresaron los docentes entrevistados fueron los siguientes:

La institución donde labora es pequeña, con seis grupos, de turno vespertino y con docentes de amplia trayectoria profesional, donde la mayoría tienen muchos años trabajando juntos, somos pocos los docentes nuevos, es por ello que se tienen mucha confianza y es un gran equipo de trabajo, al maestro que llega lo hacen sentir en parte de ese equipo, por lo que son muy buenas las relaciones interpersonales con todos (E12M1A6, 11:22)

2) Relaciones interpersonales desfavorecedoras.

En cuanto a las cuestiones desfavorables en las relaciones interpersonales, se puede decir que también son factores que de algún modo afectan el desempeño y la función del docente en la institución, así lo hacen ver Alonso et al. (2017) donde “advierten que tanto las posibilidades del desarrollo profesional como de la colegialidad docente dependen de la orquestación favorable de diferentes factores y dinámicas (escolares, profesionales, organizativas y sociopolíticas) que son complejas y difíciles de gobernar (p. 3). Algunos docentes expresaron lo siguiente:

no todos quieren cooperar, no todo el personal quiera cooperar, toda la academia, entonces generalmente se trabaja con módulos, un grupito de compañeros, siento que de repente trabaja un grupito o trabaja otro grupito, pero hay personas que no colaboran como todos los demás (E2M1A2, 8:18)

hasta donde yo veo hay una relación normal entre docentes con sus asegunes, verdad, como siempre personas con las que no comulgamos o tenemos mucho en común o con lo que no estamos de acuerdo mucho en su proceder, pero cada quien seguimos trabajando (E6M5A2, 4:10)

3) Participación.

En cuanto a la participación también los autores Alonso et al. (2017) explican que:



Consiste básicamente en la implicación activa y protagonista del profesorado, en la importancia simultánea de la formación personal y colegiada, y exige que los sujetos sean tratados como adultos, atendiendo no solo a sus necesidades, intereses y realidades de la práctica, sino reconociendo, asimismo, la sabiduría destilada de la experiencia que han ido labrando con el tiempo (p. 5)

En esto algunos docentes expresaron cuestiones como:

muchas veces tenía que ser directo el que estuviera llevando el CTE, que no siempre era el director, a veces era algún maestro por falta de la presencia del director, por algún motivo personal o laborar con este en muchas situaciones la participación sí tendría que ser así como que eh, pues no sé, no... se oye muy feo a la fuerza, pero... pero eso era verdad de este... En cierta forma se tenía que dar la participación directa (E9M1A4, 70:36).

Depende mucho de cómo tu eres, si tu colaboras con tus compañeros y si te pones a disposición para ayudar, para capacitar incluso, compartir conocimiento, compartir material, compartir incluso portales o cursos ya hechos de alguna materia, yo pienso que eso se da bastante (E6M5A2, 45:15)

Así mismo, Medrano et al. (2017) concluyen que “continúa pendiente valorar la importancia del trabajo docente y dar cuenta de su complejidad, como la participación, la comunicación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones basada en necesidades reales de los directamente involucrados en la educación” (p. 9)

4) Relaciones afectivas.

No podría faltar que en las relaciones interpersonales surgiera las afirmaciones de alguno de los docentes en lo que se refiere a lo afectivo. Así como lo Nias (1996, citado por Cejudo y López-Delgado, 2017) señala que:

las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: en primer lugar, el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social (p. 30)

5) Relaciones interpersonales adecuadas.

Por último, destaco las relaciones adecuadas en el ambiente de los Consejos Técnicos Escolares, tal como lo concluyen Rodríguez y Franco (2018) al mencionar que los CTE son “como un intento, no siempre exitoso, de instalar una cultura de colaboración; a partir de sus experiencias proponen reconstruir la dinámica para que funcione como un espacio profesional donde se consoliden sus saberes, experiencias e inquietudes” (p. 151)

De tal forma que algunos docentes expresaron lo siguiente:



Las relaciones interpersonales en mi actual centro de trabajo son algo inestables ya que de manera constante se presentan diferencias entre los compañeros de trabajo haciendo que haya grupos antagónicos (E11M2A5, 5:16)

El compañerismo, confianza, respeto, empatía y solidaridad, son aspectos que están presentes para establecer relaciones interpersonales con cada uno de mis compañeros, pero cuando se detectan relaciones interpersonales desfavorecedoras creo que lo más importante es tener una comunicación asertiva donde se respeten las opiniones y aportaciones de los demás y más que nada tener empatía (E10M1A5, 36:20)

Conclusiones

Se percibe diferencias en la percepción de los docentes de formación inicial en las relaciones interpersonales en el ámbito laboral que los docentes que no son de formación inicial, que, en sí, fue el objetivo de esta investigación, es decir, los docentes de niveles de media superior y superior se ven inmersos en dificultad para trabajar y relacionarse en ambientes académicos. Sin embargo, se pueden concluir que en todos los niveles tanto básica como media superior y superior, los docentes en las relaciones interpersonales con sus compañeros de trabajo se ven inmersos en una falta de participación y voluntad de colaborar con buena actitud, y que además existen roses y grupos divididos para lograr objetivos comunes.

Cabe la reflexionar sobre la visualización de talleres de desarrollo humano donde se trabajará al ser no al docente con un enfoque de ambientes sanos de trabajo, visualizar objetivos comunes, trabajo en equipo, entre otros, ya que por lo general las capacitaciones se basan en cuestiones académicas no hacia la persona.

Referencias bibliográficas

- Antúñez, S., & Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en supervisión educativa*, (33).
- Alonso, F.T., Cano, J.M.N., Domínguez, B.M., & Muñoz, J.M.E. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-29.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35-68.
- Carpio-Cortes, C., Pérez-Román, M.P. & San-Martín-Gamboa, M.D.R. (2021). Gestión de la calidad educativa: El PEC como experiencia de análisis en el Municipio de Tecámac 2000-2016.
- Cejudo, J. & López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.

- Chávez, D.P. (2019). La intervención de los actores educativos en la formulación de una política educativa en México. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(9), 379-394.
- Chávez, D.P. (2020). Poder, política, actores e instrumentos. Un modelo para analizar la formulación de la política educativa. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 539-556.
- Congregación para la Educación Católica, C. (2018). Educar para el humanismo solidario. *Revista de la Universidad de la Salle*, (76), 13-28.
- Creswell, J.W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo cuantitativo y con métodos mixtos*. Sage Publications, Inc.
- DOF. (19 de mayo de 1992). Diario Oficial de la Federación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (7 de marzo de 2014). Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Flores-Talavera, M.D.C.G. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137-159.
- García, M.D.G. (2020). Dirección escolar con enfoque de liderazgo carismático. *Perfiles de un líder educativo. Dominio de las Ciencias*, 6(2), 718-739.
- García-Rodríguez, G.L. & Arzola-Franco, D.M. (2018). El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 143-154.
- González-Ortiz, A.M., Rangel-Ledezma, Y.S. & Arzola-Franco, D.M. (2022). Miradas de los docentes sobre el clima escolar en educación primaria. *RIED*, 3 (1), 1-10.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández-Arriaga, M. (2019). Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 153-183.
- Hutchins, R.M. (2018). Los fines de la educación. *Nueva Revista*. No. 166. (166-181) © de la traducción: Javier Aranguren.
- Matos, S.L., Ruiz, M.J.B.C. & Hernández, J.A.R. (2018). La educación para el desarrollo sostenible: Sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. (pp. 19-56). In *Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible: XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad de La Laguna.
- Manzione, M. (2010). La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social. *Investigación y Desarrollo*, 18(1), 68-91.
- Medrano, I. M. C., Díaz, C. C. G. & Reyes, M.A.G. (2017). El profesorado de educación primaria: diversos factores que vuelven compleja su tarea. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, año 3, No. 3, 2017-2018.

- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa editorial magisterio.
- Muñoz, J.M.E., López, M.T.C. & Alonso, J.F.T. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 21(3), 83-102.
- Olaguibel, G.R., Díaz, M.S.S. & Delgado, M.D.R.R. (2020). Propuesta de seguimiento al consejo técnico escolar en educación básica. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 9(17), 72-80.
- Posso-Pacheco, R.J., Pereira-Valdez, M.J., Paz-Viteri, B.S. & Rosero-Duque, M.F. (2021). Gestión educativa: factor clave en la implementación del currículo de educación física. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26, 232-247.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos. Voces de la educación*. Paidós.
- Rodríguez, M.E. (2021). ¿Qué es educar desde Paulo Freire? *Revista Educare*, 1-23.
- Sandoval, M.M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos* (11), 149-159.
- SEP. (2017). Secretaría de Educación Pública. Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.
- Vergara, P.V., Romero-Jeldres, M., Cortez, E.A. & Casanova, A.M. (2021). Profesores principiantes: resiliencia y reflexiones de cara a una docencia de emergencia. *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico*, 137