



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**

**Departamento de Humanidades**

**Maestría en Investigación Educativa Aplicada**

**“Del planteamiento gubernamental del Consejo Técnico  
Escolar a la realidad de una Escuela Secundaria Técnica  
de Ciudad Juárez, Chihuahua”**

Tesis para obtener el grado de

Maestro en Investigación Educativa Aplicada

**Lic. Tomás Alberto Palma Velázquez**

**“Becado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación”**

**Bajo la Dirección de**

**Dra. Evangelina Cervantes Holguin**

Ciudad Juárez, Chihuahua, a octubre de 2025

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por su apoyo ya que sin la beca que me otorgaron no hubiera sido posible llevar a cabo el estudio que conforma la presente tesis. No quiero dejar pasar la oportunidad de reconocer la importancia del Programa Nacional de Posgrados con Calidad (PNPC) que contribuye enormemente al desarrollo de investigadores y estudios especializados, del cual me enorgullezco en pertenecer. Espero haber satisfecho los criterios del programa y en el futuro seguir aportando al conocimiento de mi país.

A la Dra. Diana Irasema Cervantes Arreola, **Coordinadora de la Maestría en Investigación Aplicada (MINEA)** por alentarme para postularme en el nuevo periodo de titulación dirigido a egresados de los años 2012 a 2022. Igualmente, a la Dra. Cely Celene Ronquillo Chavez y al Dr. Carlos González Herrera (†) por su cátedra amena y profunda, su paciencia y orientación para la conclusión de este trabajo.

También a la Dra. Estela M. Miranda, directora del Grupo de Investigación en Estudios sobre políticas educativas (GiEPE) de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, por haberme recibido en estancia académica durante los meses de noviembre y diciembre de 2017, así como a sus integrantes María Cecilia Bocchio y Yanina Débora Maturo por la amabilidad de leerme y participar en los coloquios cuando esta investigación se estaba gestando.

Al Dr. Rodolfo Rincones Delgado por su dirección y a la Dra. Evangelina Cervantes Holguín por su colaboración, sin la cual este trabajo no tendría ni el diseño ni la orientación que finalmente abordamos.

## **Dedicatorias**

*A mi esposa Aurora y a mis hijos Natalia y Tomás Isaac por haberme apoyado durante este tiempo.*

*Al Dr. Raúl Ponce por haberme entusiasmado con la idea de convertirme en investigador.*

*A Carolina Yelicich de la Universidad Nacional de Córdoba, por facilitar mi llegada y estancia en Argentina.*

*Al Dr. Alberto Alvarez por invitarme al estudio de la investigación educativa.*

*A mis compañeros Taizet, Ramón, Francisco y César por compartir experiencias, aprendizajes, conocimientos y textos.*

*A la yerba mate que me ayudó a redactar, pero sobre todo al café por haberme acompañado durante todo el proceso.*

## Tabla de contenido

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación .....                                                                          | 6  |
| Capítulo 1. El Consejo Técnico Escolar, la apuesta del gobierno federal.....                | 8  |
| 1.1. Antecedentes sociopolíticos de los Consejos Técnicos Escolares .....                   | 8  |
| 1.2. México y los compromisos asumidos frente a la OCDE .....                               | 9  |
| 1.3. Del presidencialismo hegemónico al Pacto por México .....                              | 10 |
| 1.4 Aproximaciones a un estado del arte .....                                               | 14 |
| 1.5. El problema de investigación.....                                                      | 17 |
| 1.6. Justificación .....                                                                    | 18 |
| Capítulo 2. Marco Teórico .....                                                             | 20 |
| 2.1. La organización y funcionamiento de los CTE.....                                       | 20 |
| 2.2. La toma de decisiones en los CTE .....                                                 | 22 |
| 2.3. Liderazgo, gestión escolar y los CTE .....                                             | 25 |
| 2.4. Autonomía de Gestión Escolar y los CTE .....                                           | 28 |
| Capítulo 3. Método y plan de trabajo .....                                                  | 30 |
| 3.1. Enfoque metodológico .....                                                             | 30 |
| 3.2. Contexto de investigación.....                                                         | 33 |
| 3.3. Participantes .....                                                                    | 34 |
| 3.4. Técnicas de recolección de datos e instrumentos.....                                   | 34 |
| 3.5. Estrategia de análisis de datos.....                                                   | 37 |
| 3.6. Consideraciones éticas .....                                                           | 38 |
| Capítulo 4. Resultados .....                                                                | 39 |
| 4.1. La Ruta de Mejora: herramienta o barrera .....                                         | 39 |
| 4.2. Autonomía de gestión Escolar: entre el liderazgo vertical y la escuela al centro ..... | 47 |
| 4.3. Trabajo colaborativo: realidad o simulación.....                                       | 51 |
| Capítulo 5. Conclusiones.....                                                               | 57 |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Cambios, tensiones y prospectivas en el marco de la 4ª Transformación..... | 60 |
| Referencias.....                                                                | 61 |
| Índice de abreviaturas.....                                                     | 66 |
| Anexos.....                                                                     | 67 |
| Anexo 1. Matriz para el diseño de instrumentos.....                             | 67 |
| Anexo 2. Entrevista a docentes.....                                             | 68 |
| Anexo 3. Entrevista a directivos .....                                          | 69 |
| Anexo 4. Formato para notas de campo.....                                       | 70 |

### **Índice de ilustraciones, tablas y gráficas**

|                    |    |
|--------------------|----|
| Ilustración 1..... | 46 |
| Ilustración 2..... | 48 |
| Ilustración 3..... | 51 |
| Ilustración 4..... | 53 |
| Ilustración 5..... | 57 |
| Ilustración 6..... | 58 |
| Ilustración 7..... | 60 |
| Tabla 1.....       | 55 |
| Tabla 2.....       | 61 |
| Gráfica 1.....     | 49 |
| Gráfica 2.....     | 50 |
| Gráfica 3.....     | 54 |
| Gráfica 4.....     | 59 |

## **Presentación**

El presente estudio tiene como propósito hacer un análisis del modelo de gestión escolar emanado durante el sexenio del Licenciado Enrique Peña Nieto (2012-2018) en cuanto al Consejo Técnico Escolar (CTE) como pilar operativo de la reforma educativa instaurada a partir del mes de febrero del año 2013; fecha en que se publican en el Diario Oficial de la Federación (DOF) las primeras modificaciones que se presentaron en México entorno a la educación básica, donde los actores escolares se han familiarizado con un bloque de conceptos tales como: CTE, Ruta de Mejora, Autonomía de gestión, Trabajo Colaborativo, Guía del CTE, Toma de Decisiones, Estrategia Global de Mejora Escolar (EGME), entre otros.

Ante la transición del poder ejecutivo federal donde las políticas educativas de Enrique Peña Nieto quedaron confrontadas con las anunciadas por el Licenciado Andrés Manuel López Obrador y el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, es que el presente trabajo reviste un momento idóneo para inteligir el impacto que ha tenido el CTE en la cotidianidad de las escuelas secundarias, ya que se ha anunciado la revisión integral de la Reforma educativa, incluyendo lo concerniente a los CTE.

El presente trabajo tiene como propósito interpretar la opinión del profesorado sobre las fortalezas, beneficios y retos de las sesiones del CTE, orientados en el ámbito temporal antes, durante y posterior a la reforma educativa dentro del Pacto por México del presidente Enrique Peña Nieto con la intención de comprender de manera holística el fenómeno estudiado.

El documento se organiza en cinco apartados: en el *Capítulo 1. El Consejo Técnico Escolar, la apuesta del Gobierno Federal*, se exponen los antecedentes del CTE, la reorientación de la política educativa con la integración de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se analiza la producción científica que sobre el tema se ha realizado en el contexto mexicano, se plantea el problema de investigación y su justificación.

En el *Capítulo 2. Marco Teórico* se presentan las nociones teóricas en que se sustenta el presente estudio. Cabe mencionar que, en atención a los objetivos, tanto el general como los específicos de la investigación, se organizaron dos ejes de trabajo: el primero se refiere a la toma de decisiones en los CTE, en el cual se hace un análisis de las diferentes teorías que lo sustentan desde varios ámbitos con énfasis en la micropolítica; y el segundo eje, abarca, de liderazgo al interior de las escuelas, grupos de poder y escolar.

En el *Capítulo 3. Método y plan de trabajo* se aborda el enfoque metodológico, se describe el contexto de la investigación, los participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, las estrategias de análisis de la información, así como las cuestiones éticas del estudio.

Por su parte en el *Capítulo 4. Resultados* se analizan los resultados que se obtuvieron del trabajo de campo, los cuales se discutieron en torno a las tres categorías de análisis: Ruta de Mejora, Autonomía de gestión y Trabajo Colaborativo, los cuales se organizaron en tres ejes temporales: previo, durante y después de la reforma.

Por último, en el *Capítulo 5. Conclusiones* se presentan las reflexiones finales en atención a los objetivos de la investigación, así como las recomendaciones que derivan del estudio para la política, la práctica de la autonomía de gestión escolar, así como para investigaciones futuras que aborden esta problemática.

## **Capítulo 1.**

### **El Consejo Técnico Escolar, la apuesta del gobierno federal**

Con la intención de comprender de manera holística el fenómeno estudiado en este capítulo se exponen los antecedentes del Consejo Técnico Escolar (CTE), la reorientación de la política educativa con la integración de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se hace un recuento de la evolución histórica posrevolucionaria del presidencialismo hegemónico hasta el Pacto por México, se analiza la producción científica que sobre el tema se ha realizado en el contexto mexicano, se plantea el problema de investigación y su justificación.

#### **1.1. Antecedentes sociopolíticos de los Consejos Técnicos Escolares**

Los Consejos Técnicos Escolares no surgen como una manifestación espontánea, sino que se advierte la creación de organismos similares en distintos momentos de la historia educativa nacional que, si bien no son idénticos, sí reúnen varios elementos que se asemejan, como menciona Cruz (2007):

La creación de estos espacios no era una idea novedosa, toda vez que, desde 1929, ya existían un Consejo Técnico en la Escuela Nacional de Maestros y un Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal. De igual forma, desde 1933 ya se hablaba de los colegios de maestros, los consejos consultivos y las agrupaciones de padres y maestros. Llama la atención que en cada uno de estos órganos quien convoca y preside las reuniones es el director de la escuela; la mayoría de las resoluciones están a consideración de una autoridad externa al plantel; las sesiones se celebran mensualmente y tienen una duración de una a dos horas; entre los asuntos tratados destacan los relacionados con la disciplina, la higiene y el aprovechamiento de los alumnos, así como la cooperación de los padres para mejorar las condiciones del inmueble y vigilar que sus hijos cumplan con los reglamentos. Se trata de rasgos particulares que se han constituido en elementos de identidad y tradición de la secundaria, que conservan peso hoy en día e influyen en su organización y gestión. (p. 848)

En la historia de la educación mexicana, destaca el Consejo Técnico Consultivo (CTC) de 1982, emanado del Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias del país, que fue publicado el 7 de diciembre de 1982, el cual fue vigente en escuelas primarias donde hubiera al menos cinco maestros, quienes contraían la obligación de sesionar una vez por mes con facultades para proponer y someter a votación asuntos relacionados con planes de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de programas, capacitación docente, entre las más importantes. Sin embargo, el Art. 26 de los CTC facultaba discrecionalmente al presidente del consejo, es decir al director de la escuela, a desechar las recomendaciones o resoluciones originadas al interior de los Consejos Técnicos Consultivo (DOF, 1982).

En la práctica el CTC carecía de autoridad, pues solo cumplía un papel meramente formal en la gestión escolar, ya que sus decisiones no eran vinculantes para la dirección de la escuela, ni para el resto de la comunidad escolar, de modo que no tuvo ningún impacto en la vida cotidiana de las

escuelas. Lo anterior se antepone a los actuales CTE pues desde el espíritu de la ley se advierte la visión de poner a la escuela al centro, buscando darle autonomía de decisión al CTE, tal y como se desprende de la literatura jurídica donde se sustenta el Nuevo Modelo Educativo (NME) de Enrique Peña Nieto.

Entre 1997 y 1998 se establecen los Talleres Generales de una semana antes del inicio del ciclo escolar, con la posibilidad de reunirse más adelante, si la ocasión lo ameritaba, creándose un espacio para la toma de decisiones, el cual evoluciona para el ciclo escolar 2009-2010 en que se establece bajo la modalidad de curso Básico y finalmente en el 2013-2014 se constituyen como Consejos Técnicos Escolares (Camacho, Díaz, & García, 2017).

## **1.2. México y los compromisos asumidos frente a la OCDE**

México es integrante formal de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico desde el 18 de mayo de 1994, cuando se adhirió como el miembro número 25; lo que marco de manera sin precedente y desde el ámbito internacional las políticas educativas instauradas en el país bajo la premisa del acompañamiento informado y ponderado de la OCDE, tal y como se desprende de Flores (1994):

El prestigio de la OCDE se basa en la gran calidad técnica de sus estudios, así como en su neutralidad en cuestiones políticas. Es reconocida como la fuente más importante de datos comparativos sobre las economías de sus integrantes, que tienen a su disposición un caudal de información privilegiada y de calidad, sobre todo de temas relacionados con las políticas económica y social (p. 519).

El ingreso de México no fue casual, sino que resultó de los cambios socioeconómicos generados durante el sexenio del expresidente de México Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), aunque en realidad el país ya tenía algún grado de participación en la organización desde finales de los años 70's del siglo XX, dado que formaba parte del Comité del Acero de la organización, sin embargo, no fue sino hasta la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, cuando se hizo la invitación formal a la nación mexicana, con la exigencia, no reglamentada, de que renunciara al grupo de los 77, que reúne a los países en vías de desarrollo o tercermundistas (Arellano, 1994).

Dentro del desarrollo de los compromisos contraídos por México ante la OCDE, se encuentra la evaluación educativa, donde se apoya el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), la cual se aplica a personas de 15 años de edad, que pertenezcan a la educación formal, sin importar el grado escolar que cursen, pues no evalúa conocimientos adquiridos mediante objetivos particulares de planes de estudios, sino el nivel de aprovechamiento en un conjunto de habilidades para la vida diaria en estudiantes de 40 países, de los

cuales 30 son miembros de la organización. Resulta significativo recuperar el pasado; para tener presente que durante el sexenio del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, se decidieron ocultar los bajos resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en esa evaluación (Muñoz, 2005).

Con el paso de los años los resultados no han mejorado notablemente, sino que se mantienen dentro de los mismos rangos, con la salvedad que ahora México ha implementado las reformas estratégicas a su marco legal para optimizar los recursos, pues con motivo de la celebración del Bicentenario de la Independencia y el centenario de la Revolución Mexicana en 2010, el Secretario General de la OCDE, José Ángel Gurría, en la ciudad de Toluca dijo:

Los resultados de las últimas pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE -conocido como PISA- revelan que un número muy alto de estudiantes mexicanos no tiene los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Uno de cada dos alumnos no pudo realizar las tareas más sencillas del PISA, que miden las capacidades en matemáticas, lecturas y ciencias; en contraste con un promedio de 19% en la OCDE. Tan sólo el 3% alcanzó los niveles más altos. Son datos que proyectan un futuro preocupante. (Gurría, 2010, p. 8)

En el mismo orden de ideas, desde el discurso oficial se ha señalado que la gran apuesta del gobierno mexicano es la evaluación de la educación pública, la cual no solo atiende a los estudiantes, sino también a los trabajadores al servicio de la educación y a los propios centros de enseñanza.

Entre las prioridades se encuentra mejorar las competencias en evaluación de las autoridades educativas estatales y el personal de supervisión -inspectores, jefes de enseñanza, jefes de sector. También es necesario reforzar las habilidades de liderazgo educativo de los directores escolares, ya que su papel sigue enfocándose en las áreas tradicionales de las tareas administrativas. El objetivo es que los líderes escolares apliquen mecanismos eficaces de retroalimentación, asesoría y evaluación de su personal, y dirijan eficazmente los procesos de evaluación integral de su escuela. (Santiago et al., 2012, p. 213)

### **1.3. Del presidencialismo hegemónico al Pacto por México**

En el contexto histórico del México posrevolucionario, la transición política y democrática se gestó solamente con un participante: el Partido Revolucionario Institucional (PRI), por lo menos desde los años de 1929 hasta el 2000, tiempo en el que le valió en sus inicios identificarse como un partido de estado, ubicado por sus estatutos ideológicos como un partido de izquierda, que en realidad siempre estuvo más hacia el centro, no obstante es miembro de la Internacional Socialista, (Añorve, 2014) a pesar de las reformas promovidas en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, que se tradujeron en la privatización masiva de empresas paraestatales.

En cuanto a la vida democrática electoral en el país, es importante mencionar que no fue hasta el año de 1989 cuando se da el primer ejercicio de transición política partidista, al llegar a la gubernatura de Baja California por el Partido Acción Nacional (PAN), Ernesto Ruffo Appel,

posteriormente en 1992 Francisco Barrio Terrazas gana la gubernatura del estado de Chihuahua por el mismo PAN. Lo anterior fue el camino que permitió que en el año 2000 obtuviera la Presidencia de la República Vicente Fox Quesada, seguido en 2006 por Felipe Calderón Hinojosa todos los anteriores políticos emanados de las filas del PAN.

Los acontecimientos históricos recién mencionados permitieron la participación institucional de otros actores políticos, quienes en la suma de esfuerzos y coincidencias, han venido creando alianzas en búsqueda de objetivos comunes, pues ha quedado claro que la participación política se encuentra dividida en varios frentes, de modo que ya no es posible alcanzar prácticamente ningún acuerdo nacional, si no es a través de la concertación, lo que le quedó muy claro al PRI durante los 12 años que jugó el papel de partido opositor y primera fuerza electoral adversa al Presidente de la República, de modo que una vez que hubo recuperado la Presidencia de la República en la elección en 2012, Enrique Peña Nieto inició una serie de reuniones previas con los representantes de las tres principales fuerzas políticas del país, en aras de construir una serie de reformas estructurales que necesariamente requerían de la aprobación de la mayoría calificada en ambas cámaras legislativas, pues para su implementación era menester la reforma al texto constitucional.

Como resultado de dichas reuniones, el 2 de diciembre de 2012, se firmó en el Castillo de Chapultepec, el *Pacto por México* (Guerrero y Amador, 2016), un acuerdo entre el recién conformado gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) con los actores políticos y representantes de las principales fuerzas políticas de la república: la derecha con el PAN por conducto de su presidente Gustavo Madero Muñoz, la izquierda con el Partido de la Revolución Democrática, representado por Jesús Zambrano Grijalva, y el oficialismo por el gobernante Partido Revolucionario Institucional con su presidenta interina Cristina Díaz Salazar. Dicho acuerdo tuvo como ejes centrales rectores:

El fortalecimiento del Estado Mexicano

La democratización de la economía y la política, así como la ampliación y aplicación eficaz de los derechos sociales.

La participación de los ciudadanos como actores fundamentales en el diseño, la ejecución y la evaluación de políticas públicas.

El Pacto por México contenía 34 cuartillas en el que luego de una breve exposición, se suscribieron cinco acuerdos: a) Sociedad de derechos y libertades; b) Crecimiento económico, empleo y competitividad; c) Seguridad y justicia; d) Transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción; y, e). Gobernabilidad democrática. Sobre la base de dichos acuerdos, se desarrollaron un total de 95 compromisos: 36 correspondientes al capítulo de Libertades y derechos; 37 a Economía; 8 a Seguridad y justicia; 9 a Gobernabilidad democrática; y, 5 a Corrupción y transparencia (Guerrero y Amador, 2016).

Uno de los rasgos del pacto fue que clasificaba a los diversos compromisos en función de política pública o reforma y su cumplimiento dependía de una eventual reforma hacendaria que aportara los recursos presupuestarios correspondientes. Otra particularidad fue que estableció plazos, tanto para la presentación de las iniciativas como para el inicio y la culminación de cada uno de los puntos.

El resultado fueron 11 reformas estructurales: la laboral, educativa, nueva Ley de Amparo, telecomunicaciones, competencia económica, financiera, hacendaria, transparencia, el Código Nacional de Procedimientos Penales, la política electoral y la energética.

La reforma educativa -a decir de sus autores- es la vía para asegurar una educación de calidad al alcance de todos los niños y jóvenes del país. La educación gratuita, laica e incluyente, “permitirá avanzar en el propósito de abatir el rezago y proporcionar a los alumnos una educación integral, para la convivencia armónica y el desarrollo personal y social, así como herramientas que les permitan competir en un mundo globalizado que hace uso del conocimiento y la tecnología” (Guerrero y Amador, 2016, p. 223)

Dentro del modelo de gestión escolar del presidente de la República Enrique Peña Nieto, se constituyen los CTE como pilares operativos para la reforma educativa y de acuerdo con los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, se establece lo siguiente:

Que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 establece como líneas de acción para asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica, entre otras: normar e impulsar la operación adecuada de los consejos técnicos escolares, para la buena planeación, seguimiento de los procesos educativos y fomento del trabajo colaborativo; fortalecer el Consejo Técnico Escolar como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela y promover mecanismos de información y rendición de cuentas a la comunidad por parte de las escuelas. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p. 3)

Por su parte, el Diario Oficial de la Federación (2014) por medio del Acuerdo 717 de la SEP, emite los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, considera que el fortalecimiento de la Autonomía de gestión de las escuelas ayudará a conseguir las metas planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, entre las que se encuentra la inclusión y equidad en el sistema educativo, destacando primordialmente que tiene dentro de sus estrategias más importantes:

Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines; fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes, así como fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral. (Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, 2014.)

Dicho de otra manera, la política de escuela al centro, establece el nicho en el cual se llevará a cabo la toma de decisiones, preponderando y anteponiendo las cuestiones de gestión escolar, mediante un engranaje de cuatro ejes: el primero corresponde a los supervisores, como encargados de incidir en la mejora constante del aprendizaje, luego se encuentran los directores, quienes desempeñan un rol para que los cambios de la política educativa se afiancen en la escuela, luego están en un tercer plano los Consejos Técnicos Escolares, a los que se les reconoce el papel estratégico que tienen para lograr que en todas las aulas escolares del país se materialice la reforma educativa y finalmente un cuarto eje serían los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) (Abellán, 2016).

De estas revisiones surgen varias corrientes que intentan dar un giro a la educación, tomando en cuenta como determinantes algunos factores hasta ese momento poco estudiados, como el trabajo colaborativo, la Autonomía de gestión o la toma de decisiones desde los CTE. Se parte de la idea de que el centro escolar es capaz de incidir de manera significativa sobre el resultado final del proceso escolar (Bracho, 2009). Con la línea de renovación escolar denominada gestión basada en el centro o la administración centrada en la escuela, en los años noventa del siglo XX, aparecen temas como la autonomía de las escuelas y gestión local del currículo y los Consejos Técnicos Consultivos.

Para que finalmente la SEP definiera a los CTE como:

el órgano integrado por el director del plantel y el personal docente, así como los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de las escuelas de Educación Básica. Está encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que las instituciones escolares cumplan de manera uniforme y satisfactoria su misión. (SEP, 2013, p. 8)

Por su parte, entendemos como Ruta de Mejora Escolar (RME), al “sistema de gestión propio de cada escuela diseñado y acordado por el CTE, en el ejercicio de su Autonomía de gestión, que incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (SEP, 2017a, p. 30)

Por su parte, las Estrategias Generales de Mejora Escolar (EGME):

Son herramientas con las que el director y el colectivo docente, en ejercicio de la autonomía de gestión se apoyan para organizar las actividades de la escuela para atender las prioridades del plantel en forma integral. En ellas consideran los ámbitos de gestión escolar en los que es viable tomar decisiones; definen la manera en que participan los maestros, los alumnos y los padres de familia; y establecen la forma de aprovechar los recursos materiales y financieros de los que se dispone. (SEP, 2015, p. 4)

#### 1.4 Aproximaciones a un estado del arte

A continuación, se analiza la investigación educativa que sobre los CTE se ha realizado durante el año 2013 al 2017. La exploración se realizó a partir del término *Consejos Técnicos Escolares*, tanto en singular como en plural, en las principales bases de datos y motores de búsqueda, además se delimitó el rango de resultados utilizando como criterio temporal la reciente reforma educativa. Como producto se localizaron 42 documentos, de los cuales se incluyeron solamente aquellos que estaban disponibles, eran arbitrados y pertinentes por la temática, quedando después de la delimitación, un total de 13 artículos de producción nacional, cinco de ellos realizados en la Región Norte compuesta por Chihuahua y Durango, dos más en la Región Occidente, en concreto en Jalisco, dos en la Región Centro; Ciudad de México y Tlaxcala, y cuatro de ellos sin especificar la zona geográfica donde se realizaron.

En cuanto a la distribución metodológica se encontraron cuatro artículos cuantitativos: tres de ellos de tipo exploratorio, descriptivo, transversal y correlacional cuyo origen corresponde a una misma investigación, y uno más de carácter descriptivo y correlacional a partir del cual se evalúa la gestión de directivos de escuelas secundarias; seis cualitativos con interés en recuperar los sentidos y significados de los sujetos educativos frente al CTE: uno con énfasis en identificar las características de los Consejos Técnicos Escolares exitosos y conocer su dinámica como comunidades de aprendizaje; tres etnográficos orientados a comprender la participación de profesores y directivos en la vida del CTE, dos experiencias de investigación acción tendientes a evaluar el impacto de la estrategia educativa investigada a fin de proveer herramientas de acompañamiento, así como disminuir el rezago en los indicadores educativos desfavorables; y por último, tres ensayos que reconocen el papel estratégico del CTE, tanto en la educación básica como en las Escuelas Normales.

La mayoría de los estudios sobre los Consejos Técnicos Escolares refieren un análisis de tipo cualitativo con orientaciones etnográficas, Fierro y Rojo (1994), lo describen como la pieza importante interna de las escuelas, el lugar para el intercambio académico y docente. Barraza y Guzmán (2002) y Loera y Hernández (2007), lo definen como el colectivo que genera y realiza logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma periódica y prolongada en los alumnos.

Lugar idóneo para promover la mejora continua. Desde una perspectiva pedagógica Ezpeleta (2000) y Ahumada (2015), lo analizan como una organización importante dentro de la estructura del funcionamiento de la escuela, orientada a resolver las necesidades en los estudiantes y de práctica docente. (Carro et al., 2017, p. 3923)

De la producción académica analizada se definen tres temas que se abordan a continuación: 1. La evolución de los CTE; 2. Su desarrollo; y, 3. Su relación con la política.

#### ***1.4.1. La evolución de los Consejos Técnicos Escolares***

En cuanto al primer tema abordado, se localizaron cinco artículos: cuatro evalúan a los CTE (Carro et al., 2017; Ortega y Hernández, 2015; Ortega y Hernández, 2016; Sánchez, 2017); mientras el quinto, se centra en evaluar el desempeño de los directivos al interior de los CTE (Araiza et al., 2014). Ortega y Hernández (2015) realizaron un estudio en el estado de Durango con el propósito de identificar el nivel de implicaciones de la función que desempeñan los directivos y docentes en la eficacia del funcionamiento de los CTE, concluyendo que las implicaciones de la función que desempeñan los docentes respecto a la eficacia en el funcionamiento de estos presentan un nivel bajo; Ortega y Hernández (2016) incluyen una perspectiva de género en cuyas conclusiones se destaca que la implicación del género respecto a la eficacia en el funcionamiento de los CTE muestra un nivel bajo, las maestras no perciben que su condición de mujer retroalimente o revise avances con respecto al desarrollo de acuerdos o a mejorar el logro de los alumnos. Sánchez (2017) afirma que la conformación de colectivos escolares responde a la tendencia global de organización, y podrían no estar obligados a convertirse en comunidades de aprendizaje, es decir, personas con propósitos en común dispuestas a aprender para lograr sus propósitos, por lo que recomienda mayor investigación sobre las prácticas concretas de los CTE.

Por su parte, Carro et al. (2017) concluyen que la planeación escolar, el trabajo colaborativo, la asesoría técnico pedagógica y el liderazgo son áreas sin consolidar y entre sus posibles causas señalan: Falta de orientación pedagógica en los criterios establecidos como lineamientos generales de la política educativa; políticas educativas sin visión de largo plazo; dinámica de trabajo en los CTE y los Consejos Consultivos de Zona<sup>1</sup> relativamente pasiva, ya que el colectivo escolar espera las instrucciones de la parte administrativa central; carencia de convicción por parte de algunos docentes para la RME, situación que conduce a no atender a los estudiantes en situación de exclusión; dependencia a una guía procedimental establecida por el gobierno federal como trámite administrativo, y no como un documento orientador flexible; falta de estrategias de evaluación del impacto en la RME y en la Estrategia Global de Mejora Escolar que identifique problemáticas específicas a atender; el observador participativo es visto como agente externo, más que como personal de apoyo para una correcta implementación de la RME y de la EGME. Finalmente, Araiza et al., (2014) realizan una evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria a partir de

---

<sup>1</sup> Artículo 2º. El Consejo Consultivo de Supervisión de Zona de Educación Secundaria Técnica, es un organismo de colaboración y consulta destinada a auxiliar al Supervisor Escolar y a los Directores de las escuelas de la zona en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas concretos que pudieran presentar (Acuerdo para la organización y funcionamiento del Consejo Consultivo de Supervisión de Zona de Educación Secundaria Técnica. Preliminar, 2009).

la cual encuentran que a través del CTE se promueve una gestión directiva tendiente a favorecer la participación de todos los actores en la definición de metas y estrategias de mejora, su implementación y evaluación.

#### **1.4.2. Desarrollo de los CTE**

El segundo tema abordado se conforma por cuatro estudios sobre el desarrollo de los CTE (Silva, 2015; Abellán, 2016; Martínez, 2016; Camacho, Díaz, & García, 2017). En el estudio realizado por Silva (2015) se analiza la toma de decisiones a nivel de micropolítica al interior de las sesiones del CTE en el estado de Jalisco y se enfatiza que la participación de los docentes está regulada por los resultados de los alumnos, sin pasar por alto manifestaciones de oposición y resistencia de parte de los docentes frente a grupo respecto de los directivos escolares, generándose un espacio propicio para aprender del objeto de estudio. Las conclusiones de esta investigación coinciden con los hallazgos de Martínez (2016), quien sostiene que los CTE tienen el potencial de fomentar el trabajo colaborativo entre profesores y directivos, pero con múltiples dificultades en el proceso, como la concientización de la importancia del currículo o la falta de integración de los profesores en los procesos de detección de problemas y toma de decisiones. Al respecto los autores recomiendan una mayor investigación del CTE haciendo énfasis en los maestros como actores educativos.

Abellán-Fernández (2016) analiza el CTE desde diversas perspectivas haciendo énfasis al interior de sus sesiones, donde se advierte que el consenso no se logra por vía argumentativa, ni a través de técnicas de comunicación y asimilación, sino que se promueve un carácter vertical de la ordenanza; en contraste, en el estudio de caso realizado por Camacho, et al., (2017) en Jalisco, donde se investiga el impacto de las RME construidas y los modelos de gestión que de ahí surgieron, se llegó a la conclusión que la toma de decisiones se hace en relación con los resultados de las evaluaciones y los comentarios expuestos.

Cruz (2007) describe los elementos de la ritualidad de los consejos, exponiendo un contexto de significados culturales específicos ante la posibilidad de comprender el funcionamiento cotidiano de la escuela y sus condiciones para intentar cambiarla; por otro lado Estrada (2012) explica el funcionamiento de los CTE en relación con la eficacia, pues las actividades que emergen de él, delinean la vida académica de las escuelas aclarando la solución de problemas y la organización de cada institución. La aportación de Cordero y Navarro (2015) y Valdez (2015), permiten mirar los CTE como el lugar estratégico para el fortalecimiento de la gestión. (Carro et al., 2017, p. 323)

#### **1.4.3. Los CTE y la política educativa**

Este último bloque de trabajos armoniza con la idea de que debe ser el CTE la autoridad más importante de la escuela, pues de sus sesiones no sólo se detecta la problemática específica, sino también la RME, poniendo énfasis en que falta mucho por hacer y se recomienda reconstruir la misión

y visión en una participación más incluyente (Arce, Rodríguez, & Ramírez, 2014), pero también se advierte que la exigencia de calidad de las instituciones demanda más que una mera adquisición de conocimientos, por lo que abre el proceso de reflexión de la micropolítica de las escuelas donde la diversidad de grupos e intereses no siempre pueden lograr una mejora en los procesos de aprendizaje (Nava & Estrada, 2016).

Arzola (2014) realiza una investigación en el estado de Chihuahua donde advierte la ausencia de un movimiento de democratización en el sistema educativo, ya que las propuestas se convierten en instrumentos de control que generan simulación al interior de los CTE, de modo que las sesiones terminan siendo trabajos orquestados, donde poco pueden aportar sus integrantes, dada la estructura y naturaleza del ejercicio de gestión educativa desarrollado los últimos viernes de cada mes en el calendario escolar.

Finalmente, se destaca la investigación de Ortega (2015) quien en el estado de Durango trabaja lo relativo al desempeño que se presenta en el CTE en cuanto al cumplimiento de objetivos y metas en contraste del ejercicio de sus atribuciones, los estilos propios de cada institución educativa y las herramientas de trabajo, así como la disposición de estas en las fechas requeridas por las escuelas.

### **1.5. El problema de investigación**

El presente trabajo parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la opinión del profesorado con funciones docentes y directivas en una Escuela Secundaria Técnica de Ciudad Juárez sobre las fortalezas, beneficios y retos de las sesiones del CTE?

A fin de orientar el ejercicio analítico se consideraron tres preguntas complementarias: ¿cuál es la opinión de los maestros y directivos sobre los CTE como instrumento para llevar a cabo la Ruta de Mejora?, ¿de qué manera el CTE se constituye como una herramienta para la Autonomía de gestión según la opinión del profesorado? y ¿cuál es la opinión del colectivo docente en relación con el trabajo colaborativo que se propone para las sesiones del CTE desde la guía central?

#### **1.5.1 Objetivo general**

Interpretar la opinión del profesorado con funciones docentes y directivas en una Escuela Secundaria Técnica de Ciudad Juárez sobre las fortalezas, beneficios y retos de las sesiones del CTE.

#### **1.5.2 Objetivos específicos**

1. Identificar las opiniones que los maestros y directivos han construido sobre el CTE como instrumento para llevar a cabo la Ruta de Mejora.

2. Analizar los significados que posee el profesorado sobre las maneras en que el CTE se constituye como una herramienta para la Autonomía de gestión.
3. Describir las interacciones del profesorado en las sesiones del CTE como una forma de operar el trabajo colaborativo.

### **1.6. Justificación**

El estudio de los CTE cobra especial relevancia debido a que se trata de un espacio que invita al profesorado a detectar los problemas específicos de su escuela, así como a la búsqueda de soluciones mediante la implementación de herramientas como la RME y la EGME que permiten darle seguimiento y continuidad, pero más importante aún, pretende el reparto de responsabilidades, el establecimiento de metas y la evaluación de los logros obtenidos. Se parte del supuesto de que el CTE ofrece un espacio plural para la confrontación de las ideas y el enriquecimiento recíproco entre los miembros que lo componen; espacio este que nunca se había dado de manera sistemática como en la propuesta del presidente Peña Nieto, sin embargo, se desconocen sus alcances y resultados por la insuficiente investigación al respecto.

La problemática escolar alejada de la toma de decisiones, la democratización de la escuela y el diseño de proyectos, a lo largo de los años ha desarrollado una amplia gama de propuestas pedagógicas; partiendo de la preocupación de encontrar herramientas pertinentes que lleven a los colectivos escolares a resolver sus propias problemáticas que plantean los diferentes momentos históricos que ha atravesado la educación básica.

El ciclo escolar 2013-2014 marca el surgimiento al interior de los centros educativos del nivel básico en México, la puesta en marcha de la reforma educativa, por lo que la SEP se dio a la encomienda de recuperar y vigorizar la figura del CTE bajo un esquema de corresponsabilidad y tomando los elementos de: autonomía de gestión, planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018). De acuerdo con la SEP, es en los CTE, donde se encuentra la herramienta básica participativa para abordar la complejidad que se vive diariamente dentro de los centros educativos; tal y como se menciona en los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares: "pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante" (SEP, 2013, p. 3).

En estos momentos coyunturales de transición del poder ejecutivo y legislativo de la nación, reviste significativa relevancia un estudio científico sobre los CTE, por varios motivos entre los que destacan: a) La madurez necesaria del objeto de estudio, pues en la actualidad transita por el cuarto ciclo escolar de su implementación, lo que permite valorar a fondo los procesos, estrategias y

resultados de la propuesta educativa; b) Durante los meses que lleva en la presidencia de la República Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), ha mencionado tanto por si mismo, como por medio del Secretario Educación Pública Esteban Moctezuma Barragán, que la reforma educativa del sexenio anterior no será aplicable durante el ciclo escolar 2019-2020, sin embargo, aún no se ha precisado sobre los CTE, por lo que la presente investigación aporta una herramienta valiosa para tomar una decisión informada; y, c) Existe novedad del tema, pues no se cuentan con las investigaciones suficientes que permitan esclarecer las diferentes aristas sobre ello.

Ante el panorama planteado, el presente trabajo de investigación tiene el propósito de incidir de forma positiva en la construcción de propuestas que exigen las nuevas demandas educativas, dentro de los diferentes e inéditos escenarios políticos, sociales y económicos que se están manifestado en el país.

## **Capítulo 2.**

### **Marco Teórico**

A continuación se analiza, bajo un bloque de referentes teóricos dividido en cuatro segmentos, lo concerniente a la génesis de la reforma educativa del expresidente Enrique Peña Nieto y la influencia que tuvieron las recomendaciones que al respecto externó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, además, de la concepción educativa que tiene ese organismo respecto de la educación en lo general y en lo particular de las estrategias como los CTE estudiados no solo como órganos de consulta, sino como un ente orientado a la Autonomía de gestión, capaz de decidir los rumbos y estrategias más adecuadas en aras de la obtención de los resultados esperados por cada centro escolar (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, & Toledo, 2012); situación que cobra particular importancia bajo el discurso del sexenio anterior de colocar a la escuela al centro, con base en un sistema de toma de decisiones horizontal, lo cual por lo menos desde el ambiente normativo jurídico viene a resultar en un nuevo paradigma que rompe con el esquema tradicional de organización y funcionamiento de las escuelas donde el cuerpo directivo es el que decide, organiza y supervisa la creación e implementación de programas o actividades específicas tendientes a abatir la problemática presentada, así como la toma de decisiones orientada a la gestión escolar.

#### **2.1. La organización y funcionamiento de los CTE**

La reforma educativa consecuencia del *Pacto por México* puso énfasis en la autonomía de gestión de las escuelas, con el afán de lograr mejores ambientes de aprendizaje para los estudiantes, a efecto de lograr los objetivos plasmados en la reforma al artículo 3º constitucional. Dicha reforma adicionó el precepto con el siguiente párrafo:

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

Bajo este orden de ideas y con el propósito de lograr los objetivos en la Estrategia II: Gobierno Cercano y Moderno, del enfoque transversal México con Educación de Calidad, se señala como una línea de acción:

Actualizar el marco normativo general que rige la vida de las escuelas de educación básica, con el fin de que las autoridades educativas estatales dispongan de los parámetros necesarios para regular el quehacer de los planteles, y se establezcan con claridad deberes y derechos de los maestros, los padres de familia y los alumnos. (SEP, 2013, p. 6)

Es así como se decreta la expedición de los *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2013); un documento que contiene la normatividad esencial de los CTE, destacando su

conformación, organización y atribuciones, las cuales se encuentran enfocadas en la Autonomía de gestión con la visión de una política educativa bajo el esquema de *La escuela al centro*.

En apego al edificio jurídico que da origen al CTE, este deberá ser presidido por el director escolar o por el supervisor de zona (Art. 4); comenzando con la *Fase intensiva* de cinco días, previo al inicio del ciclo escolar, y la *Fase ordinaria* que se realiza los últimos viernes de cada mes (Art. 6); los esfuerzos se centrarán en los procesos de enseñanza, la gestión escolar y la participación social a favor de los aprendizajes (Art. 9); haciendo énfasis en el trabajo colaborativo como forma básica de distribución de responsabilidades entre sus miembros (Art. 14); además, el desarrollo del CTE será mediante la utilización de cinco *Herramientas de trabajo*: planeación, seguimiento, evaluación, diálogo y retroalimentación (Art. 15) (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

De todos ellos la *Planeación* es el primer ámbito, que culmina con la construcción de la RME elaborada por los colectivos escolares y acorde a su problemática específica, la cual deberá ser explorada por los centros educativos gracias a la adecuada utilización de las herramientas proporcionadas por la autoridad central y a través de una autoevaluación diagnóstica inicial, para luego de lo cual habrán de obtenerse las estrategias a desarrollar, incluyendo la retroalimentación y evaluación pertinente.

En cuanto al *Seguimiento* se refiere al trabajo en las aulas, es decir, que cada maestro conozca con claridad qué es lo que los alumnos deben aprender, en el cual se involucrará no solo a los alumnos, sino a los padres de familia para que de manera conjunta coadyuven a conseguir las metas pretendidas. Atendiendo a su marco legal, se advierte que el CTE es un organismo eminentemente académico, sin embargo, termina atendiendo problemáticas de diversa índole como sociales y materiales.

Por lo que respecta a la *Evaluación*, en cada sesión se trabaja un momento en el cual se comparten los resultados obtenidos por los docentes en las sesiones anteriores y se socializan de acuerdo con la RME.

El *diálogo* es la herramienta de comunicación por excelencia por medio del cual los docentes expresan sus puntos de vista y proponen estrategias para atender la problemática específica detectada en el centro escolar y finalmente:

La *retroalimentación*, que consiste en el intercambio de ideas y análisis de resultados; en este momento es cuando se advierten las relaciones de micropolítica puesto que suelen hacerse más evidentes los intereses que los agrupan.

## **2.2. La toma de decisiones en los CTE**

La autonomía de gestión se refiere a la toma de decisiones al interior de las escuelas; tema ampliamente estudiado en países como Estados Unidos, donde al empoderamiento del maestro como factor de decisión al interior del claustro escolar se le ha dado énfasis cada vez mayor y muestra resultados notorios a partir de la década de los 80's del siglo XX (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000). En esa tesitura se hace necesario contextualizar que la participación de los maestros en la toma de decisiones al interior de las escuelas, dado que la mejora en el desempeño escolar institucional ha sido notoria en aquellos espacios donde se le permitido ser factor en gestión escolar.

Para respaldar teóricamente las afirmaciones anteriores se puede mencionar que la premisa básica se refiere a que en la medida de que el director de la escuela permite el involucramiento de los maestros en la toma de decisiones exclusivamente dentro de su zona de confort, el resultado será menos efectivo, y por otro lado, en la medida que el director permite el involucramiento de maestros en la toma de decisiones fuera de la misma, se tiene un mejor resultado (Rice & Schneider, 1994), es decir que a mayor reparto de responsabilidades entre los maestros, mejor desempeño.

En las investigaciones citadas se ha encontrado la relación entre la satisfacción laboral del maestro y la toma de decisiones, sin embargo, esto no ha sido exclusivo del ámbito escolar, sino que se ha llevado a diversos espacios laborales; en este sentido se advierte en las escuelas la presencia de un liderazgo cada vez más democrático y menos hegemónico, lo que representa un cambio de paradigma debido a que tradicionalmente el liderazgo suele venir de un solo individuo quien se forma una visión, ejecuta un plan de trabajo de acuerdo a los ideales que tiene como fundamento y una plataforma donde se organiza de manera esquemática la ruta de trabajo que pretende llevar a cabo, además organiza un equipo de colaboradores a quienes se le encomienda la ejecución solamente, pero limitados en cuanto a la toma de decisiones, por ser estas exclusivas de quien ejerce el liderazgo; sin embargo, se ha visto contrapuesto con otra forma de ejercicio del poder donde la toma de decisiones se reparte entre varios sujetos, de tal suerte que la verticalidad tradicional es transformada en una multilateralidad, donde los individuos que conforman el grupo toman sus propias decisiones de manera consensuada con los otros miembros, respetando las ideas y decisiones de los demás y ejerciendo las propias.

Lo cual lleva a la gestión local de la toma de decisiones, denominada *site-based decision making*, la cual ha sido básicamente un intento de empoderar a las escuelas para transformarlas en comunidades donde sus miembros participan de manera activa en todo aquello que les concierne y que incluso esta forma de gestión ha sido considerada por muchos como la reforma educativa más

importante de los últimos años en Estados Unidos, con tantas variantes como posibilidades y modalidades (David, 1996). No obstante, esta postura tiene su crítica.

Hasta la fecha no existe una evidencia sólida de que las escuelas logren mejorar sólo porque las decisiones son tomadas más cerca de la sala de clases, sin embargo, este simple cambio en la manera en que las escuelas se administran y son gobernadas, no revela mayor importancia, excepto cuando forma parte de una estrategia tendiente a la mejora, pero la Administración Basada en la Escuela (ABE) no es un fin en sí mismo, a pesar de que la investigación establece que ayuda y promueve una mejor cultura escolar y un proceso de toma de decisiones de mayor calidad, al final se trata de una herramienta que potencialmente tendría sus fortalezas en comprometer la participación de los interesados con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos (Alvariño et al., 2000).

Los espacios y las razones por las cuales se ha implementado *site-based decision making* han sido diversas y se ajustan a las necesidades contextuales de cada país, siendo una constante que cada vez adquiere mayor preponderancia, ya que su fin último es mejorar el desempeño de los alumnos, sin embargo, para algunos es una manera de balancear el poder que suele depositarse solamente en el director y cuerpo administrativo escolar, para distribuirlo en un organismo heterogéneo conformado por distintos sujetos que no suelen trabajar en el día a día de manera conjunta.

Según David (1996), los pros superan los contras de la propuesta de gestión analizada en los párrafos que preceden; los objetivos colaborativos de la reforma educativa no pueden alcanzarse de otra manera, pues la participación de la gestión local en la toma de decisiones apoya en general a la educación pública y de manera específica a la misma reforma. Sin una cultura de trabajo colectivo, no puede haber mejora en el desempeño académico, que es el objetivo final pretendido.

Sin duda que dichos conceptos han permeado la reforma educativa de Enrique Peña Nieto, puesto que se advierte que conceptos tales como planeación escolar, autonomía de gestión y ruta de mejora se encuentran contemplados, desarrollados y definidos en el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. DOF (2014):

Los programas y acciones para el fortalecimiento de la Autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables, y estrategias para la mejora del servicio educativo. Este proceso se concreta en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora. (DECIMO)

La propia SEP propone que, en las sesiones del CTE los maestros definan la RME desde y para la escuela, identificando los temas a tratar, acciones a emprender, sujetos responsables, metas,

acciones de seguimiento y evaluación así como fechas de cumplimiento (Secretaría de Educación Pública, 2017a) y su elaboración debe responder a la problemática específica de cada escuela, atendiendo a lo que cada uno de los maestros detecta y reconoce como campos de oportunidad para mejorar, es decir identificar aquellos aspectos donde hace falta indagar, enmendar y solucionar los problemas que se puntualizan por el colectivo escolar, sin que ello signifique claudicar en las actividades pedagógicas de la institución, ni tampoco renunciar a los procesos de enseñanza que cada maestro emplea en la cotidianeidad, no obstante ofrece la posibilidad de intercambiar experiencias entre todos los docentes para enriquecer los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Al respecto el DOF (2014) por medio del acuerdo 717 establece en su artículo decimoprimer que la RME deberá ser un documento abierto que no esté sujeto a formalidad alguna, sino que más bien revise de manera periódica para evaluar avances y redefinir las metas. Ello es una muestra clara de la gestión escolar a que se ha venido refiriendo. Así, los programas y acciones para el fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar (AGE) deberán contemplar los siguientes elementos para la ruta de mejora:

*Autoevaluación/Diagnóstico.* Proceso en el cual la escuela se mira a sí misma, considerando factores internos y externos de su realidad, apoyándose en fuentes de información y parámetros de gestión escolar que le permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar sus necesidades educativas para la toma informada de decisiones que fortalezcan su Autonomía de gestión escolar;

*Prioridades Educativas.* Enfocarse en las necesidades educativas detectadas en la autoevaluación/diagnóstico teniendo en cuenta aspectos como el aprendizaje de todos los estudiantes, la prevención del rezago y la deserción, la normalidad mínima, la convivencia escolar y la participación social responsable;

*Objetivos.* A partir de las necesidades detectadas y de las prioridades educativas del centro escolar, los objetivos especifican qué se pretende alcanzar y los medios para lograrlo, elementos que guiarán las acciones a realizar por la comunidad educativa durante un ciclo escolar;

*Metas.* Establecen los logros concretos y verificables que permitan concretar los objetivos, con sus respectivos indicadores para dar seguimiento y evaluar sus resultados. Deberán considerarse entre otras que defina la escuela, metas en materia de logro de los estudiantes y reducción del rezago y la deserción. Las metas deben definirse en función de la situación de la propia escuela y deben hacerse del conocimiento de la comunidad escolar y la supervisión;

*Programación de actividades y establecimiento de compromisos.* Definición de las acciones, compromisos, tiempos, responsables y recursos que permitirán alcanzar los objetivos y metas acordados. En caso de generar o recibir recursos financieros de alguna instancia, especificar las acciones en que se ejercerán éstos, con el propósito de transparentar su aplicación y rendir cuentas de sus resultados, y

*Estrategias de seguimiento y evaluación.* Considerar los medios a través de los cuales los diferentes actores educativos y las instancias de apoyo al centro escolar podrán ir evaluando,

de manera continua, los avances y logros alcanzados en el aula y en la escuela a partir de lo programado. (p. 6)

La RME es un planteamiento dinámico que hace patente la Autonomía de gestión, ya que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. A medida que en la escuela y en cada grupo se ponen en marcha nuevas acciones o se presentan hechos o circunstancias imprevistas, es importante que el CTE revise la ruta para identificar y analizar la necesidad de replantear o reprogramar las tareas y compromisos, reduciendo al mínimo el resultado adverso de contingencias (SEP, 2014).

En resumen, la RME que se construye en los CTE obedece a los compromisos internacionales contraídos por México y su implementación y desarrollo no es otra cosa que el acatamiento de las recomendaciones internacionales que emite la OCDE y que se hacen necesarias, sobre todo, para tener mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan graduar a México en los ejes rectores de dicho organismo, siendo uno de ellos el educativo.

### **2.3. Liderazgo, gestión escolar y los CTE**

Para los fines del presente trabajo, el liderazgo en general suele identificarse con la posición o rol que desempeña una persona al frente de una institución, es decir que se refiere al atributo de quien conduce, dirige, orienta o guía a un grupo determinado hacia un destino u objetivo que puede ser genérico o específico. Sin embargo, dicha concepción de liderazgo tiene diferentes variantes según la rama del conocimiento donde se ubique y para efectos de este apartado, debe referirse al directivo académico.

El tema del liderazgo se presenta, entonces, con una mezcla de planos y ángulos, que impiden una reflexión seria, sobre todo cuando se le da sustancia, en lugar de inscribirlo en el marco de los centros como organizaciones y en el contexto de mejora. Un modo para situar contextual/históricamente las distintas visiones del liderazgo, al tiempo que para comprenderlo como algo multidimensional, es el cruce entre, por una parte, los modos de concebir el cambio educativo y las reformas, por otro, los distintos enfoques sobre las organizaciones escolares, congruentes con los modos de pensar la enseñanza (Bolívar, 1997).

Igualmente se tiene la concepción que en materia escolar el liderazgo recae exclusivamente en la figura del director, sin embargo, las nuevas tendencias indican que esto no es necesariamente cierto, al menos no en todos los casos, dado que la figura puede darse en alguna otra autoridad del centro de trabajo, quien debido a su propia personalidad o bien ante la ausencia de un protagonismo del director, toma para sí dicho papel y el conglomerado académico se deja guiar por este liderazgo de facto.

Así se tiene diferentes tipos de liderazgo al interior de las escuelas, como el *Liderazgo Autoritario*, es decir aquel donde el líder ejerce todo el poder y concentra en sí mismo la toma de decisiones, sin permitir que nadie más lo haga, es aquel que exige estar enterado de todo lo que pasa en su entorno y no le confía la toma de decisiones a nadie, suele ser desconfiado de los demás y poco receptivo a la crítica. Se preocupa solo por estar bien con sus superiores y ser inflexible con los inferiores. Como caso opuesto tenemos al *Liderazgo Laissez Faire*, es decir aquel que a pesar de contar con la designación o nombramiento en el cargo, no lo ejerce, sino que deja que cada uno de sus subalternos haga lo que considere mejor, no suele tomar responsabilidades y frecuentemente les hace saber que no lo molesten, ni lo consulten, tomando especial cuidado en no involucrarse con los demás; esto se da con frecuencia cuando el líder es designado para una función que desconoce y ésta suele ser su manera de evitar involucrarse o meterse en problemas. Finalmente, la figura ecléctica, en el *Liderazgo Democrático*, es decir aquel que asume plenamente sus responsabilidades, pero también suele delegar a los subalternos algunas, pide estar al tanto no de todo, sino de lo más importante y descansa en gente de su confianza quienes le rinden cuentas y de quienes se auxilia para la toma de decisiones, es participativo y proactivo, preocupado por los demás miembros del grupo (Murillo, 2006).

Hersey y Blanchard (1977), por su parte, defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores, disposición que denominan madurez. Así, definen madurez como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo -conocimientos, habilidades o experiencia necesarios para realizar la tarea-, como la voluntad -motivación, compromiso o confianza para llevar a cabo la actividad. (p. 14)

Bolívar (1997) encuentra otras formas de liderazgo escolar, como el *Liderazgo centrado en el Aprendizaje (learning-centered leadership)* que se relaciona con actividades de acompañamiento a los procesos de enseñanza – aprendizaje, guía que es expuesta como una actividad que transforma para mejorar, sin conformarse con el statu quo; también habla del *Liderazgo Pedagógico* y lo explica como el ideal al que aspira la función, ya que es el que no solo se preocupa por la administración, sino que se enfoca en la organización de la parte académica de tal suerte que influye en toda la escuela y a la postre se traduce en una mejora significativa en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes, lo cual siempre ha sido materia de discursos y tema de coloquios, sin embargo pocos han sido los verdaderos casos donde se ha materializado.

No obstante, los modelos más recientes sugieren que la figura del liderazgo, tal y como se ha conocido de manera tradicional, ha evolucionado y ahora han pasado del *Liderazgo Transformacional* al compartido.

Este concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985, 1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así, lo definió a partir de las siguientes dimensiones...

- *Carisma*, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- *Visión* o capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- *Consideración individual*, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
- *Estimulación intelectual*, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- *Capacidad para motivar*, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional (Murillo, 2006, p. 18).

El modelo transformacional evolucionó y dio un paso más adelante con la introducción de tres candidatos a sucederlo: el *liderazgo facilitador*, el *persuasivo* y el *sostenible*; del primero su rasgo más importante es la forma en que se ejerce el poder, es decir se trabaja por medio de los facilitadores y no por encima de ellos, mientras que en el segundo se toman cuatro rasgos fundamentales:

- Optimismo, el líder mantiene altas expectativas para los otros;
- Respeto a la individualidad de cada ser humano, respeto que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto;
- Confianza, dado que los seres humanos son interdependientes, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana; e,
- Intencionalidad, donde los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente (Murillo, 2006, p. 9).

El modelo que verdaderamente vino a suceder al transformacional, es el *Liderazgo Compartido o Distribuido*, el cual se aparta de la noción tradicional ya que explota la versatilidad al tomar de cada persona sus atributos más notables para utilizarlos en favor del fin común, es decir que este tipo de liderazgo se basa en la percepción y en el análisis profundo del líder hacia sus colaboradores, a quienes debe conocer de la mejor manera posible a fin de auxiliarse de las cualidades individuales de cada miembro para potenciarlas y orientarlas hacia el objetivo que se pretende.

De esta manera, se tienen distribuidas a las personas de acuerdo con las responsabilidades que mejor les pertenecen de acuerdo a sus cualidades individuales y esta labor de selección corre a cargo del líder, aunque frecuentemente se confunde liderazgo con gestión, pues tienen algunas semejanzas, sin embargo, es pertinente resaltar sus diferencias: mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo atiende los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico donde la escuela del siglo XXI se define como una organización abierta a la comunidad, en consecuencia no pueden sus directivos y

profesores sólo administrar o gestionar la institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo. Entonces “gestión y liderazgo son dos métodos de actuar diferentes y complementarios. Cada cual con su función y actividades. Ambos necesarios para el desempeño de la organización y sus entornos cambiantes” (Uribe, 2005, p. 2).

En el PND (2013) se estableció el objetivo III. 2. Plan de acción: articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera con la finalidad de reducir los índices de abandono escolar, dado que se ha detectado que sigue siendo un problema que requiere de una política pública específica tendiente a abatirlo para incrementar la eficacia terminal.

#### **2.4. Autonomía de Gestión Escolar y los CTE**

Desde el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (2013) se estableció la necesidad de retomar la autonomía de gestión como eje para sustentar los CTE: “Con la Reforma Educativa, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel. Esto se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas” (párr. 4).

La Autonomía de Gestión Escolar, es entendida como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece” (DOF, 2014) párr. 9, sin embargo el propio acuerdo tiene una salvedad, es decir existe un precepto que impide que se desarrolle plenamente pues establece un requisito previo a la implementación, ya que exige que sean presentados para su evaluación y autorización previa ante un comité técnico local creado exprofeso por la propia autoridad educativa local, según se advierte de la cuarta Disposición General:

Todos los programas o acciones que a iniciativa de las autoridades educativas locales y municipales se generen, tendientes a fortalecer la Autonomía de gestión de las escuelas, antes de proponerse a éstas, deberán ser presentados para su análisis y validación por parte del Comité Técnico Local para la Educación Básica, órgano colegiado que la propia Autoridad Educativa Local formalice como instancia de coordinación ejecutiva para apoyar la toma de decisiones y dar seguimiento a la gestión local de la política para la educación básica. Dichos programas o acciones deben darse a conocer a las escuelas con toda oportunidad. Los programas y acciones deberán comenzar con el inicio del ciclo escolar y considerarse en la Ruta de Mejora de la escuela, de manera tal que no afecten el oportuno desarrollo de las actividades educativas.

Por lo tanto, la AGE tiene una limitante, debido a que es necesario que exista una aprobación tanto del programa que se pretende implementar, como de su ruta de mejora, de tal suerte que si no obtiene la aprobación requerida, entonces no se autoriza la implementación, lo que hace pensar válidamente que la gestión escolar no es tan independiente como se anuncia dado que depende del

visto bueno de otra autoridad que lo valide y apruebe, sin que el acuerdo sienta las bases para ello, pues se limita a dejar a cargo de las autoridades educativas locales la conformación del órgano colegiado encargado de ello.

Lo anterior se contrapone con la definición que se da en los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los CTE de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2013), que define los Ámbitos de la AGE de la siguiente manera:

Los espacios en los que el director y el colectivo docente toman decisiones a partir de las necesidades educativas y el contexto escolar, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Comprenden: las prácticas pedagógicas y su contextualización curricular en la clase, la organización escolar, el desarrollo de capacidades técnicas entre maestros, el involucramiento de los padres de familia, los procesos de evaluación interna, la gestión de recursos educativos y financieros que llegan directamente a la escuela, y la solicitud de asesoría técnica. (p. 4)

De acuerdo con el espíritu de la reforma educativa, la AGE no sigue el modelo del liderazgo tradicional o autoritario que visto al principio de este capítulo, puesto que no se deposita en el director, sino en el CTE, de tal suerte que se trata de un liderazgo distribuido, lo cual se advierte del Artículo decimotercero, inciso a) de los lineamientos que cuando habla de sus propósitos específicos establece:

Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de todos los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorarlos, en el marco del Sistema Básico de Mejora Educativa y del ejercicio de su Autonomía de gestión y su autonomía curricular (pág. 8)

En resumen, para conseguir una dirección para el cambio es necesario replantearse el modelo de dirección desde sus bases, empezando por reformular el propio concepto de liderazgo, quién y cómo se asume. Así, es necesario:

- Un liderazgo compartido, distribuido,
- Con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente,
- Una dirección visionaria,
- Que asuma riesgos,
- Directamente Implicado en las decisiones pedagógicas, y
- Bien formada en procesos de cambio. (Murillo, 2006, p. 13)

Por lo que resulta pertinente averiguar si los CTE cumplen con el objetivo de romper el paradigma del liderazgo vertical, hegemónico y unipersonal que tradicionalmente ha sido depositado en el director escolar, para dar paso a uno de corte más vertical, inclusivo y democrático, donde el colectivo ejerza la AGE y la política de la escuela al centro para una toma de decisiones compartida, en la cual cada uno de sus miembros tengan además de voz y voto, responsabilidades y funciones que puedan ser evaluadas por sus demás compañeros para al final traducirse en una mejora en el desempeño de los alumnos.

### **Capítulo 3.**

#### **Método y plan de trabajo**

En el presente capítulo se aborda el enfoque metodológico, se describe a los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, las estrategias para el análisis de la información, así como las cuestiones éticas del estudio.

#### **3.1. Enfoque metodológico**

La historia es una constante construcción multifactorial del hombre que, en ocasiones, recibe un impulso desmedido por la genialidad de algunos individuos; tal es el caso de Kuhn (1986, como se citó en Sandín, 2003) quien define al paradigma como el conjunto de “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 7). De esta conceptualización se puede deducir que los paradigmas son una forma de percibir y comprender el mundo que orientan al investigador en el tratamiento del objeto de estudio.

El paradigma investigativo, de acuerdo con Hidalgo (2000) es “una acción intencionada del sujeto en situación que se realiza como un proceso inteligible para explicar una problemática que resulta de la práctica crítica” (pág. 20), por lo que es necesario debatir desde el objeto de estudio referido por el mismo autor:

Una delimitación específica del campo problemático que construye el sujeto en y desde la situación concreta en la que se ha realizado; tal construcción es posible en tanto se ponen en juego los saberes mediante los que entiende, mismos que se expresan en la actividad cuestionadora del sujeto, quien inicialmente se distancia; en un segundo momento y a través de la comunicación, se asume dentro de la problemática, misma que se enriquece cuando el sujeto amplía sus horizontes referenciales con la apropiación y uso crítico de la teoría (p. 15).

Así, el objeto de estudio es el elemento determinante del paradigma teórico-metodológico, ya sea con el *Verstehen* o con el *Erklaren* también llamados paradigmas Aristotélico y Galileano; lo que dependerá de la visión con la que se trabaje, ya sea idealista-subjetivista, o bien realista-empirista. Dicho en otras palabras, la finalidad del trabajo puede ser de comprensión o de explicación.

En este sentido, es necesario precisar sobre el objeto de estudio ante el cual se está presente, producto de la evolución educativa neoliberal impulsada desde el gobierno federal y que recibe por denominación CTE donde resulta necesario descifrar el significado, opiniones e interacciones de los actores educativos involucrados, para así comprender desde una perspectiva multifactorial la participación educativa entre la institución del CTE y los sujetos que le dan vida.

En este sentido, Dilthey (como se citó en Quiroz, 1997), diferenció entre ciencias naturales y las humanas y del espíritu, dejando a las primeras la explicación y a las segundas la comprensión;

Windelband en su caso distingue entre las ciencias ideográficas y las nomotéticas. Al respecto, para Weber (1992, como se citó en Quiroz, 1997) la “comprensión equivale en todos estos casos a captación interpretativa del sentido o conexión del sentido” (p. 6). De esta manera, la comprensión tiene como finalidad descubrir los motivos que tiene un ente social, sea un individuo o una colectividad, para realizar determinadas acciones; la comprensión implica una metodología de carácter esencialmente interpretativo que intenta penetrar en la subjetividad de los grupos sociales y de los propios sujetos para comprender el significado, los valores y la intencionalidad de ellos (p. 137).

Así pues, existen hechos sociales que no se pueden agotar en su explicación y requieren del Verstehen, o sea de una actividad intelectual y un método distinto al de las ciencias naturales para poder arribar a una comprensión de las cosas o acontecimientos. Así, este trabajo busca describir e interpretar las formas de organización de los colectivos escolares en torno a las interacciones producto de los CTE, en especial a las reconfiguraciones que se derivan de la reforma educativa.

Grinnell, 1997, como se citó en Hernández et al. (2006), en términos generales presenta los dos cortes: tanto el cuantitativo como el cualitativo pueden utilizarse dentro de los enfoques de la investigación científica, ya que ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos, empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento y utilizan en general las siguientes fases: a) Llevan a cabo observación de fenómenos; b) Crean suposiciones o ideas como producto de la observación y evaluación que realizan; c) Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento; d) Revisan las suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o el análisis; y, e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras.

Se puede afirmar que el paradigma no define el corte de la investigación; tanto la comprensión y la explicación pueden ser utilizados, tal y como lo mencionan Guba y Lincoln, 1994, como se citó en Sandín (2003) “tanto los métodos cuantitativos como cualitativos pueden ser usados de forma apropiada dentro de cualquier paradigma de investigación” (p. 30).

A este respecto hay autores como Hernández et al. (2006) que afirman la existencia de tres cortes: cuantitativo, cualitativo, y otro, al que llaman integrado, multimodal o mixto; donde los dos primeros pueden formar parte de un mismo estudio. Al respecto coincide Sandín (2003) cuando habla de los tres niveles de la investigación, donde se afirma que en el plano ontológico y epistemológico sólo puede haber un corte, pero que en el aspecto metodológico si pueden cohabitar lo cualitativo con lo cuantitativo, con independencia de si el objetivo es explicar o comprender, es decir que solo la metodología puede comprender ambos enfoques.

Dentro de los CTE se parte de una concepción e interacción múltiple de la realidad, cada sujeto que participa en ellos construye su propia inteligibilidad, pero todas ellas, sólo pueden ser estudiadas de forma holística para su comprensión, de esta manera la idea de una verdad unívoca o la predicción de los hechos queda descartado de este trabajo.

Es necesario en primer término, discurrir las características del Erklaren no aplicables para el objeto de estudio de esta investigación; para así entender la viabilidad de lo cualitativo en ésta. Entre los matices cuantitativos inapropiados para este caso, están la delimitación de un problema concreto, donde las preguntas de indagación son sobre cuestiones específicas, además de que se utiliza la recolección de datos principalmente los medibles con el propósito de probar una hipótesis, con lo que se busca establecer patrones de participación. Al contrario del presente trabajo, que no pretende tener un carácter normativo, ni establecer generalizaciones aplicables a todo contexto, ni se busca tener control sobre el fenómeno estudiado.

Lo mencionado anteriormente sobre el Erklaren contrasta con la naturaleza de la participación educativa producto de los CTE que se caracteriza por ofrecer una riqueza interpretativa; por ser un fenómeno multifactorial y complejo, debido a que convergen en el tantas realidades, intereses, razones, sentimientos y manifestaciones como individuos participan, donde ni el problema ni las preguntas pueden ser concretas o medibles, pues el objeto de estudio en tal situación sería abordado desde una propuesta reduccionista.

La comprensión es el punto principal de la presente investigación, por lo que a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en las trece sesiones del CTE de cada ciclo escolar, por lo que en este trabajo no se pretende llegar a abstracciones universales, sino que se buscará una concreta y específica universalidad. Al respecto, Jacob (1987, como se citó en Bertely, 2000) afirma: “que los estudios cualitativos manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen” (p. 22).

En esta investigación se realizó un estudio de caso en donde los docentes y directivos de una Escuela Secundaria Técnica del subsistema federal, fueron vistos y analizados como una entidad. De acuerdo con Stake (1994, como se citó en Rodríguez et al. 1996) lo que define la pertinencia de este tipo de trabajo es el objeto de estudio “como forma de investigación el estudio de caso se define por el interés en el/los caso(s) individual(es)” (p. 92). En este mismo sentido, Hernández et al., (2006) afirman que el estudio de caso no está definido por el método cualitativo o cuantitativo en lo específico, sino por su objeto de estudio, entre más concreto y único sea éste y se constituya en un sistema propio, con mayor razón será un estudio de caso.

El trabajo descrito se realizó tomando en cuenta las características de los estudios de caso señalados por Sandín (2003): a) Particularista, por centrarse en el colectivo docente y directivo de una sola escuela; b) Descriptivo, el ejercicio pretende realizar una descripción rica y profunda del objeto de estudio; c) Heurístico, porque busca desentrañar nuevos significados, así como ampliar la experiencia o confirmar lo que se cree saber.

Existen diversas clasificaciones respecto del uso que se le pueden dar a los estudios de caso, entre ellas destaca la propuesta por Stake, 1994, como se citó en Rodríguez, et al., (1996) que los diferencia en: casos intrínsecos, instrumentales y colectivos. Para objeto del presente trabajo se tomará el tipo definido como intrínseco, ya que se pretende alcanzar una mejor explicación del caso concreto. Por último, es necesario puntualizar que el estudio de caso no se eligió por ser representativo de otros, ni porque ilustre un determinado problema o rasgo, ni el propósito es la construcción de teoría, sino por ser una escuela cuya problemática específica es el decremento de su población estudiantil y el alto índice de ausencias y reprobación, aunado a que el número de integrantes de su CTE favoreció la presencia del investigador ya que a lo largo de los dos ciclos escolares que se observaron, se pudieron generar las condiciones para el estudio, de modo que con el paso del tiempo y la familiaridad del trato constante, se dejó de ser un sujeto extraño y ajeno al colectivo.

### **3.2. Contexto de investigación**

El trabajo de investigación se realizó en una Escuela Secundaria Técnica perteneciente al subsistema federalizado, durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Dicho centro escolar se localiza en la región nororiente de Ciudad Juárez, Chihuahua, en una zona densamente poblada cercana al Río Bravo; fue fundado en el año de 1983 y según información del Departamento de Trabajo Social de la institución investigada, el nivel socioeconómico estudiantil es de clase media. Dicha escuela se identificará en lo sucesivo como EST01.

En el ciclo escolar (2017-2018), al igual que ha ocurrido desde su fundación, la EST01 funciona exclusivamente en el turno matutino, a pesar de tener la estructura necesaria para albergar, además, un turno vespertino. De acuerdo con la información proporcionada por el subdirector con base en la plataforma del Gobierno del Estado de Chihuahua, llamado Sistema de Información Educativo (SIE) la secundaria atiende a una población estudiantil de 156 alumnos, distribuidos en siete grupos: dos de primer grado, dos de segundo y tres de tercero. En promedio cada grupo se conforma por 21.5 alumnos, siendo el más pequeño el primero B con 14 alumnos y el más grande el segundo A con 30. Lo anterior, representa una situación de riesgo para la subsistencia institucional, ya que la matrícula escolar disminuye cada año pese a los esfuerzos del personal docente y directivo. En cuanto a la plantilla de personal se compone por un director, un subdirector de gestión, un

subdirector académico, catorce maestros frente a grupo que atienden las diversas asignaturas del currículo de educación secundaria, un prefecto, una trabajadora social, un contralor, dos secretarías, tres intendentes y un velador.

### **3.3. Participantes**

El trabajo se realizó en una escuela secundaria que cuenta con un claustro de once maestros durante los Consejos Técnicos Escolares, además de tres directivos que como colectivo sesionan en la biblioteca escolar, donde fue posible una observación detallada, tanto de la dinámica propia de los Consejos, como de las relaciones entre sus miembros. Conviene mencionar que el trabajo con los participantes permitió realizar una investigación más focalizada, por encontrar en ella a los alumnos y familias más habituados con los CTE, pues los estudiantes que llegan a este centro escolar traen la experiencia de las construcciones previas que se realizaron durante los últimos seis ciclos escolares, desde el 2012 al 2018. Además, se consideraron las características en relación con la población atendida (156 alumnos) y la planta docente (14 maestros) que facilitaron la observación y toma de notas, además que la baja población estudiantil de la escuela resulta atípica en comparación con otras secundarias en la ciudad.

La selección de los participantes se realizó de la siguiente forma:

- a) Para los tres maestros frente a grupo se utilizó el muestro por conveniencia con aquellos docentes que mostraron mayor disponibilidad, obteniendo como resultado la participación de tres maestros que se caracterizaron por contar con más de diez años de experiencia docente, así como tener experiencia –previa o simultánea- en otras escuelas del subsistema federal, lo que permitió obtener información valiosa que abonó al resultado. Se identificaron como M01, M02 y M03.
- b) Respecto a los tres directivos se contó con la participación del total del personal a cargo de la escuela: director, subdirector y coordinador académico y se identificaron como D01, D02 y D03.

### **3.4. Técnicas de recolección de datos e instrumentos**

La elección de las técnicas y el diseño de los instrumentos para la recolección de datos se realizó en atención a las tres categorías de análisis: Ruta de Mejora, Autonomía de gestión y Trabajo colaborativo. Además, con los instrumentos se buscó recuperar la opinión del profesorado sobre el funcionamiento del CTE, con base en tres momentos: *antes*, *durante* y *después* de la reforma. Centrar el diálogo en el antes y durante permitió recuperar la experiencia de los docentes frente al Consejo Técnico Escolar, y de sus expectativas se obtuvo su percepción sobre cómo visualizan la reforma, lo

cual cobra énfasis en este momento histórico donde la SEP ha anunciado la cancelación, cuando menos parcial, de la misma, sin que hasta la fecha se tenga certeza del futuro que le depara al CTE (Anexo 1).

En este sentido, en el trabajo se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos.

#### **3.4.1. Observación no participante**

Consistente en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta. Se utilizó como referente inicial del trabajo de campo, de acuerdo con los siguientes pasos: 1. Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar; 2. Extraer una muestra representativa de los aspectos, eventos o conductas a observar; 3. Establecer y definir las unidades de observación; y, 4. Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación (Hernández et al., 2006).

Para tal fin, el investigador resultó un sujeto externo al grupo observado, manteniéndose al margen de las actuaciones y decisiones de este, además de que se limitó su participación a la obtención de los datos. Dicha técnica se llevó a cabo acudiendo a las sesiones mensuales ordinarias del CTE celebradas en los meses de octubre, noviembre, enero, febrero, abril, mayo y junio del ciclo escolar 2016-2017, así como las correspondientes a septiembre, octubre, enero, febrero, abril y mayo del ciclo escolar 2017-2018.

Para el registro de la información se emplearon las *notas de campo*, entendidas como “una herramienta científica fundamental... que se ocupa de ver las acciones educativas en sus entornos socioculturales y su medio” (McKernan, 2001, p. 114). En la realización del trabajo se combinaron las notas de campo *observacionales* –que permitieron el registro de los acontecimientos tal y como se aprecian por los sentidos-, así como *conceptuales* –que contienen una interpretación inicial de lo observado.

En una primera etapa, las notas se registraron en un cuaderno llevado para tal efecto; en una segunda etapa se empleó un documento electrónico de OneNote, el cual es un programa con licencia freeware desarrollado por Microsoft para facilitar la toma de notas, la recopilación de información, y la colaboración multiusuario que permite colocar notas (introducidas a mano o con teclado) y ofrece la posibilidad de agregar dibujos, diagramas, fotografías, elementos multimedia, audio, vídeo, e imágenes escaneadas. (Microsoft, 2018), al cual se le insertó la guía de sesión del CTE que publica la SEP (2017 b) mensualmente en su página oficial de forma que a cada sesión le quedara la nota correspondiente. El empleo de esta herramienta permitió trabajar de manera simultánea con la guía, el desarrollo de la sesión y las notas elaboradas por el investigador *in situ* (Anexo 2).

### **3.4.2. Entrevistas**

El uso de esta técnica tuvo por objeto el acopio de testimonios orales para obtener, ampliar y/o precisar los datos recuperados de la observación. La entrevista es definida en Hernández et al., (2006) como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados), unificando la cantidad de información recopilada” (p. 597).

Para su realización se emplearon dos entrevistas de tipo semiestructurada: una para docentes frente a grupo (Anexo 3) y, otra para directivos (Anexo 4). Ambas entrevistas están compuestas por un conjunto de preguntas que inquirieron sobre cuatro rubros: el primero de ellos fueron los *Datos generales* que abarcaron sus datos personales, formación y funciones (tres preguntas); el rubro dos denominado *Ruta de mejora* que atiende al plan de trabajo, instrumentos, aspectos de retroalimentación y evaluación, así como mejoras e incorporaciones a la guía (siete preguntas); el tercer rubro se refiere a la *Autonomía de gestión* que engloba la toma de decisiones antes y después de la reforma, aspectos centrales de la autonomía, herramientas y contribuciones del CTE (cinco preguntas); el último rubro fue sobre el *Trabajo colaborativo* que tomó en cuenta la asignación de tareas, problemáticas, herramientas, responsabilidades y seguimiento, así como oportunidades de mejora (cinco preguntas).

Se realizó un pilotaje inicial con dichas entrevistas aplicándolas a un directivo y un profesor de grupo a fin de que retroalimentaran y señalaran si las preguntas estaban formuladas en términos claros y objetivos, luego de lo cual se hicieron ajustes y correcciones para finalmente aplicar la de los directivos a los tres de la EST01 así como la de docentes a diez de los profesores que dan clase en ella.

### **3.4.3. Escala**

Se empleó la *Escala de funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* de Ortega (2015) constituida con 65 ítems en una escala Likert de cuatro puntos donde 1 significa nunca, 2 casi nunca, 3 casi siempre y 4 siempre. La cual se aplicó de manera auto administrada (Hernández et al., 2006). Dicho instrumento fue aplicado a diez profesores de la EST01, usando el paquete estadístico SPSS (IBM, 2018), donde se generaron tres constructos (Tabla 4) y se realizaron referencias cruzadas con ellos, así como el género y la antigüedad (frente a grupo y directiva) en la escuela con el fin de corroborar los hallazgos en tres ejes, divididos en tres secciones: Cumplimiento de los objetivos (11), ejercicio de las atribuciones (15), y estilo de trabajo y herramientas (39). Con la aplicación de este instrumento se buscó obtener los datos que ofrecieron la totalidad del colectivo docente de la escuela investigada.

Si bien es cierto que en la investigación se utiliza un instrumento de escala para fortalecer el proceso investigativo; no se pretende reducir el trabajo en datos estadísticos, de medición o meramente descriptivos; sino se busca cualificar e interpretar la información recogida del campo, debido a que la comprensión es la espina dorsal de la investigación; lo que se logra a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervinieron en los Consejos Técnicos Escolares de la EST 01.

Para el presente estudio, de los ítems solo se tomaron los siguientes: Cumplimiento de los objetivos, ítems 1, 4, 5, 10 y 11; ejercicio de las atribuciones, ítems 15, 16, 17 y 18, y estilo de trabajo, ítem 28, 29, 30 y 36. Los ítems seleccionados sirvieron para contrastar los resultados obtenidos por los demás instrumentos de corte cualitativo y se buscó complementar los datos que ofrecieron la totalidad del colectivo docente y directivo de la EST01 (Anexo 5 la escala solo con esas).

### **3.5. Estrategia de análisis de datos**

Dado el tipo de estudio se recuperaron múltiples datos que requirieron de un tratamiento específico.

#### **3.5.1. Datos cualitativos**

Recabados mediante la observación no participante y la entrevista semiestructurada se revisaron considerando las tres categorías de análisis y los tres momentos en torno a la reforma. De la lectura general se recuperaron aspectos específicos, según la temática y la voz de los participantes, que luego se exploraron a fin de identificar coincidencias y disidencias. Finalmente se generó una matriz de análisis temporal por cada categoría, que posteriormente permitió orientar la redacción del capítulo de resultados.

#### **3.5.2. Datos cuantitativos**

Derivados de la escala empleada, se analizaron mediante el programa SPSS donde primero se realizó un análisis de consistencia interna para validar el uso dentro de la EST01, luego se realizaron referencias cruzadas con el fin de corroborar los hallazgos de los instrumentos cualitativos.

#### **3.5.3. Triangulación**

Para validar la información se recurrió a dos tipos de triangulación: *triangulación de datos*, que consiste en: “la contrastación de datos obtenidos por diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio” (Ruiz, 1998, p. 58), que se realizó con los datos obtenidos entre la entrevista, la observación y la escala; y una segunda *triangulación de personas*, que permitió recuperar las “percepciones, perspectivas, valoración” (p. 58) solo para los instrumentos cualitativos.

### **3.6. Consideraciones éticas**

Con fundamento en el artículo 16 de la Ley Federal para la Protección de Datos Personales en posesión de Particulares (2017), se hace saber que quien los recaba, es el autor de este documento, con domicilio en Camino Viejo a San José 8048, Partido Iglesias, Ciudad Juárez, Chih., C.P. 323, con la finalidad de obtener datos e información relevante para la investigación en materia educativa a que se refiere esta tesis, donde las opciones de los participantes para la limitación en el uso y divulgación de la información fue obtenida por medio de solicitud por escrito en formato libre, o mediante correo electrónico dirigido a [tomasiusphoto@gmail.com](mailto:tomasiusphoto@gmail.com) en el entendido que los datos e información recabada no tienen el carácter de sensibles a que se refiere el artículo 3 fracción VI de la citada ley. Se ofreció un tiempo de respuesta de 2 días hábiles a la solicitud del titular de los datos personales a partir de la fecha de recepción fehaciente de la solicitud por cualquiera de los medios que se enunciaron.

## Capítulo 4. Resultados

En este apartado se expone el análisis de la información que, en atención a los propósitos del estudio, se realizó en torno a tres ejes: Ruta de Mejora, Autonomía de gestión y Trabajo Colaborativo. Dado que el objeto de estudio se ubica en un determinado momento de la política educativa reciente, en la presentación de los resultados se sigue un orden temporal en tres momentos: antes, durante y posterior a la reforma, donde los dos primeros se analizaron con base en la experiencia del profesorado y el tercero de ellos (futuro) se analizó con base en sus expectativas sobre el tema.

Acorde al propósito de triangular los datos adquiridos de manera cualitativa, se aplicó una escala que se incorporó en esta investigación desde el estado del arte para proceder con el análisis e interpretación de los resultados, fue necesario revisar su consistencia interna, donde los tres constructos propuestos por Ortega (2015) que mostraron un nivel aceptable de confiabilidad usando el indicador alfa de Cronbach de acuerdo con los estándares propuestos por Cortina (1993). Véase la tabla 1.

*TABLA 1.*  
**Confiabilidad de constructos**

| Constructo                | Alfa de Cronbach |
|---------------------------|------------------|
| Cumplimiento de objetivos | .888             |
| Ejercicio de atribuciones | .771             |
| Estilo de trabajo         | .864             |

Fuente: Elaboración propia

Los indicadores se puntúan en una escala del 1 al 4 donde a mayor puntuación, se cumple mejor el constructo. Con esto se realizaron referencias cruzadas con dichos constructos, así como el género y la experiencia total en la escuela con el fin de corroborar los hallazgos en tres ejes.

### **4.1. La Ruta de Mejora: herramienta o barrera**

Una de las características de la reforma educativa vigente refiere a la Ruta de Mejora Escolar (RME) como la principal herramienta para el diagnóstico y detección de problemas escolares específicos. Su implementación constituye un tema polémico entre el profesorado que puede analizarse frente a dos elementos: la organización de las sesiones del CTE y la construcción del plan de trabajo.

#### **4.1.1. Primer momento. Previo a la reforma**

En el pasado, las sesiones del Consejo Técnico eran informales y espontáneas, sin una planeación anual, bajo temas y objetivos específicos, ya que solo atendían a necesidades específicas e inmediatas

que requerían de la atención del colectivo o bien del consenso del profesorado. El director convocaba a la reunión y la dirigía, por lo regular bajo líneas de acción acordadas previamente y de manera exclusiva con el cuerpo directivo de la escuela o incluso sin la consulta a los subdirectores de gestión y académico, por lo que solo se permitía una pequeña participación del profesorado frente a grupo y acotándola al motivo de la misma, lo que impedía que se abordaran temas distintos a los de la convocatoria, por lo que se trataba de meras reuniones de trabajo para asignar tareas y no de un verdadero espacio de intercambio de ideas y toma de decisiones. La verticalidad en la toma de decisiones finales era evidente, como se confirma con el comentario siguiente:

*“Antes era trabajo no escrito, eran decisiones tomadas por parte de directivos en las cuales nos hacían llegar la orden de lo que a cada quien le correspondía hacer” (M01).*

En dicho espacio, se advierte un liderazgo tradicional de tipo vertical donde el director transfiere a sus subordinados las órdenes a ejecutar. Así, las orientaciones se caracterizaban por un marcado centralismo, como se aprecia bajo las siguientes dos intervenciones.

*“Se planeaba de acuerdo a un lineamiento vertical que venía desde Chihuahua y este a su vez desde México” (M02).*

*“Te involucraban, te decían que tu formabas parte, tú eras el autor intelectual de todo el movimiento, el engranaje de la escuela, pero... nada más tenías la actividad que hacer, esto era orientado con la dirección. Obvio que todo depende de la cabeza que este al cargo. (M03).*

El esquema anterior de reuniones escolares, cumplían la necesidad de abordar los temas urgentes de la escuela, pero no era la manera idónea para el análisis, ni la discusión de los problemas de fondo, además de no ser ni la forma correcta de generar trabajo colaborativo vertical; pues aunque se sabía de la existencia de imperfecciones, necesidades y áreas de mejora, faltaba una herramienta que permitiera una detección holística de los problemas, aunado a lo anterior no se contaba con mecanismos que permitieran abatir el rezago educativo, la deserción escolar, el fomento a la inclusión educativa, la atención a padres de familia, impulso a la lectura, la escritura y las matemáticas de una manera sistémica, así como eficientizar la normalidad mínima de las instituciones, entre otros, de ahí la importancia de la sistematización del CTE y el apoyo que en este sentido brindan mensualmente las guías de trabajo que a través de la ruta de mejora, vienen a llenar las lagunas que existían no solo en la detección de la problemática específica, sino también de la metodología, objetividad, sistematización y estilos de liderazgo (Vicencio, 2014).

Si bien es cierto que los CTE no son una novedad en la esfera administrativa-académica de los centros escolares, cabe mencionar que las organizaciones que en este sentido antecedieron, carecían de lo señalado desde un par de párrafos atrás, pero para los maestros que ya tienen más años de servicio y que han ocupado puestos directivos desde varios ciclos escolares, su mecanismo de

defensa, en pro de justificar su trabajo anterior, es señalar la falta de novedad de la herramienta educativa, además que tienden a mencionar que en el pasado los procesos se hacían de una forma muy similar a la actual, tal y como se observa con el siguiente comentario:

*“Las reuniones de Consejo Técnico Escolar prácticamente no son nuevas; las reuniones siempre han existido. Al inicio del ciclo escolar se convocaba a reunión a los maestros, se organizaban las actividades, las comisiones y, sobre la marcha, se iban nutriendo los acuerdos que ahí se generaban... Cada maestro elaboraba un plan de trabajo, después de que los maestros entregaban su plan de trabajo particular de cada asignatura, de ahí se desprendía el Plan de Trabajo Anual, o sea con la aportación de cada uno de los docentes se elaboraba un plan anual, un plan general de trabajo, sobre diversos rubros, sobre el rubro académico, material, cívico-social y administrativo” (D01).*

El CTE por su propia naturaleza de espacio social de intercambio escolar, profesional y humano, se convierte en una arena política; donde cada participante de acuerdo con su realidad, experiencias y puesto jerárquico entran en contradicciones ideológicas que terminan enfrentando a los opuestos. Maestros frente a grupo con más antigüedad que les tocó vivir el modelo anterior y el nuevo; mencionan de la simulación que se daba en el pasado, pues en la mayoría de los casos las reuniones a las que se convocaban antes de la existencia de la Ruta de Mejora, solamente eran para validar con firmas del colectivo, el trabajo asignado por los directivos, pues perduraba el interés por cumplir con los formatos para informar a las autoridades inmediatas, tal y como se evidencia por lo mencionado por el siguiente participante:

*“Se firmaban oficios y simplemente así, cada quien a lo suyo” (M01).*

Las primeras nociones de la falta de organización en las reuniones ocasionaban un reparto inequitativo de las tareas, lo que a su vez generaba inconformidad entre los docentes donde aquellos maestros que tenían más capacidad se les asignaba mayores actividades, generando con ello inequidad por falta de trabajo para unos y sobrecarga para otros.

*“Eran muchas cosas, por así decirlo, que se tenían que trabajar y planear para todo el año; una inmensidad de cosas. Se caía en el vicio de llenar de actividades a los docentes, siendo que ya teníamos demasiadas actividades” (M02).*

En el desarrollo de las sesiones no existía un plan de trabajo definido, sino que se atendía a la problemática específica de cada escuela -según la percepción del director, subdirector o coordinador académico, es decir, en las sesiones se buscaban alternativas para resolverla, sin embargo, se carecía de una metodología adecuada, análisis y evaluación de sus resultados. Se hacían intentos de solución, pero sin orden, ni instrumentos de evaluación de resultados. Los esfuerzos personales no eran del todo armonizados bajo el manto del colectivo escolar, tal y como se puede apreciar en los siguientes comentarios:

*“Las calificaciones estaban muy por debajo del estándar de cada asignatura, y él [coordinador] nos solicitaba estrategias y nos solicitaba lo que veía como necesidad en la escuela, pero sin orden” (M01).*

*“Hablando del CTE antes existía la figura, pero era nada más para resolver algunos asuntos de importancia de la escuela, pero no para reunirnos y llevar una ruta de mejora; se reunían allá muy esporádicamente nada más para darle alguna resolución a algún asunto que premiar en aquel tiempo” (D02).*

En la experiencia del profesorado, sobre todo de los maestros jóvenes las reuniones de academia o bien las juntas generales de inicio de curso, solamente servían de presentación para los nuevos docentes, o bien para que el director diera la bienvenida e hiciera algunos señalamientos o recomendaciones de carácter general, que poco o nada abonaban a la detección oportuna de problemática específica ni mucho menos de estrategias para solucionar las diversas y múltiples problemáticas que se viven día a día en las instituciones educativas, tal y como menciona el entrevistado:

*“Las necesidades son muchas y muy diversas, según los grupos, según la asignatura, pero se generalizan” (M01).*

#### **4.1.2. Segundo momento. Durante la reforma**

En el marco de la reforma educativa, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) asumió como acción prioritaria el fortalecimiento del CTE; para ello facilita a los colectivos escolares un conjunto de guías, entendidas como

un apoyo o referente para que los Consejos Técnicos Escolares, con el liderazgo del director, se fortalezcan en el cumplimiento de su misión: lograr el máximo aprendizaje de sus alumnos. Las acciones que se proponen pueden adaptarse al contexto y número de docentes de los diferentes niveles educativos que participan en el CTE. (SEP, 2017a, p. 6)

En la experiencia docente, el CTE y los términos asociados a él, no son novedosos. Se trata de un nuevo lenguaje, un nuevo discurso para referir a las cosas de siempre. Los docentes de grupo con varios años de servicio coinciden con los directivos, en cuanto al trabajo que se venía realizando desde antes de la reforma educativa del expresidente Enrique Peña Nieto, tal y como se menciona por los siguientes dos participantes:

*“Cuando llega la reforma de Peña Nieto pues yo siento que lo único que hicieron fue ponerle nombre, porque ya lo hacíamos” (M03).*

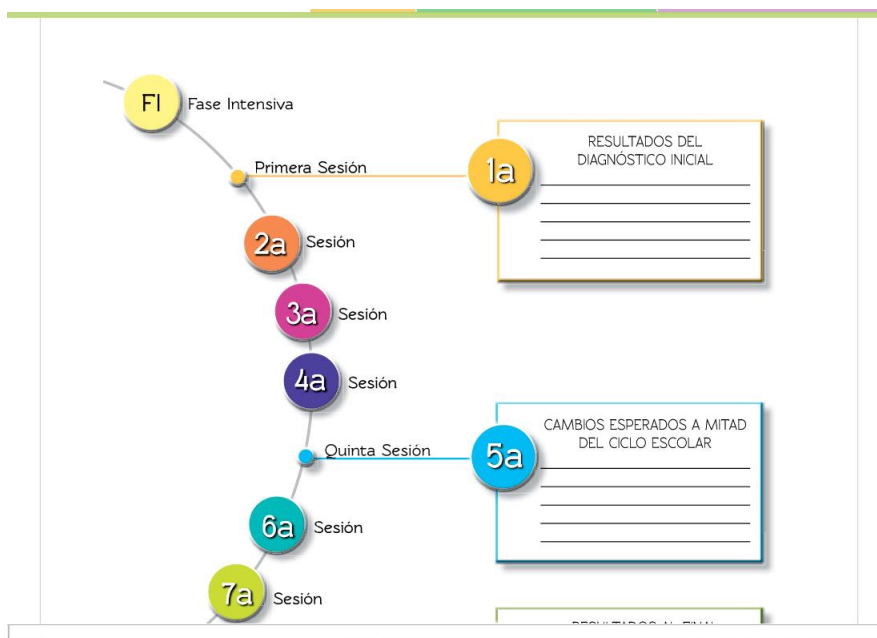
*“La Ruta de Mejora se ha venido trabajando de la misma manera. Desde que empezaron los CTE, desde Calderón hasta la fecha, hemos seguido trabajando igual, exactamente igual... y cada vez que se va a llegar la fecha del CTE nos mandan una guía que nosotros debemos seguir” (D02).*

Las guías corresponden a cada una de las sesiones del CTE, tanto para la fase intensiva como la fase ordinaria, y se organizan en torno a la RME y la Estrategia Global de Mejora (EGM). Cada guía

señala los propósitos, materiales y productos de la sesión mensual, ya sea para analizar los resultados del diagnóstico inicial (primera sesión), valorar los cambios esperados a mitad del ciclo escolar (quinta sesión), o conocer los resultados al final de este (octava sesión). Véase la ilustración 1.

#### ILUSTRACIÓN 1

##### Esquema de sesiones del CTE



Fuente. Elaboración propia

En opinión del profesorado, la guía es una herramienta que sienten ajena y distante ya que consideran que no se adecua a las necesidades específicas de su escuela, de modo que solamente toman de ella lo mínimo indispensable para desarrollarla de modo que puedan remitir evidencia de su utilización a las autoridades superiores, sin embargo, la mayoría coincide en que prefieren elaborar instrumentos propios para atender la problemática específica.

Dentro de los posicionamientos ideológicos que emergen de los profesores que están frente a grupo se puede observar confrontación con sus autoridades; primero con los directivos del plantel, por su falta de atrevimiento y creatividad para realizar de manera personal o bien para convocar un equipo que realice las adecuaciones pertinentes a la guía, adecuando el instrumento a las necesidades específicas de la EST 01. En segundo término, su disgusto es con las autoridades estatales y federales, pues de acuerdo con su sentir los encargados nacionales de esta política educativa están muy alejados de la vida cotidiana de los centros escolares o bien al tratar de realizar un instrumento tan genérico, terminan produciendo una receta que no termina de amoldar para ninguna escuela en lo general y

menos para la institución investigada en lo específico, tal y como se muestra en los siguientes comentarios:

*“En lo personal yo siento que no es de mucha ayuda simplemente leer una guía durante horas y estar platicando lo que dice, cuando las necesidades en la escuela son otras” (M01).*

*“Personalmente no me gusta la guía que mandan; de hecho, el comentario de varios compañeros ha sido el mismo. Siento que la guía, no digo que no deba existir una guía quizás sí, pero tomarla como guía; el problema es que no se toma como una guía, se toma como algo que se debe llevar al pie y yo entiendo guía como algo que me está dando la pauta para poder llevar a cabo el consejo, sin embargo, el error del consejo es que la toman al pie de la letra a tal grado de que cuando llegamos al punto de realizar la ruta de mejora el tiempo es el mínimo y la mayoría ya lo que queremos es retirarnos” (M01).*

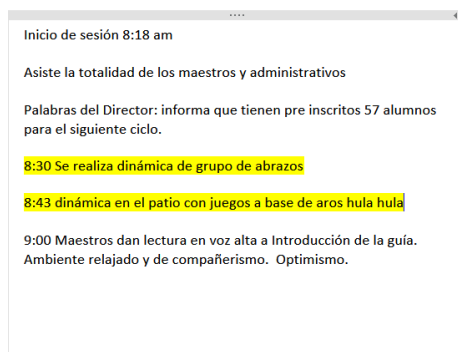
*“Siento que a veces están llenos de burocratismo y de información de más que no es de relevancia en el momento o que se necesita, por ejemplo, se estuvo hablando mucho sobre cuestiones administrativas cuando lo que realmente se requería aquí en la escuela eran cuestiones de aprovechamiento, de disciplina, de estrategias, de cómo lograr que los alumnos elevaran su índice académico” (M02).*

*“No estoy diciendo que la guía sea mala, si no que no está enfocada a las necesidades propias de cada escuela; posiblemente la hicieron en un escritorio y está muy bien diseñada, el problema es que no está planificada para todas las escuelas, nada más es global, entonces nuestra escuela requiere de otras necesidades. Nosotros tenemos un déficit de alumnos, cosa que nada más lo hablamos más no diseñamos ninguna propuesta” (M03).*

El desarrollo de las sesiones del CTE presenta algunos aspectos que terminan polemizando la reunión, ya que mientras en opinión del profesorado la guía se elabora de forma descontextualizada a las problemáticas y necesidades propias de cada centro escolar y por si fuera poco señalan los docentes que trabajan frente a grupo, el instrumento se encuentra saturado de actividades generales con poca relevancia en términos de asertividad a las problemáticas escolares. Para ilustrar el punto de vista de los maestros es pertinente observar las instrucciones generales de una de las guías utilizadas en los CTE's que se muestra en la ilustración 2.

## ILUSTRACIÓN 2

### Primeras notas de campo tomada al margen de la guía de sesión del CTE

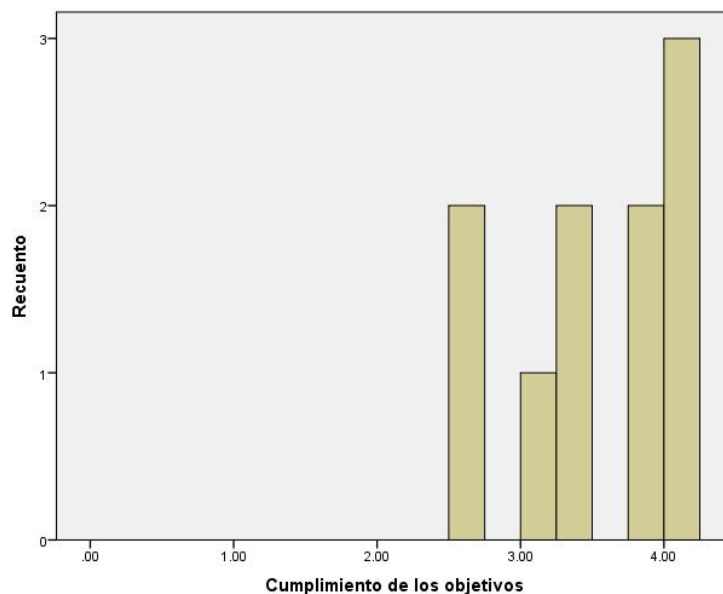


Fuente. Elaboración propia

Los resultados de la escala aplicada confirman la opinión del profesorado, dado que las respuestas de los participantes se encuentran ubicadas por encima del 2.00 en la gráfica elaborada, de tal suerte que indican que existe una alineación hacia los objetivos del CTE que va de moderada a alta. Véase la gráfica 1.

GRÁFICA 1

**Resultados en cuanto a cumplimiento de objetivos**



Fuente: Elaboración propia

El personal directivo es más abierto al momento de hablar sobre la guía, ya que reconocen que no la siguen al pie de la letra y son más sinceros en justificar sus motivos, puesto si bien se trata de una herramienta que los ayuda a construir su propia RME, son más conscientes de que no es el único camino, ni tampoco es necesario que la lleven al pie de la letra con plena conciencia que no es necesario remitirla como evidencia al final del ejercicio.

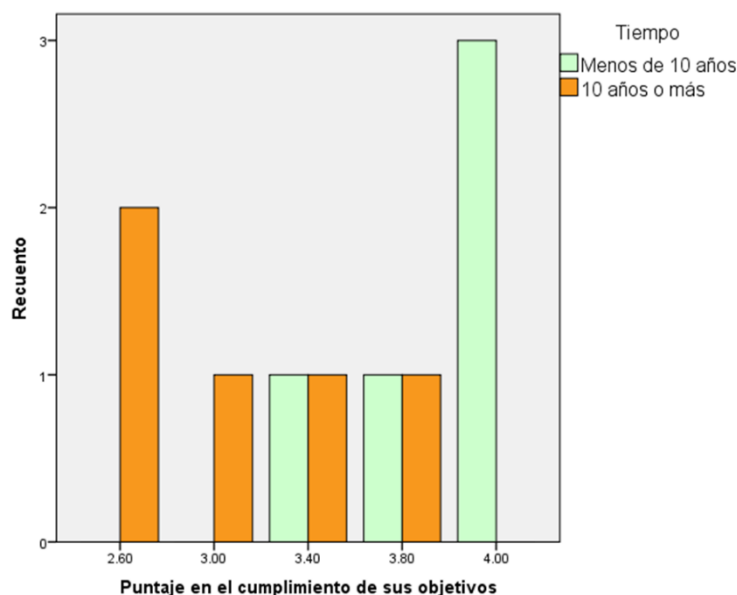
*“En cada reunión es diferente, la guía es eso, una guía, pero nosotros aquí dentro de la institución elaboramos nuestros puntos a tratar. Claro nos sujetamos a la guía, pero en su totalidad no la llevamos en un 100 %, abordamos un 30 % o 40 % de los que nos proponen en la guía... En las escuelas en sí, cada escuela tiene su propio concepto y su propia problemática y nosotros lo que hacemos es ajustamos nuestra problemática a nuestro contexto” (D02).*

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, de la escala se obtuvo una gráfica segmentada en dos grupos, el primero con docentes con más de diez años de servicio y el segundo con menos de diez, sin distinción de género, en la que se muestra que los profesores con menor antigüedad son más

proclives a participar en las dinámicas de las sesiones del CTE y tienen una mayor aceptación a la guía respecto a los docentes con más de diez años de antigüedad. Véase la gráfica 2.

GRÁFICA 2

### Cumplimiento de objetivos por rango antigüedad laboral de los maestros



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.3. Tercer momento. Después la reforma

En cuanto a los aspectos que podrían sustituirse o bien incorporarse a las sesiones del CTE para la obtención de mejores resultados, la opinión del profesorado se orienta hacia la construcción de una mejor guía, ya que la mayoría de las críticas que se hacen se refieren a los defectos o carencias que le encuentran, si bien es cierto que la elaboración de la RME contribuye a la detección de los problemas específicos de cada centro escolar, también es que la guía que les mandan mensualmente para el desarrollo de la sesión del CTE no siempre cumple con su objetivo, pues encuentran elementos o ejercicios que poco o nada contribuyen a su construcción, tal y como se desprende de las siguientes intervenciones:

*“Pues yo creo que he mencionado el incorporarse, mayor vigilancia y sustituirse el divagar con la guía, creo que la guía es un gran problema, para mí el problema no es la guía, es como se lleva la guía” (M01).*

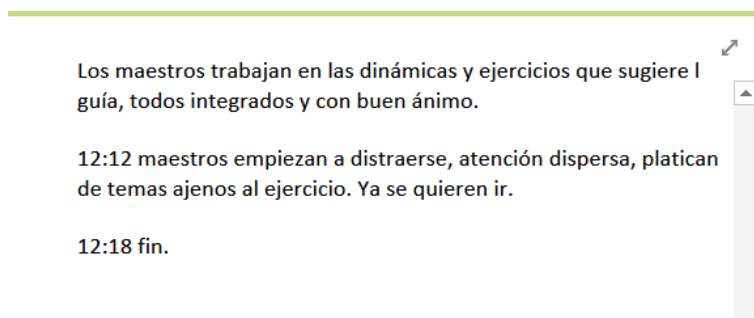
*“la misma guía ya no está estructurada de una manera más eficiente, empezamos bien pero como que ahora hay un poco más de temas que se están abordando en el CTE que no nos está produciendo muy buenos resultados, por ejemplo, ya han dejado de abordar las cuatro prioridades” (D01).*

“Yo pienso que al 100% debe estar basado en las problemáticas de cada escuela que cada CTE, cada escuela elabore su propia guía... considero que, si nosotros elaboráramos nuestra propia guía, nuestra propia problemática y la lleváramos a la reunión sería una reunión de más éxito. Sin embargo, nosotros no consideramos al 100% la guía” (D02).

La guía está elaborada de modo que su desarrollo tome al menos cinco horas, a fin de que la sesión del CTE equivalga a un día promedio de labores docentes de acuerdo a los niveles escolares de preescolar y primaria. Sin embargo, se observó reiteradamente que al final de las sesiones, la atención de los participantes se encontraba dispersa y su actitud era más bien de enfado hacia la guía. Véase la ilustración 3.

### ILUSTRACIÓN 3

#### Segunda nota de campo al margen de la guía de sesión del CTE



Fuente. Elaboración propia

## 4.2. Autonomía de gestión Escolar: entre el liderazgo vertical y la escuela al centro

De acuerdo con los Lineamientos para el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, el CTE es el máximo órgano para la toma de decisiones que atañen al plantel escolar, de modo que a través del consenso y del trabajo colaborativo, se deberá implementar una RME conforme a todas sus etapas. Sin embargo, el propio lineamiento establece que será el director quien dirija la sesión, en una franca confrontación de *facto* con la normatividad emanada de la SEP; en cuanto al ejercicio del liderazgo y su tipología al interior de las escuelas. Lo anterior contrapone los objetivos que se buscan por lo menos desde la literatura los CTE's donde se percibe la buena voluntad de dar prioridad al reparto equitativo de responsabilidades y tareas sin protagonismos jerárquicos, en un afán de democratizar la toma de decisiones en las escuelas y colocar a la institución al centro de todos los esfuerzos del colectivo escolar.

### 4.2.1. Primer momento. Previo a la reforma

De manera reiterada, los docentes recuerdan el pasado donde las reuniones de academia o de inicio de curso, eran solamente informativas y no un espacio para el consenso y la discusión colegiada de los problemas específicos, tales como el de la indisciplina, la inasistencia o el bajo aprovechamiento,

que atraviesa la EST 01 donde el director era el encargado de hacerles saber los temas a tratar, sin que se les permitiera exponer situaciones fuera del orden del día, ni proponer estrategias de solución. Los maestros sentían y aceptaban el *establishment* de esa época, lo que en el presente se sigue materializando de alguna manera, tomando cuerpo en las respuestas obtenidas y registradas en el apartado 4.1 de la actual tesis, así como en los comentarios siguientes donde la titularidad de las responsabilidades escolares se inclina hacia el lado del director y supervisor:

*“Anteriormente la toma de decisiones era unilaterales, se marcaban por parte del director de la escuela, se buscaba la mejor opción y debes en cuando se consideraba a los docentes, pero casi por lo regular las decisiones se tomaban entre el director y el supervisor de la escuela, así era tajante la toma de decisiones al interior de los centros escolares...” (D02).*

*“Antes era supervisores, el jefe de departamento niveles más superiores que tomaban las decisiones y acordaban que es lo que iban a trabajar durante el ciclo escolar... pues no, nos tomaba en cuenta para nada a la base, este mucho menos a las necesidades de los alumnos o de la comunidad.” (M02).*

#### **4.2.2. Segundo momento. Durante la reforma**

Si bien es cierto que los maestros opinan que los objetivos de escuela al centro, gestión y liderazgo no se cumplen en su totalidad o por lo menos, no como se menciona desde los lineamientos fundacionales de los CTE, no dejan de reconocer que existe un avance en ese renglón y que hay una mejora notoria en la democratización de su participación dentro del colectivo, como se puede apreciar a continuación.

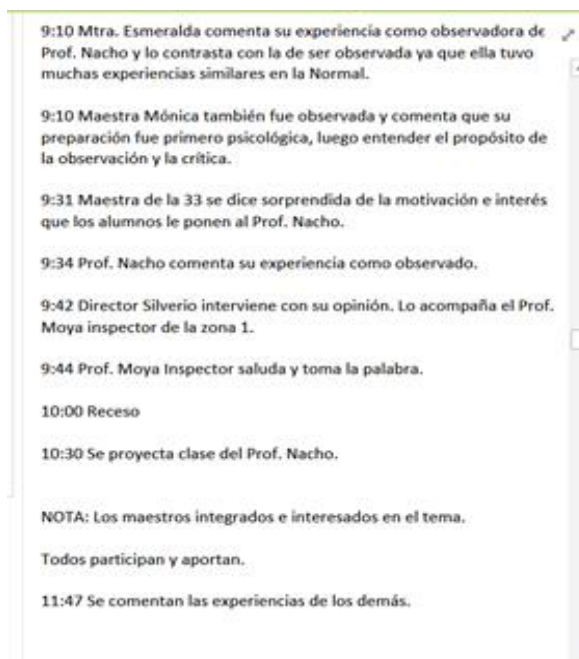
*“Actualmente ya participan los docentes, participa todo el colectivo y se llegan acuerdos de trabajo de estrategias, en todos los aspectos, en aspecto administrativo, social, inclusive hasta en el aspecto económico se hace consenso con los compañeros, en que vamos a invertir etc., etc., entonces es compartida la toma de decisiones tanto en nivel directivo, nivel supervisor como docentes, es compartida la toma de decisiones” (D02).*

*“digamos que, si ha ayudado un 80%, digamos que un 80%, porque ya tenemos mayor oportunidad de ser escuchados en cuanto a lo que la escuela necesita y no es únicamente como lo mencionaba antes, por parte de la dirección, de coordinación eso se va a hacer, y así se va a seguir, ahora tenemos la oportunidad de poder externarlo, independientemente de que se lleve a cabo o no en su totalidad, pero sí, si hay una oportunidad más de lo que había; más en el poder ser partícipe de él” (M01).*

Se observó al interior de las sesiones del CTE, una participación general del profesorado, particularmente en aquellos temas que consideraban de interés general, aportando no solo experiencias profesionales, sino también intercambiando casos de éxito, y estrategias que les dieron algún resultado, lo cual se contrasta con las reuniones de academia o de inicio de curso que tenían antes de la reforma. Vease la ilustración 4.

#### ILUSTRACIÓN 4

##### Tercera nota de campo al margen de la guía de sesión del CTE

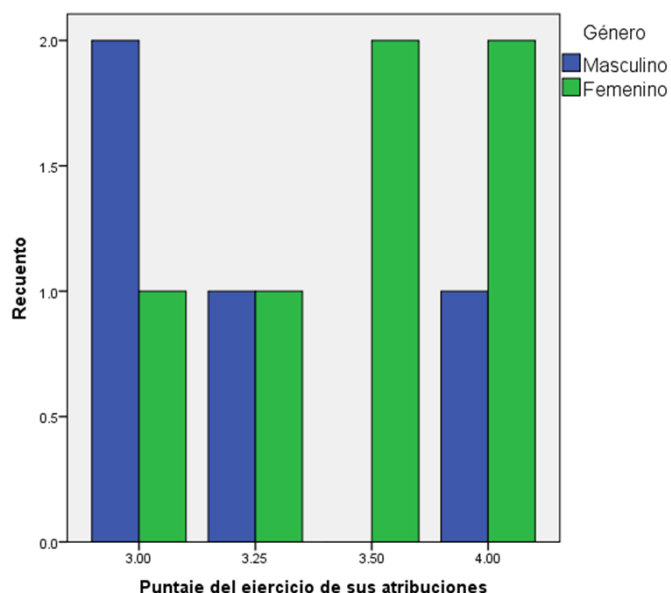


Fuente: Elaboración propia.

Para analizar este rubro de manera porcentual, se utiliza una escala para buscar diferencias en el ejercicio de sus atribuciones en el CTE para identificar subgrupos que pudieran entrar en conflicto entre sí. La Figura nos muestra que, al dividir a los participantes entre hombres y mujeres, las mujeres tienen una mayor tendencia a considerar que en el CTE existe autonomía de gestión, no así los hombres cuyos puntajes muestran una menor tendencia al respecto.

GRÁFICA 3

### Ejercicio de atribuciones en el CTE con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.3. Tercer momento. Posterior a la reforma

En cuanto a la expectativa, al referirse a la AGE, los entrevistados coinciden en señalar que la toma de decisiones democrática y participativa no solo es deseable sino necesaria para el debido funcionamiento del CTE haciendo hincapié en que el director debe ir cediendo el poder que tradicionalmente ha detentado al interior de la institución, para dar paso a un liderazgo más horizontal, pero de igual manera los docentes deben empoderarse para dar paso a una nueva forma de resolver sus problemas.

*“Si hay algún maestro que propone algo; si está bien fundamentado teórica filosófica y pedagógicamente lo consensamos, pero hay algunas situaciones donde no es posible el consenso pero si se toma en cuenta la opinión de todos pero se tiene que hacer por mayoría de igual manera estamos tomando decisiones las decisiones del consejo no las impone el director, si no que nosotros sabemos que la máxima autoridad dentro del CTE es el CTE está formado por los docentes y directivos entonces estamos muy conscientes de eso, que las decisiones que se toman se toman de manera democrática o por conceso.” (D01).*

*“Pues sería genial que tomaran las decisiones de acuerdo a las necesidades del plantel de la escuela donde pudieran participar los padres de familia los alumnos y los docentes junto con los directivos y que no fuera nada más este vertical. Claro que sería algo muy complicado porque cada escuela tiene su propio contexto, su propia necesidad; sería lo ideal.” (M02).*

TABLA 1

**Primer, segundo y tercer momento del CTE frente a la AGE**

| Previo a la reforma                                                                                                                                                                        | Durante la reforma                                                                                                                                                                        | Posterior a la reforma                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de decisiones unilateral y vertical</li> <li>• Poca participación del colectivo</li> <li>• Pobre retroalimentación entre docentes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor participación de los docentes</li> <li>• Democratización de las decisiones</li> <li>• Reuniones más estructuradas y organizadas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseo de incrementar la participación</li> <li>• Que se les tome en cuenta</li> <li>• Que se repartan de manera más equitativa las responsabilidades</li> </ul> |

### 4.3. Trabajo colaborativo: realidad o simulación

El trabajo colaborativo, a través de la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación, es un medio que busca formar un equipo capaz de dialogar, concretar acuerdos y definir metas específicas sobre temas relevantes para el aseguramiento de los propósitos educativos; asignar responsabilidades entre sus miembros y brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, acompañarlos para que concluyan con éxito su trayecto educativo y de manera general alcanzar las metas que cada plantel se proponga.

#### 4.3.1 Primer momento. Previo a la reforma

Al indagar sobre la manera en que se llevaba la asignación de tareas y detección de problemas en el pasado, los docentes coinciden en recordar que no había reuniones sistematizadas, sino esporádicas, de modo que cada uno tenía que trabajar sus estrategias y dinámicas de manera individual, sin socializar la problemática que advertían, de modo que cada quien buscaba el espacio para hacer sus comentarios a la dirección o bien esperaban a que el director convocara a alguna reunión para exponerlo, por lo que se destacaba la ausencia generalizada del trabajo colaborativo, tal y como se desprende de los siguientes comentarios:

*“Anteriormente el trabajo era individual, casi no se consideraba mucho la opinión o las aportaciones del docente, así se trabajaba era de manera unilateral... siempre se rigen y se regían los maestros y los docentes con un programa de actividades donde venían marcadas las actividades, el desarrollo de las mismas hasta los ejercicios ya venían estructurados y el maestro ya nomás los aplicaba” (D02).*

*“era muy poco el trabajo colaborativo que se llevaba; cada quien en su trinchera como dice el dicho y algunos con los que éramos empáticos con los que teníamos alguna cercanía nos comentábamos, ha yo te doy cierta dinámica, pero era muy muy raro...” (M02).*

#### **4.3.2. Segundo momento. Durante la reforma**

En este rubro se indagó sobre las herramientas propuestas por la guía en torno al trabajo colaborativo, así como el reparto de responsabilidades y seguimiento de tareas asignadas, destacando la herramienta propuesta en la guía de la sexta sesión ordinaria del ciclo 2017-2018, denominada *Observación de clase entre maestros*, que consistió en realizar un consenso entre los participantes para elegir alguna clase y acudir a observarla, de modo que los demás maestros pudieran aprender de las estrategias de enseñanza de otro profesor, lo cual hicieron en dos etapas, primero acudieron a otra escuela de la misma zona en calidad de observadores y luego recibieron docentes de otra escuela. En un segundo momento hicieron una observación dentro de su propia escuela en la clase favorita de los alumnos, que, para sorpresa del colectivo, resultó ser la materia de física, debido a las habilidades del maestro que supo fomentar la curiosidad e interés de los alumnos.

Se puede apreciar que a pesar de que el trabajo colaborativo no es muy común en la práctica, los docentes reconocen y agradecen las aportaciones que en este sentido realiza la guía. Incluso se percibió este momento como un punto de encuentro y coincidencias entre los diferentes grupos ideológicos que cohabitan en la EST 01, como se aprecia a continuación:

*“La única es la de observaciones, yo siento que fue la única que les sacudió el tapete a muchos, la de observación de los maestros porque ya todos quisieron venir a observar una clase y, se me hace muy extraño porque, cuando seleccionamos a un maestro que era el mejor maestro de la escuela, eso ni siquiera evalúa, a ese ni siquiera lo fueron a ver” (M03).*

*“Lo que se estuvo trabajando en este CTE las clases modelo y en esta escuela que como es más pequeña tuvo la flexibilidad de llevarse la clase en vivo o como debía de ser una clase pues se pudo grabar para que los demás maestros la observaran es una escuela pequeña no hubo la oportunidad de que cada uno de los docentes fuera a observar a otro en cambio en una escuela grande se podría que se organizaran grupos de maestros y ver una clase unos luego otros otra aquí se dio la posibilidad que se diera a través de los medios que tenemos ahora en la mano toda la tecnología”(M02).*

*“La clase de observación, eso sí estuvo como que yo siento que se lo sacaron de la manga, pero estuvo padre, porque uno ve lo de su clase, no ve lo de los demás... puedes aprender mucho o saber dónde te estas equivocando, para que te hagan una crítica constructiva y no destructiva” (M03).*

## ILUSTRACIÓN 5

### Primera muestra de notas de campo al margen de la guía del CTE

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p> ORGANICEMOS NUESTRA <i>OBSERVACIÓN DE CLASE ENTRE MAESTROS</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El director da la bienvenida a los alumnos, docentes y padres de familia que asisten al plantel escolar. Agradece su asistencia y colaboración en esta tarea educativa.</li> <li>2. Invita a los docentes a que registren su asistencia y los convoca a participar de manera colegiada, reflexiva, con disposición y apertura total, a fin de lograr un buen desarrollo de los trabajos.</li> <li>3. Brinda información a los alumnos y docentes acerca de los salones de clase, previamente señalizados, en los que se llevará a cabo la observación.</li> <li>4. Establece las medidas necesarias para que no haya interrupciones ni distracciones durante el desarrollo de la actividad.</li> <li>5. Pide a los docentes y alumnos que se incorporen a los salones en los que se habrá de realizar la observación de clase.</li> </ol> | <p>8:56 Director proyecta diapositivas donde explica la observación de clase entre maestros.</p>                                                                                        |
| <p> PREVIO A LA OBSERVACIÓN, ¿CÓMO NOS PREPARAMOS?</p> <p>La <i>Observación de clase entre maestros</i>, como herramienta para la mejora de la práctica profesional, tiene como propósito el aprendizaje entre iguales a partir de la observación, previamente acordada, de una clase en la que se aborda una <b>problemática de enseñanza y aprendizaje que ha sido difícil de solucionar en el aula</b>, y en la que se ha establecido quién desarrollará y quienes habrán de observar, integrados por asignatura o grado, en el caso de Telesecundarias.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>9:00 Prof. Carlos explica que hicieron observación a cargo de 3 maestras que acudieron a la EST1, los de la EST1 acudieron a la EST2 y estos a su vez a la 38.</p>                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Explica que no se hará en vivo como lo pide la clase, sino mediante grabación de clase del Prof. Nacho Betancourt.</p>                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>9:09 Maestras invitadas de la 33 explican su experiencia al observar la clase del Prof. Nacho Betancourt, comentan que se sintieron incómodas.</p>                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>9:10 Mtra. Esmeralda comenta su experiencia como observadora del Prof. Nacho y lo contrasta con la de ser observada ya que ella tuvo muchas experiencias similares en la Normal.</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>9:10 Maestra Mónica también fue observada y comenta que su preparación fue primero psicológica, luego entender el propósito de la observación y la crítica.</p>                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>9:31 Maestra de la 33 se dice sorprendida de la motivación e interés que los alumnos le ponen al Prof. Nacho.</p>                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>9:34 Prof. Nacho comenta su experiencia como observado.</p>                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>9:42 Director Silverio interviene con su opinión. Lo acompaña el Prof. Moya inspector de la zona 1.</p>                                                                              |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al reparto de responsabilidades y el seguimiento de las tareas asignadas, se observa un cambio favorable respecto al pasado, pues el director ha dejado de ser el encargado exclusivo de asignarlas, pues ahora dicha facultad le corresponde al CTE, con lo cual se cumplen los objetivos planteados en los lineamientos en estos rubros:

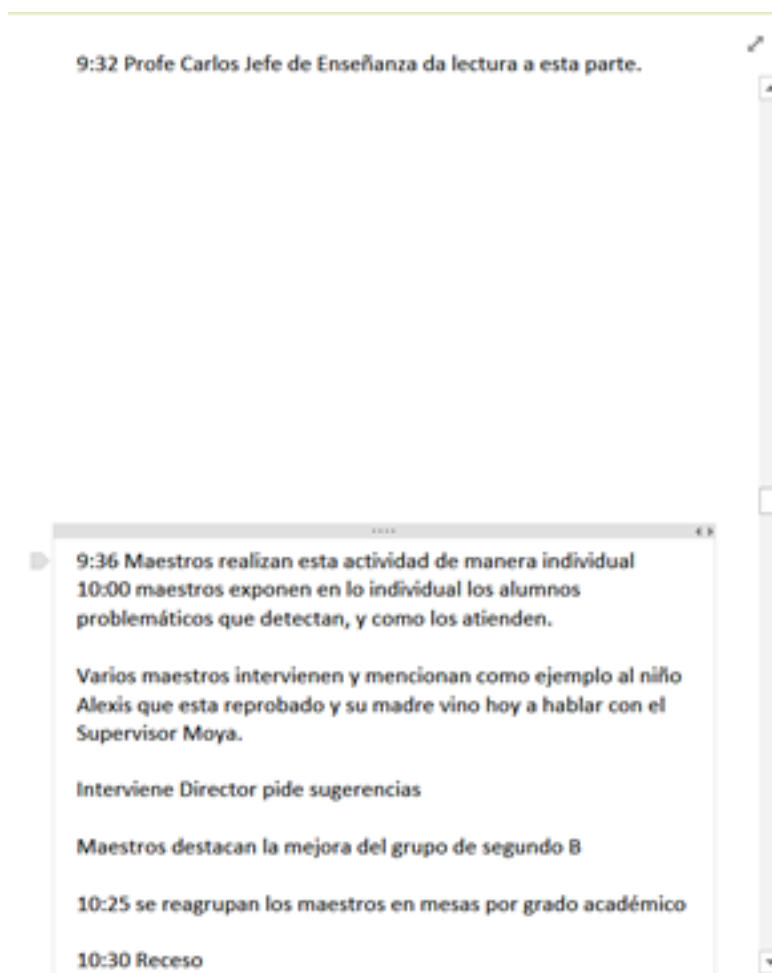
*“no cambian mucho con la diferencia que antes el reparto de responsabilidades se asignaba con la dirección y ahora pues como el CTE si logra lo máximo, una escuela se reparte ahí en el CTE... hablando de aprendizajes todo lo relacionado con eso se toma en el CTE” (D01).*

*“Ahora si estás en todo el campo, como le comento antes no había posibilidad, ahora los jefes nos permiten estar todos ahí juntos y poder intercambiar entre todos ya sea porque nos ponen a trabajar en equipos de acuerdo con el grado o a la asignatura que rolen a todos y que estamos unos con otros yo creo que aquí no hay una que destaque completamente si tú vas a ser tomado en lo que es el trabajo colaborativo tiene grandes aportaciones” (M02).*

Lo mismo se advirtió durante la observación de las sesiones del CTE, pues de acuerdo con las dinámicas propuestas por la guía, se pudo repartir entre los participantes no solo las responsabilidades, sino también el seguimiento de las tareas asignadas, como se advierte de las notas de campo. Véase la ilustración 5.

### ILUSTRACIÓN 6

#### Cuarta nota de campo al margen de la guía de sesión del CTE

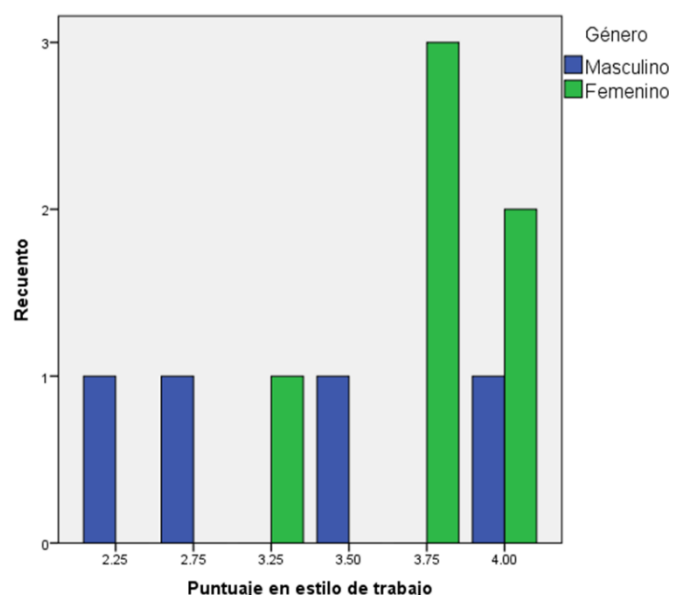


Fuente: Elaboración propia.

El tercer eje implica una disposición al trabajo colaborativo, que, en la escala utilizada, se denominó estilo de trabajo y para efectos descriptivos, se segmentó por género, cuyos resultados indican que las mujeres tienen una mayor disposición a trabajar de manera colaborativa respecto a los hombres. Véase Gráfica 4.

GRÁFICA 4

### Estilo de trabajo en el CTE con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.3. Tercer momento. Posterior a la reforma

Por último, se indagó hacia el futuro para saber la opinión del profesorado sobre sus expectativas en torno al trabajo colaborativo para que, a través su propia experiencia, pudieran recomendar aspectos a sustituirse o mejorarse en aras de mejorar los resultados del CTE, donde los entrevistados propusieron una mayor integración de los padres de familia, para que fueran escuchados y considerados en esta nueva forma de tomar decisiones:

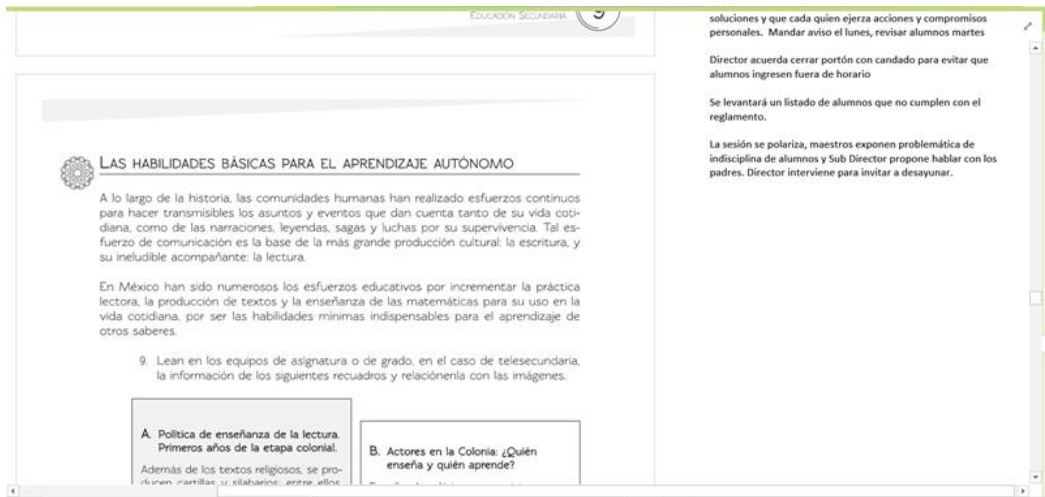
*“debería ser una escuela compartida donde cada integrante; tanto lo que es los padres de familia, sociedad de alumnos, docentes tuvieran una intervención. Los alumnos nos digan que les inquieta, que podría hacerse para que ellos tuvieran una escuela de confort y sentirse mejor, los padres de familia que esperan de la escuela, el docente que necesita que se puede hacer; que los materiales, computadoras... un buen trabajo colaborativo sería la forma de tener mayor calidad en escuelas” (D03).*

*“creo que pudiéramos involucrar más a los padres y a los alumnos, un poquito más enriquecería mucho el trabajo, muchas veces nosotros cegados ante nuestro ego, nuestro orgullo ha no sé cómo llamarlo se me fue la palabra y los padres tienen muy buenas ideas o muy muy buenas aportaciones o tiene otros puntos de vista que a lo mejor nosotros no hemos visto o no hemos querido ver quizás ellos podrían enriquecernos bastante y los alumnos también” (M02).*

Durante la observación de las sesiones del CTE, también se tomó nota de los consensos donde se propuso la intervención de los padres de familia para atender en específico problemas como la indisciplina e inasistencia. Véase la ilustración 6.

ILUSTRACIÓN 7

Segunda muestra de notas de campo al margen de la guía de sesión del CTE



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2

Primer, segundo y tercer momento del CTE frente al trabajo colaborativo

| Previo a la reforma                                                                                                                                  | Durante la reforma                                                                                                                                             | Posterior a la reforma                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Imperaban las estrategias individuales</li><li>• Falta de consenso</li><li>• Reuniones esporádicas</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Reparto de responsabilidades</li><li>• Seguimiento puntual de tareas asignadas</li><li>• Reuniones mensuales</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mayor intervención a los padres de familia</li><li>• Abordar temas como indisciplina e inasistencia</li></ul> |

En relación con los resultados de las encuestas, estos confirman los datos obtenidos en las entrevistas y la observación. En primera instancia, los docentes muestran una tendencia a acatar la ruta de mejora y los lineamientos de la nueva reforma. Posteriormente, se encuentra una segmentación de los docentes y directivos en materia de género, y la antigüedad tanto como docente, así como directivo. Finalmente, existe evidencia que apunta hacia una mayor disposición al trabajo colaborativo por parte de las mujeres y los participantes con menor antigüedad.

## **Capítulo 5.**

### **Conclusiones**

La selección del paradigma, el enfoque y el corte se identifican dentro del proceso investigativo como fortalezas, ya que permitieron comprender desde el interior del CTE los significados de las experiencias vividas del profesorado con funciones docentes y directivas, reconociendo la concepción múltiple que tiene la realidad en cuanto a la guía, el CTE y las interacciones propias que genera esta propuesta educativa, además de que en contextos naturales se recogen los puntos de vista y percepciones subjetivas de los participantes.

En un inicio se buscó una escuela secundaria promedio para realizar la investigación, pero durante el desarrollo de la tesis se observó que la EST01, no se encuentra dentro del promedio, sino incluso es atípica pues de las 31 secundarias técnicas de Ciudad Juárez sólo seis tiene un solo turno, además, que la institución investigada es la de menor matrícula estudiantil de la ciudad, sumándole a lo anterior que por diversos motivos durante el tiempo que duró el trabajo de campo se presentó rotación en tres ocasiones del supervisor, en igual cantidad de veces del director y en otras tres ocasiones del subdirector de gestión, situación que no es normal, pues por citar un ejemplo, en otra secundaria de la misma zona escolar la directora y la subdirectora de gestión tienen al frente de la misma escuela cerca de 20 años.

En cuanto a las referencias consultadas, es importante mencionar que el objeto de estudio del presente trabajo es un área con grandes oportunidades, pues son pocas las investigaciones realizadas al respecto, situación que en la práctica dificultó allegarse de referentes teóricos, conceptuales y vivenciales producto del quehacer intelectual. Además, de que se presentaron diversos obstáculos para la consulta física de las investigaciones existentes, por lo que fue necesario privilegiar en algunos momentos la consulta de internet, así como otros medios referenciales.

Las respuestas que se obtuvieron muestran que los trabajos de sensibilización y capacitación referentes a la ruta de mejora y que se instrumentan por parte de las autoridades educativas federales y estatales llegan con eficacia hasta el Consejo Técnico de Zona, situación que se pierde al transitar al CTE, debido a la descontextualización que existe entre una guía demasiado genérica y una problemática demasiado específica, según quedó evidenciado por la experiencia de los docentes.

Los Maestros frente a grupo presentan un conocimiento empírico coincidente el de los directivos en cuanto a las bondades de la reforma, pero a la vez diferenciado en lo concerniente a la RME y al CTE, ya que la información y datos que armonizan, se enuncian en este capítulo, haciendo énfasis en las limitaciones que el propio estudio tuvo y a las cuales nos referimos en el capítulo 1 donde se optó por un estudio de caso que comprendiera solamente a la EST01.

Dentro de los hallazgos se encuentra que la ruta de mejora y en general los CTE no son herramientas innovadoras, pues con otros nombres y distinto marco normativo, ya se venían realizando antes del sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto, no obstante, a un gran número de docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, no habían experimentado una organización de esta naturaleza.

La guía del CTE se elabora de forma descontextualizada a las problemáticas y necesidades propias de cada centro escolar. Además, que se encuentra saturada de actividades generales con poca relevancia en términos de asertividad a las problemáticas escolares.

Se denota añoranza por el esquema vertical utilizado antes de los CTE, que estaba a cargo de los cuerpos directivos, sobre todo por lo referente a la certeza que se tenía de las actividades y obligaciones derivadas del trabajo individual, por academias y del plan anual de trabajo.

El colectivo escolar evidencia incredulidad sobre las intenciones de la reforma educativa, además de la necesidad de más y mejor capacitación de las políticas educativas implementadas a raíz de la reforma educativa del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), sobre todo a los mandos directivos de los centros escolares.

Entre los puntos divergentes que emergieron de los sujetos de la investigación en atención a su función laboral, se encuentra que los docentes frente a grupo a diferencia de los directivos consideran que en la RME, las acciones planeadas no tienen acompañamiento, ni seguimiento directivo, sólo ocasionalmente y sin un calendario preestablecido, mientras que los directivos solicitan a los representantes de cada comisión un informe sobre los avances de las actividades acordadas en el CTE y sólo entonces los profesores frente a grupo dialogan sobre cómo presentar el informe solicitado.

Se carece de evaluación formativa, holística y continua, lo que deriva en ausencia de estrategias de corrección. Aunado a que lo que los directivos consideran como seguimiento o valoración de la RME, los docentes lo ven como una carga o molestia no constructiva en términos metodológicos.

La guía del CTE elaborada a nivel federal y su adaptación para el subsistema federalizado, no sufre ninguna modificación para adecuarla a la realidad del centro educativo; se percibe un respeto e inviolabilidad total a la guía federal.

Se considera que lo importante es el CTE y la elaboración de todas las actividades señaladas en la guía. No se logra percibir que los últimos viernes de cada mes sólo son para la logística de una posterior ejecución, seguimiento y supervisión de la ruta de mejora.

Se perciben una imposición dentro de las actividades del CTE no solo de la autoridad educativa federal, sino además de la esfera estatal y local a través de la supervisión escolar; hacia la creación de la ruta de mejora, lo que dificulta el trabajo asertivo y contextualizado del colectivo, pues en ocasiones se denota que los directivos caminan en un sentido y los docentes no logran asimilar el trasfondo del porque los directivos priorizan ciertos temas y actividades.

Se evidencia una contradicción entre las disposiciones normativas y la praxis en cuanto a los criterios para la elaboración de la ruta de mejora. Además, se detona falta de preparación y experiencia al respecto, sobre todo de los directivos, aunado a la falta de interés o autorización de autoridades superiores para modificar la guía con la intención de encaminar las actividades realizadas en relación con las necesidades específicas de la escuela.

En lo referente a la utilidad y pertinencia de la ruta de mejora y en general del CTE, se considera que por medio de estas herramientas no se resuelven de manera significativa las problemáticas escolares, se considera sobre todo la guía del CTE como muy general y descontextualizada en relación con la vida diaria escolar.

No se logra entender, ni interiorizar la lógica sistemática de los CTE y los requerimientos concretos que esta estrategia solicita a los participantes. Parece que las intenciones y bondades manifestadas desde el discurso político del gobierno federal por medio de la SEP, no logran convencer al colectivo escolar.

Se asume a los CTE y a la ruta de mejora como elementos del burocratismo tecnocrático, por ende, terminan de cargar más de trabajo extra jornada laboral a los colectivos escolares, quienes realizan las actividades encomendadas solamente para cumplir con los requerimientos administrativos de las supervisiones.

Se perciben fines educativos diferenciados, pues los docentes frente a grupo consideran que a sus autoridades les importa más la parte administrativa y burocrática que los aspectos áulicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo anterior se recomienda replicar el estudio en un universo más grande que abarque un conglomerado escolar más amplio, de tal modo que los resultados obtenidos en EST01 se puedan comparar con otras escuelas ya sea dentro de la misma zona o bien en otras distintas para obtener una mejor opinión del profesorado respecto los tres aspectos y momentos estudiados dentro del Consejo Técnico Escolar.

Por último, es necesario mencionar que el exceso de carga administrativa de los docentes frente a grupo y sobre todo de los directivos escolares, influye en su vida y tiempos laborales e incluso

personales; lo que resulta en detrimento de los objetivos del CTE, así como de los instrumentos e interacciones que del mismo emanan, determinando por consecuencia los caminos que se pueden y deben tomar para cumplir con los propósitos escolares que enuncia la SEP y no quedar en una simulación parcial de las obligaciones.

Se recomienda un estudio más amplio que aborde al menos todas las escuelas secundarias técnicas federales de la zona a fin de obtener mayores datos para diseñar las modificaciones o ajustes necesarios y pertinentes tanto a la guía como a los propios CTE, a fin de un mayor acercamiento entre los instrumentos y las herramientas de la ruta de mejora.

### **5.1. Cambios, tensiones y prospectivas en el marco de la 4ª Transformación**

En el marco de la Cuarta Transformación y la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el CTE enfrenta nuevas configuraciones que rebasan lo analizado en este estudio, realizado entre 2016 y 2018. Si bien la reforma de 2013 colocó a *la escuela al centro* mediante la Ruta de Mejora y la autonomía de gestión, la política educativa actual ha buscado reorientar el papel del CTE hacia la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad sociocultural (Carro y Lima, 2024; SEP, 2024).

Entre los cambios destacan la incorporación de los campos formativos en lugar de asignaturas rígidas, la centralidad del aprendizaje colaborativo con perspectiva comunitaria y la revalorización del magisterio como agente de transformación. Sin embargo, persisten tensiones estructurales: la continuidad de guías estandarizadas frente a la necesidad de diseños flexibles; la carga administrativa que limita el trabajo pedagógico; y la contradicción entre un discurso de autonomía y prácticas de supervisión centralizadas (Sánchez-Olavarría, 2025). Prospectivamente, los CTE podrían consolidarse como espacios clave para articular la formación docente continua, el acompañamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad y la implementación contextualizada de la NEM (Jiménez-Vásquez, 2025).

Reconocer estas dinámicas permite entender que el CTE no es un órgano estático, sino un escenario de disputa y construcción permanente que seguirá reflejando los cambios de la política educativa mexicana en los próximos años.

## Referencias

- Abellán, J. (2016). El modelo educativo 2016, entre la simulación y el consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45-84.
- Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.* (7 de marzo de 2014). Diario Oficial de la Federación: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Acuerdo para la organización y funcionamiento del Consejo Consultivo de Supervisión de Zona de Educación Secundaria Técnica. Preliminar. (2009). Supervisión de Zona de Educación Secundaria Técnica 05: <https://estsupesc05.files.wordpress.com/2009/11/consejo-consultivo.pdf>
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 15-43.
- Añorve, M. (1 de julio de 2014). PRI. [https://pri.org.mx/bancoinformacion/files/archivos/pdf/13633-1-15\\_11\\_16.pdf](https://pri.org.mx/bancoinformacion/files/archivos/pdf/13633-1-15_11_16.pdf)
- Araiza, S. M., Magaña, R., & Carrillo, L. E. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 99-113. <https://rieoei.org/RIE/article/view/408>
- Arce, J., Rodríguez, C., & Ramírez, L. (2014). El Consejo Técnico Escolar en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas. Antecedente de mas de una década, retomando el rumbo. Primer Congreso Formación y educación básica. Condiciones y desafíos, (pp. 324-330). Guadalajara.
- Arellano, L. (Otoño de 1994). *Revista Mexicana de Política Exterior*. <https://re.sre.gob.mx/rmpe/index.php/rmpe/article/view/1375/1285>
- Arzola, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 511-535.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas : un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Mexico, D.F.: Paidós.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In E. I. educación, Medina, Antonio (Coord.) (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bracho, T. (2009). Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad. México: Flacso.

- Camacho, M., Díaz, E., & García, C. (2017). Condiciones para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica y normal del Estado de Jalisco. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 305-315.
- Carro, A., & Lima, J. A. (2024). Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana. Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 987-1000. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/11/12>
- Carro, A., Hernández, N. A., & Flores, A. (2017). Seguimiento y evaluación a los Consejos Técnicos Escolares en la educación básica de Tlaxcala. *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016* (pp. 3921-3931). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha: An Examination of Theory and Applications? *Journal of applied psychology*, 78, 98-104. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cruz, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 841-865.
- David, J. L. (1996). *Site-Based Management: Making It Work. Educational Leadership*, 4-9.
- DOF. (7 de diciembre de 1982). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982)
- DOF. (26 de febrero de 2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- DOF. (7 de marzo de 2014). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Estrada, C. (2012). *Funcionamiento del Consejo Técnico y la eficacia escolar. Primer Congreso Internacional de Educación*. Talleres gráficos de Gobierno del Estado.
- Flores, V. (junio de 1994). El ingreso de México a la OCDE. *Comercio Exterior*, 517-523.
- Guerrero, F., & Amador, J. (2016). La concertación política en contextos de democracias fragmentadas: el caso del Pacto por México. México: D3 Ediciones S.A. de C.V.

- Gurria, A. (13 de mayo de 2010). OCDE. Mejores políticas para una vida mejor: <https://www.oecd.org/centrodemexico/45225090.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Editores McGraw-Hill Interamericana S.A. de C.V.
- Hidalgo, J. L. (2000). *Investigación educativa una estrategia constructivista*. Castellanos editores.
- IBM. (2018). *Statistics Package for the Social Sciences* (Versión 22) [Software computacional]. Armonk, Nueva York.
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2025). Liderazgo y autonomía: Urdimbre y trama en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 191-214. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/252/506>
- Ley Federal para la Protección de Datos Personales en posesión de Particulares. (2017). <https://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo125102.pdf>
- Martínez, M. (2016). El Consejo Técnico Escolar: Espacio de profesionalización docente y dinamización del currículo en educación secundaria. *Debates en Evaluación y Currículum*, 1-11.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Microsoft. (2018). OneNote. Redmond, Washington, Estados Unidos.
- Muñoz, C. (2005). Análisis de los resultados de México en el PISA 2003: una oportunidad para las políticas públicas. *Perfiles Latinoamericanos*, 26, 83-107.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-24.
- Nava, M., y Estrada, C. (2016). Los Consejos Técnicos Escolares vs Ethos institucional. *Debates en Evaluación y Currículum*, 1-11.
- Ortega, M. (2015). Escala de funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(12), 123-127.
- Ortega, M., y Hernández, Z. (2015). Directivos y docentes de Educación Básica: Las implicaciones de su función con la eficacia de los Consejos Técnicos Escolares. *Avances en Supervisión Educativa* (25), 1-15.

Ortega, M., y Hernández, Z. J. (2016). Eficacia de los Consejos Técnicos Escolares desde la perspectiva de género. *Visión Educativa IUNAES*, 10(21), 18-25.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013).

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

Quiroz, S. (1997). *Metodología y ciencia social: El paradigma emergente*. Busca libros SA de CV.

Rice, E., & Schneider, G. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 43-58.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe.

Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, F. (2017). Comunidades de aprendizaje, establecimiento y evolución desde los Consejos Técnicos Escolares. *Debates en Evaluación y Currículo/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016* (pp. 1-11). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Sánchez-Olavarría, C. (2025). La autonomía profesional docente: una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 215-234. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/253/507>

Sandín, M. P. (2003). *Investigación educativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Ed. Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación México 2012. OCDE-INEE-SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017 b). Secretaría de Educación Pública (SEP). <https://basica.sep.gob.mx/publications/pub/863/Gu%C3%ADas+de+Consejo+T%C3%A9cnico+Escolar+->

Secretaría de Educación Pública. (2013). Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica: Preescolar, primaria y secundaria. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (27 de julio de 2015). Estrategias Globales de Mejora Escolar. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10182/eglobales\\_ConsejosTecnicosEscolares.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10182/eglobales_ConsejosTecnicosEscolares.pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Consejo Técnico Escolar. La Ruta de Mejora Escolar. Momento para consolidar este espacio de los maestros. Educación secundaria. Fase ordinaria. Primera sesión. Ciclo Escolar 2017-2018*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular.  
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Silva, F. (2015). Los Consejos Técnicos Escolares y su relación con la micropolítica. RECICOPAL, *Revista Científica Rostros de la Pobreza en América Latina. Educación y Pobreza*, 1(1), 99-125.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío del orden superior. *Revista PRELAC UNESCO OREALC*, 1-10.
- Vicencio, O. (2014). Tres ejes fortalecedores del Consejo Técnico Escolar y la ruta de mejora. *Correo del maestro*, s/p.

## Referencias

### Índice de abreviaturas

| Abreviatura | Significado                                                |
|-------------|------------------------------------------------------------|
| AGE         | Autonomía de Gestión Escolar                               |
| CTC         | Consejo Técnico Consultivo                                 |
| CTE         | Consejo Técnico Escolar                                    |
| D01         | Directivo 01                                               |
| D02         | Directivo 02                                               |
| D03         | Directivo 03                                               |
| DOF         | Diario Oficial de la Federación                            |
| EGME        | Estrategias Globales De Mejora Escolar                     |
| EST01       | Escuela Secundaria Técnica Estudiada                       |
| M01         | Maestro 01                                                 |
| M02         | Maestro 02                                                 |
| M03         | Maestro 03                                                 |
| NEM         | Nueva Escuela Mexicana                                     |
| NME         | Nuevo Modelo Educativo                                     |
| OCDE        | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| PAN         | Partido Acción Nacional                                    |
| PND         | Plan Nacional de Desarrollo                                |
| PRI         | Partido Revolucionario Institucional                       |
| RME         | Ruta de Mejora Escolar                                     |
| SEP         | Secretaría de Educación Pública                            |
| SIE         | Sistema de Información Educativa                           |
| TLCAN       | Tratado de Libre Comercio de América Del Norte             |

## Anexos

### Anexo 1. Matriz para el diseño de instrumentos

|                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Datos generales                             | Datos generales<br>Formación académica<br>Características de la función                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Ejes/                                       | <b>Ruta de Mejora</b><br>Sistema de gestión propio de cada escuela diseñado y consensado por el Consejo Técnico Escolar, en el ejercicio de su Autonomía de gestión, que incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas orientados a que la escuela brinde un servicio educativo de calidad. | <b>Autonomía de gestión</b><br>La capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende. | <b>Trabajo colaborativo</b><br>El trabajo colaborativo, a través de la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación, es un medio que busca formar un equipo capaz de dialogar, concretar acuerdos y definir metas específicas sobre temas relevantes para el aseguramiento de los propósitos educativos; asignar responsabilidades entre sus miembros y brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, acompañarlos para que concluyan con éxito su trayecto educativo y de manera general alcanzar las metas que cada plantel se proponga. |
| Fortalezas<br><i>Previo a la reforma</i>    | Plan de trabajo<br>Desarrollo de sesiones                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Toma de decisiones en las sesiones del CTE                                                                                                                                                                                                                                                         | Asignación de tareas<br>Detección de problemáticas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Beneficios<br><i>A partir de la reforma</i> | Herramientas para la construcción de la RME<br>Cumplimiento de los objetivos escolares a través de los CTE<br>Retroalimentación y evaluación de los resultados                                                                                                                                                                                   | Toma de decisiones en las sesiones del CTE                                                                                                                                                                                                                                                         | Reparto de responsabilidades y seguimiento de las tareas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Retos<br><i>Expectativas</i>                | Mejores resultados del CTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Acciones para la toma de decisiones en las sesiones                                                                                                                                                                                                                                                | Aspectos podrían sustituirse o incorporarse para la obtención de mejores resultados del CTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

## **Anexo 2. Entrevista a docentes**

### *Datos generales*

- ¿Sería tan amable de proporcionarnos sus datos generales para la entrevista? (función, edad, antigüedad en el servicio, antigüedad en la escuela)
- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Cómo es su función docente? (materias que imparte, carga horaria de la escuela, cantidad de horas clase totales, funciones adicionales)

### *Ruta de Mejora*

- Al inicio del ciclo escolar, ¿cómo se establecía el plan de trabajo en su escuela?
- En su escuela, ¿cómo se desarrollaban las sesiones del Consejo Técnico?
- De las herramientas que propone la guía, ¿cuál considera que ha dado los mejores resultados en torno a la construcción de la RME?
- ¿Cuál es su opinión sobre los CTE como instrumento para llevar a cabo la RME?
- En su experiencia, ¿ha habido alguna mejora en el cumplimiento de los objetivos escolares a través de los CTE, en comparación con la organización que tenían antes de que existieran éstos?
- ¿Cómo se realiza la retroalimentación y la evaluación de los resultados que arroja el CTE?
- Desde su experiencia, ¿qué aspectos podrían sustituirse o incorporarse para la obtención de mejores resultados del CTE?

### *Autonomía de gestión*

- ¿Cómo se llevaba a cabo la toma de decisiones en las sesiones del CT?
- ¿Cómo se lleva a cabo la toma de decisiones en las sesiones del CTE?
- De las herramientas que propone la guía, ¿cuál considera que ha contribuido a la toma de decisiones?
- En cuanto a la Autonomía de gestión, ¿qué tanto contribuye el CTE a ésta?
- ¿Cómo le gustaría que se tomaran las decisiones en las sesiones del CTE?

### *Trabajo colaborativo*

- En su escuela, ¿cómo era la asignación de tareas antes de la reforma educativa?
- ¿Cómo se detectaban las problemáticas de su escuela?
- De las herramientas que propone la guía, ¿cuál considera que ha dado los mejores resultados en torno al TC?
- ¿Cómo considera el reparto de responsabilidades y el seguimiento de las tareas asignadas?
- Desde su experiencia, ¿qué aspectos podrían sustituirse o incorporarse para la obtención de mejores resultados del CTE?

### **Anexo 3. Entrevista a directivos**

#### *Datos generales*

- ¿Sería tan amable de proporcionarnos sus datos generales para la entrevista? (función, edad, antigüedad en el servicio, antigüedad en la escuela)
- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Cómo es su función docente? (materias que imparte, carga horaria de la escuela, cantidad de horas clase totales, funciones adicionales)

#### *Ruta de Mejora*

- Al inicio del ciclo escolar, ¿cómo se establecía el plan de trabajo en su escuela?
- En su escuela, ¿cómo se desarrollaban las sesiones del CTE?
- De las herramientas que propone la guía, ¿cuál considera que ha dado los mejores resultados en torno a la construcción de la RME?
- ¿Cuál es su opinión sobre los CTE como instrumento para llevar a cabo la RME?
- En su experiencia, ¿ha habido alguna mejora en el cumplimiento de los objetivos escolares a través de los CTE, en comparación con la organización que tenían antes de que existieran éstos?
- ¿Cómo se realiza la retroalimentación y la evaluación de los resultados que arroja el CTE?
- Desde su experiencia, ¿qué aspectos podrían sustituirse o incorporarse para la obtención de mejores resultados del CTE?

#### *Autonomía de gestión*

- ¿Cómo se llevaba a cabo la toma de decisiones en las sesiones del CTE?
- ¿Cómo se lleva a cabo la toma de decisiones en las sesiones del CTE?
- De las herramientas que propone la guía, ¿cuál considera que ha contribuido a la toma de decisiones?
- En cuanto a la Autonomía de gestión, ¿qué tanto contribuye el CTE a ésta?
- ¿Cómo le gustaría que se tomaran las decisiones en las sesiones del CTE?

#### *Trabajo colaborativo*

- En su escuela, ¿cómo era la asignación de tareas antes de la reforma educativa?
- ¿Cómo se detectaban las problemáticas de su escuela?
- De las herramientas que propone la guía, ¿cuál considera que ha dado los mejores resultados en torno al CTE?
- ¿Cómo considera el reparto de responsabilidades y el seguimiento de las tareas asignadas?
- Desde su experiencia, ¿qué aspectos podrían sustituirse o incorporarse para la obtención de mejores resultados del CTE?

## Anexo 4. Formato para notas de campo

### APRENDIZAJE ENTRE ESCUELAS: ¿CÓMO NOS PREPARAMOS?

En el ciclo escolar 2016-2017 se incorporó la modalidad *Aprendizaje entre escuelas* en las sesiones cuatro y seis de los CTE, misma que se encuentra establecida en los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE* en el "Capítulo IV. De las atribuciones y las funciones del CTE" y "Capítulo V. Del funcionamiento del CTE".

- Solicite que, en una lluvia de ideas, los docentes mencionen cuál fue su experiencia en el *Aprendizaje entre escuelas*, que destaquen las expectativas que tenían de esta modalidad, las dificultades o temores que enfrentaron, las iniciativas que surgieron y las ventajas que observaron en este intercambio de problemáticas comunes. Registren los comentarios relevantes en una hoja de rotafolio.
- Proyecte el video en el que se da el testimonio de una escuela secundaria que integró su experiencia "Aprendizaje entre escuelas. Testimonios 2016 - 2017". Invite al colectivo a que identifique las coincidencias y las diferencias en la organización y realización de la sesión en la que participaron.
- Organice cuatro equipos y pida que, a partir de lo observado y de su experiencia en esta modalidad, respondan las siguientes preguntas. Para ello, coloquen cuatro hojas de rotafolio, en cuyo encabezado se presentan las siguientes preguntas (una para cada equipo):
  - Hoja 1. "¿Qué significa aprendizaje entre escuelas?"
  - Hoja 2. "¿Qué no es aprendizaje entre escuelas?"
  - Hoja 3. "¿Cuáles son las condiciones que favorecen el aprendizaje entre escuelas?"
  - Hoja 4. "¿De qué manera el aprendizaje entre escuelas favorece-"

Se muestra un video donde una escuela aplica el tema de Folklor veracruzano "El tilingolingo" para generar aprendizaje.

Director: Expone problemática:  
Hay dos grupos de primero de 17 alumnos  
Existe riesgo de desaparecer un grupo y las horas de ese Grupo se asignarán a las escuelas de nueva creación.  
Propuesta: Organizar un torneo de fútbol con alumnos de sexto de primaria.  
Cambiar la mala fama que tiene la escuela.

Otra opción es conseguir un camión escolar para traer alumnos.

13:35 termina sesión

- Con el resultado de esta actividad, elaboren conclusiones en las que no falten las pautas siguientes:
  - Las estrategias o secuencias didácticas desarrolladas.
  - La frecuencia con que se utilizan los recursos didácticos y su uso en relación con el contenido programático o la habilidad por desarrollar.
  - Los ajustes realizados a las actividades.
  - Las técnicas que funcionaron adecuadamente.
  - Los ambientes de aprendizaje que se generan en los salones y en la escuela.
  - Los aprendizajes esperados y contenidos cuya enseñanza representa dificultades.
- Pida a los equipos que por asignatura o grado (en el caso de Telesecundaria), elaboren conclusiones, las registren en pliegos de papel y los coloquen a la vista de todos. Invite a un integrante de cada equipo a que las lea y, al resto del grupo, a destacar aquellas intervenciones docentes que les parecieron novedosas para atender las problemáticas educativas identificadas y los contenidos que aún representan dificultades y requieren apoyo.
- Por último, solicite al colectivo docente que comente de qué forma las estrategias, secuencias didácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas enriquecen su intervención docente y el desarrollo de las acciones

Maestros elaboran aquí sus conclusiones  
Trabajan en una dinámica con tijeras y recortes

| LAS ESTRATEGIAS O SECUENCIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DESARROLLADAS...                                                               | DE ACUERDO | PARCIALMENTE DE ACUERDO | EN DESACUERDO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------|---------------|
| ➤ ... poseen una intención clara y atienden las necesidades educativas de los alumnos.                                               |            |                         |               |
| ➤ ... se ajustan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.                                                     |            |                         |               |
| ➤ ... recuperan los conocimientos previos necesarios.                                                                                |            |                         |               |
| ➤ ... propician la participación, la reflexión, la argumentación y el establecimiento de acuerdos.                                   |            |                         |               |
| ➤ ... permiten, que a partir de los productos elaborados y las participaciones, evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos. |            |                         |               |

| LOS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS...                                                              | DE ACUERDO | PARCIALMENTE DE ACUERDO | EN DESACUERDO |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------|---------------|
| ➤ ... se integran de forma adecuada a las actividades desarrolladas.                               |            |                         |               |
| ➤ ... propician el interés de los alumnos y enriquecen las actividades de enseñanza y aprendizaje. |            |                         |               |
| ➤ ... son diversos y resultan atractivos para los alumnos.                                         |            |                         |               |

Receso 30 minutos

Aplicación de pilotaje con el instrumento cuantitativo de Durango. 15 minutos

3. Solicite a los docentes que, individualmente, recuperen del cuadro (elaborado en la primera sesión ordinaria) las habilidades o contenidos programáticos de su asignatura, de mayor complejidad en sus grupos, así como las propuestas de solución.

Pida que analicen si su intervención docente está favoreciendo que lo complejo sea más accesible a los alumnos. Para ello se pueden apoyar en las siguientes preguntas:

- ¿En cuál o cuáles de esas asignaturas, contenidos o habilidades se empieza a observar un nivel de logro satisfactorio con todos o con la mayoría de los alumnos de su grupo?
- ¿Qué estrategias didácticas implementadas favorecieron aprendizajes en los alumnos?
- ¿De qué manera organizó e inició el trabajo con los alumnos?
- ¿Qué apoyos brindó a sus estudiantes para favorecer la construcción de su aprendizaje?

<sup>1</sup> Estos apoyos de intervención son lo que el maestro hace intencionalmente para que los alumnos aprendan: brinda pistas, ayuda a aquellos con dificultades, plantea desafíos o retos, reformula las indicaciones, recapitula lo realizado con preguntas guiadas, marca explícitamente la secuencia de acciones por desarrollar, organiza trabajo entre pares, etcétera

RUTA DE MEJORA ESCOLAR  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

SEGUNDA SESIÓN

9

Se realiza un panel con tres profesores y se les hacen las preguntas

Maestra Gabriela explica una estrategia propia. Alumnos no tienen cuaderno en orden, simulan trabajar. Hay que revisar cuadernos hoja por hoja. Marca en lista de asistencia con colores para indicar las actividades que realizó.

Maestro Betancourt habla de apoyos formando equipos dispersos y les pide anoten con tinta de colores. Practicas experimentales, material simple, actividades de inicio, desarrollo y cierre.

Maestro Dr. Juan dice que se auxilia de los tutores para ayudar alumnos rezagados.

Betancourt manda anotaciones a los padres de familia. Cuaderno es el canal de comunicación.

Maestra Gabriela ha notado que los rezagados suelen ser muy inteligentes.

En esta Guía, nos referimos a los términos *estrategia*, *secuencia didáctica*, *técnica* e *intervención docente* de la siguiente forma:

**Estrategia** es un procedimiento intencional, organizado y orientado al logro de un objetivo claramente establecido, que quien la aplica tiene la capacidad de tomar decisiones y controlar las acciones emprendidas para verificar su cumplimiento. Como señala Valls (1990), las estrategias no prescriben ni detallan totalmente el curso de la acción que se va a seguir, "son sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar".

**Secuencia didáctica** es la manera de ordenar y articular diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas al logro de propósitos educativos.

**Técnica** es el conjunto de procedimientos reglamentados y pautas que se utilizan como medio para llegar a un cierto fin.

**Intervención docente** es un conjunto de actuaciones intencionales de un profesional de la educación que se desarrollan durante las actividades de enseñanza y aprendizaje, con el fin de hacer efectivo su objetivo con y para los alumnos. La eficacia de una intervención docente está mediada por el conocimiento pedagógico que se posee, así como por las habilidades y competencias de cada docente en la ejecución de su labor.

3. Solicite a los docentes que, individualmente, recuperen del cuadro (elaborado en la primera sesión ordinaria) las habilidades o contenidos programáticos de su asignatura, de mayor complejidad en sus grupos, así como las propuestas de solución.

9:17 Coordinador Académico inicia dinámica pasando una pelota:

- Estrategias que utilizan los maestros.
- Secuencia didáctica
- Técnica
- Intervención docente

4

Escribe aquí para buscar



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE**  
**SERVICIOS REGIONALES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA**  
**MATRIZ DE PROGRESIÓN DE ASPECTOS A EVALUAR**  
**PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD Y FACILITADOR DE AMBIENTES FAVORABLES**



DOCENTE SELECCIONADO \_\_\_\_\_

NIVEL \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_

C.C.T. \_\_\_\_\_ TURNO \_\_\_\_\_

Con base a los siguientes indicadores, postula al docente 2017 de tu centro de trabajo:

**DESEMPEÑO DOCENTE**

1. Comprende la caracterización del estudiante a través de su contexto, con un manejo eficiente de los enfoques en su asignatura a través de una planificación didáctica adecuada que logre los aprendizajes esperados.
2. Hace uso adecuado del tiempo en el aula así como los materiales y la relación socio-emotiva con los estudiantes.

**PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD**

1. Estrategias docentes dentro y fuera del aula enfocadas a la transformación del entorno del estudiante a través de la comunicación oportuna y adecuada con los padres de familia y la comunidad en general.

4

Escribe aquí para buscar

# Introducción

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, impulsa en esta Sexta Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar (CTE) la *Observación de clase* entre maestros, herramienta académica cuyo propósito es resolver una **problemática de enseñanza y aprendizaje, previamente focalizada, que ha sido difícil de solucionar en el aula.**

Con esta actividad se pretende que los maestros aprendan a resolver problemas de la práctica docente a partir de la observación de una clase y de un diálogo, sustentado en un guion, en el que comparten sus experiencias, ideas, puntos de vista y estrategias didácticas orientadas hacia la transformación y mejora de dicha práctica.

La *Observación de clase entre maestros*, entendida como una herramienta para la autoformación profesional entre iguales, permitirá a los docentes de educación básica indagar más sobre su quehacer educativo; así como, a reconocer las ventajas que tiene esta forma de trabajo para impulsarla en sus escuelas y convertirla en una práctica cotidiana que llegue a institucionalizarse entre los maestros.

En esta Guía se propone una manera de lograr que la *Observación de clase entre maestros* contribuya a este desarrollo profesional a partir de cuatro momentos. En el primero, **Organicemos nuestra Observación de clase entre maestros**, se presentan algunas condiciones que el director anfitrión habrá de considerar con la llegada de maestros, alumnos y padres de familia a las escuelas y otras actividades con las que deberá garantizar que esta tarea se realice de manera óptima, se eficiente el tiempo y no existan interrupciones ni distracciones.

8:30 inicia sesión

Se lee introducción por los maestros asistentes.

Director menciona que la guía exige que un grupo estuviera presente para hacer la observación que se pide, pero se decidió grabar una clase del Prof. Betancourt para verla en clase.

## 6a sesión ordinaria CTE abril 2018

viernes, 27 de abril de 2018 08:40 a. m.

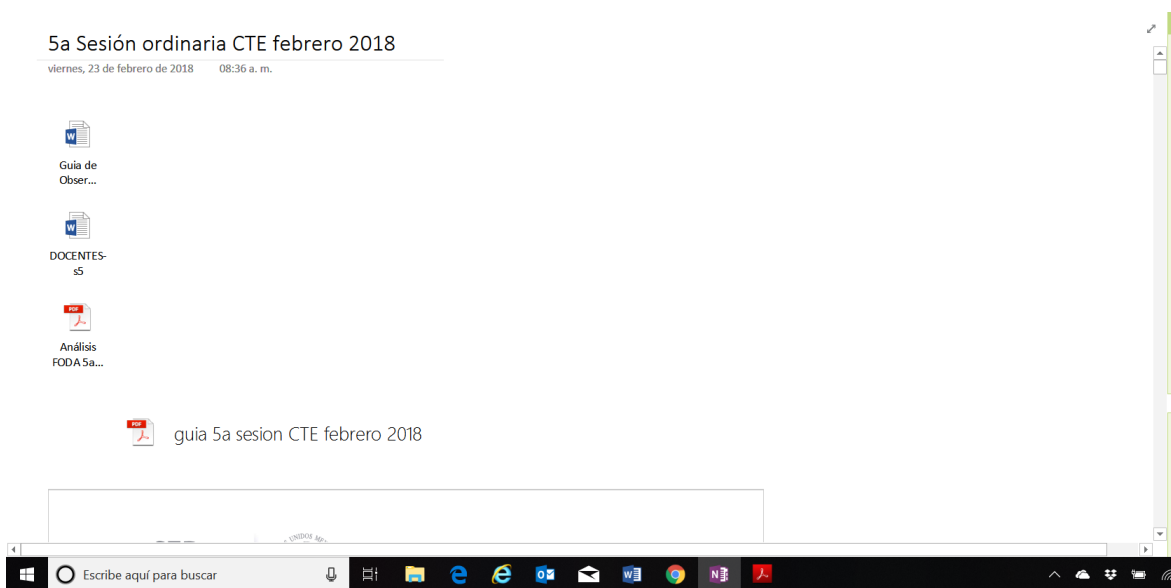
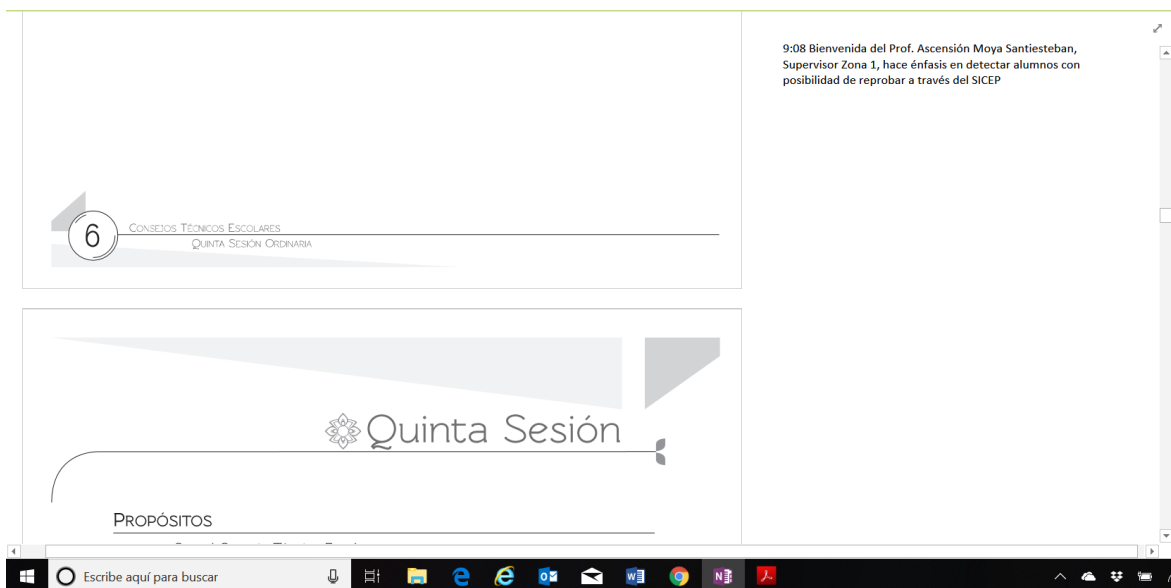
201804-RSC-qZJEQOI1w-SECUNDARIA6aSesionCTE2017-18



# CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

## APRENDIZAJE ENTRE ESCUELAS

UNA PROPUESTA DE  
DESARROLLO PROFESIONAL



18. Pida que, a partir de lo leído, destaquen lo siguiente:

- ¿Por qué observar una clase?
- ¿Qué aprendo al realizar esta actividad?
- ¿Cómo ayudo a que aprenda el maestro observado?

19. Compartan sus reflexiones en plenaria.

20. Teniendo presente el compromiso de desarrollar una clase y observarla, solicite al colectivo que, a través de una "lluvia de ideas", inicien la preparación de esta actividad por realizar en la sexta sesión. Consideren si en su colectivo ya se ha definido al docente que habrá de desarrollar la clase; de lo contrario, determinen quién lo hará, y elaboren un listado de lo que será necesario atender.

**APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL: UN NUEVO CICLO**

Este apartado tiene el propósito de socializar información, materiales o invitaciones relevantes para el colectivo docente, vinculados con la entrada en vigor del Plan y Programas de Estudio en el ciclo escolar 2018-2019.

RUTA DE MEJORA ESCOLAR  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

CUARTA SESIÓN

15

13:28 termina sesión

Escribe aquí para buscar

10. En plenaria, compartan los resultados de los equipos. Argumenten por qué establecieron cada relación entre el texto y la imagen.

11. Concluida la actividad, identifiquen cuál es la constante que se percibe a lo largo de los distintos periodos educativos y, a partir de ello, respondan:

- ¿Cuál es el sentido, propósito o finalidad del impulso y fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas a lo largo de la historia de la educación en nuestro país?
- ¿Qué beneficio brinda contar con información del nivel de desempeño de nuestros alumnos en estas habilidades?
- ¿Cuál es la utilidad que ofrece la *Herramienta de Exploración de habilidades de lectura, escritura y cálculo mental*?

Registren sus respuestas en su cuaderno de notas.

12. Promueva la lectura en voz alta de la información del siguiente recuadro:

Leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas son habilidades esenciales para la toma de decisiones informadas, el empoderamiento y la autonomía personal, la participación en la sociedad global y el desarrollo humano y social (Unesco, 2008)

Contar con estas habilidades marca posibilidades muy distintas de progreso en la

Grupos:

- 1a y 1b
- 2a y 2b
- 3a, 3b y 3c

12:11 Visita el [Profr. Moya](#) Supervisor de la Zona 1

Escribe aquí para buscar

**E. Plan Nacional de Educación 1976**

El cambio alcanzó la enseñanza de la lengua y de la lectura. Se dejó atrás el método ecléctico y se utilizó el denominado *Método global de análisis estructural* que se basaba en la premisa de que la lectura implica necesariamente la comprensión y no sólo una simple decodificación de signos.

**F. Plan de Once Años.**

En 1959 comenzó este plan que buscó mejorar la educación primaria y expandirla.

La enseñanza de la lectura y la escritura se realizaba a través del método ecléctico.

Dentro del salón de clases se atendía la modalidad de lectura silenciosa –cuando el objetivo era valorar la comprensión–, o la modalidad en voz alta –en la que se evaluaban entonación o modulación.

**G. Reforma educativa de 1993**

Inicia una reforma curricular y pedagógica que se caracteriza por la presencia de un enfoque distinto en la enseñanza de la lengua materna, que repercute, precisamente, en la manera de abordar la lectura y la escritura. La resolución de problemas se constituye como la manera de abordar las matemáticas en el ámbito escolar.

11:00 se reinicia la sesión del CTE luego de un desayuno de 30 minutos. Chile colorado.

Maestro manifiesta su inconformidad con este ejercicio porque en nada contribuye al mejoramiento escolar ni tampoco a resolver la problemática de la escuela.

Dice que la sesión es "ordinaria" porque no tiene nada de extraordinaria.

El grupo está acomodado en forma de U.

6. En plenaria, comenten brevemente cómo "vivieron" el encuentro con otros colegas en la sesión de *Aprendizaje entre escuelas*. A través de una "lluvia de ideas" compartan:

- ¿Qué aspectos relevantes rescatan de la sesión de *Aprendizaje entre escuelas*?
- ¿Qué aprendizajes les dejó el hecho de compartir las problemáticas comunes, el contenido programático o la habilidad de mayor dificultad con sus colegas de otras escuelas?

7. En equipos de asignatura o de grado, en el caso de telesecundaria, comenten las ideas subrayadas del texto que leyeron y respondan:

- a) ¿Qué problemática de mayor dificultad se presentó y qué aprendimos después de analizarla?
- b) ¿Cuáles fueron los compromisos establecidos para atenderla? ¿Cómo los estamos cumpliendo?
- c) ¿Qué falta por hacer para cumplir los acuerdos establecidos en el *Aprendizaje entre escuelas*?

8. Concentren sus respuestas en un cuadro, esquema o diapositiva para compartirlas en plenaria con sus compañeros.

Recuerden que es importante la participación de todos, por lo que se requiere que las intervenciones sean breves, objetivas y sin que excedan los 5 minutos.

Los maestros comentan su experiencia respecto el Aprendizaje entre escuelas:  
Al acudir a la Técnica 1 donde expusieron la Problemática de la comprensión lectora y les dieron Lluvia de ideas.

9:30 se inicia esta actividad.

Sub Director. Defiende la aplicación del reglamento escolar, de manera formativa y no punitiva.

Dos Maestros exige cumplimiento a rajatabla o que se modifique el reglamento.

Director interviene y modera.

Se observan maestros disidentes que reclaman actitudes laxas de los directivos y proponen acciones más punitivas.

Sub Director habla de violación de DD HH de alumnos que están por encima del reglamento; propone comité de disciplina.

Maestro opina que se meten en un problema jurídico.

Se polarizan las posturas

4 maestras se unen y enfrentan al Sub Director.

Reclaman la ausencia de la trabajadora Social de nombre Angelica, maestros exigen que se presente al CTE.



### ¿QUÉ APRENDIMOS EN APRENDIZAJE ENTRE ESCUELAS?

La tercera sesión de CTE se llevó a cabo bajo la modalidad de *Aprendizaje entre escuelas*, a través de la cual se generó una oportunidad para que los colectivos docentes compartieran, analizaran, reflexionaran e intercambiaran estrategias de intervención que les permitieran atender problemáticas educativas de mayor complejidad.

5. Pida que, de manera individual, lean el siguiente texto y que subrayen en él las ideas que se relacionan con la experiencia vivida en este encuentro entre maestros.

*Las escuelas que aprenden son aquellas que tienen una competencia nueva que les capacita para -aprendiendo colegendamente de las experiencias pasadas y presentes- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de forma acumulativa o reproductiva.*

*Si bien toda escuela -de manera natural o implícita- aprende, calificarla de Organización que Aprende significa que ha incrementado su capacidad de aprendizaje con un grado de valor añadido; es decir, se distingue en ella un aumento en las capacidades profesionales y personales del colectivo docente, nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de sus expectativas de mejora y desarrollo de la escuela, por la mejora de sus resultados y capacidad de adaptación al entorno cambiante. Cuando la escuela abre sus puertas a otros docentes.*

CUARTA SESIÓN

8 CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES  
CUARTA SESIÓN ORDINARIA

9:06 se inicia con esta actividad. Los maestros leen de manera individual. 10 minutos.

## 4a sesión ordinaria CTE enero 2018

viernes, 26 de enero de 2018 09:00 a. m.

### Secundaria Técnica Federal 38

4a sesión CTE enero 2018



### NUEVO MODELO EDUCATIVO

8:30 Presentación y bienvenida a cargo del director.

Se comenta la problemática de los grupos reducidos de alumnos y la posibilidad de que se cierren grupos.

Actualmente tienen dos primeros con 15 alumnos cada uno.

Se propone elaborar volantes y colgar lonas en primarias determinadas para promover inscripciones.