

Consejo Técnico Escolar: espacio de formación permanente para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje

School Technical Council: A space for ongoing training to improve the teaching and learning process

Orlando Llamas-Cruz • Jaime Salvador Dorantes-González

RESUMEN

Las insuficiencias organizativas y teóricas afectan negativamente la formación permanente del profesorado. El objetivo es analizar el Consejo Técnico Escolar y su influencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en secundaria. El método empleado fue la sistematización de experiencias que permitió recolectar información particular en contexto a partir de sus protagonistas desde la investigación-acción pedagógica. Para la recolección de datos fue empleada una entrevista semiestructurada, observación participante, cuestionario y diario de campo. Como principales resultados se tiene que el Consejo Técnico Escolar es un ritual permeado por prácticas sociales positivas y negativas, en donde se precisa de una teoría del aprendizaje, un enfoque pedagógico y un modelo didáctico vinculado a un modelo de gestión que lo optimice como un espacio académico para la formación permanente que influya positivamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se concluye que es necesario robustecer la plataforma teórica del profesorado para acceder a un desempeño profesional caracterizado por el dominio teórico-práctico del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar.

Palabras clave: calidad educativa, desempeño profesional, didáctica, gestión escolar, política educativa, secundaria.

ABSTRACT

Organizational and theoretical inadequacies negatively affect teachers' continuing education. The objective is to analyze the School Technical Council and its influence on the teaching and learning process in secondary school. The method used was the systematization of experiences that allowed the collection of particular information in context from its protagonists from the participatory action research. Semi-structured interviews, participant observation, questionnaire and field diary were used for data collection. The main results show that the School Technical Council is a ritual permeated by positive and negative social practices where a learning theory, a pedagogical approach and a didactic model linked to a management model are needed to enable it as an academic space for permanent training that positively influences the teaching and learning process. It is concluded that it is necessary to strengthen the theoretical platform of teachers in order to access a professional performance characterized by the theoretical-practical mastery of pedagogical, didactic and disciplinary knowledge.

Keywords: educational quality, professional performance, didactics, school management, educational policy, basic secondary school.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio sostiene como problema fundamental las insuficiencias organizativas y teóricas que afectan negativamente la formación permanente del profesorado e influyen sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje –PEA– en el aula. Como prospectiva se plantea que el Consejo Técnico Escolar –CTE– se habilite como un espacio académico para la formación permanente que influya positivamente en el PEA. Para ello, toma como objeto de estudio al CTE y como campo de acción al PEA. El siguiente texto detalla lo acontecido.

La agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, en su cuarto objetivo propone la generación de un mundo sostenible mediante la educación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Para México, la Nueva Escuela Mexicana –NEM– supone un cambio al enfoque educativo neoliberalista por uno humanista, ya que busca formar ciudadanos críticos, autónomos, que vivan y convivan sobre la base de valores, aspiraciones y prácticas democráticas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). En contraste, la política neoliberal supuso la intensificación del trabajo en aras de incrementar la productividad del profesorado (Sánchez-Olavarría y Carro-Olvera, 2023), desde una postura punitiva de control y presión, atentando contra la permanencia en el empleo (SEP, 2019). Esta postura desató una ola de manifestaciones en contra, por parte del profesorado. Por lo que la transformación implica un cambio en el enfoque pedagógico mediado por un modelo educativo flexible, inclusivo, ecológico y sostenible (Briseño, 2023).

En correlación, la implementación de los CTE tiene lugar desde el año 1982 (Luna, 2022). Actualmente el CTE se considera un espacio de reflexión que ha de permitir una reconfiguración del conocimiento profesional de cara a la profesionalización del desempeño laboral (Valenzuela et al., 2023). De acuerdo con Romero y Santa María (2021), el CTE busca analizar y sistematizar así la estructura como el funcionamiento de la escuela para promover el desarrollo de las habilidades de la comunidad escolar.

Orlando Llamas-Cruz. Universidad Autónoma Metropolitana, México. Es entrenador de halterofilia de la UAM y profesor de Educación Física en la Secretaría de Educación Física. Es Doctor en Ciencias de la Cultura Física, Maestro en Administración de la Educación Física, Deporte y Recreación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Licenciado en Educación Física por la Escuela Superior de Educación Física. Tiene el reconocimiento al profesor distinguido en Ciudad de México. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Juegos y deportes autóctonos de México. Una experiencia en educación superior”. Correo electrónico: teskakuautli@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7581-2829>.

Jaime Salvador Dorantes-González. Secretaría de Educación Pública, México. Es Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Máster en Didáctica de la Educación Física Contemporánea por el Instituto Superior de Cultura Física de La Habana, Cuba; Maestro en Educación por el Centro Universitario (México). Es asesor técnico pedagógico en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Juegos y deportes autóctonos de México. Una experiencia en educación superior” y “El proceso de enseñanza-aprendizaje, enfoque sistémico de sus componentes en el deporte escolar”. Correo electrónico: jsdorantesg@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1291-6484>.

Asociado a ello, Carro y Lima (2022) afirman que en el CTE se toman decisiones orientadas a la atención de necesidades contextuales de infraestructura, participación de la comunidad escolar, profesionalización y mejora de los resultados educativos. Este hecho es permeado por la visión de un humanismo mexicano, de la educación y la revalorización del profesorado en tanto profesional de la educación (SEP, 2019).

Para ello, la SEP (2024) propone que dentro de la resignificación tanto de los CTE como del profesorado es necesaria la revitalización de la autonomía profesional sobre la base de la mejora continua como proceso gradual, complejo, sistemático, participativo, dialógico, contextualizado y diferenciado que orienta el ejercicio del derecho a la educación (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024), y que, desde la perspectiva de Flores et al. (2020), implica la articulación entre la política educativa y el enfoque pedagógico crítico-constructivista. A partir de estos elementos se planteó como objetivo general analizar el CTE y su influencia en el PEA de las y los estudiantes de secundaria. Como objetivos específicos se formulan: analizar la organización, los fundamentos teórico-prácticos y la perspectiva de las y los profesores respecto del CTE.

MÉTODO

El presente estudio de caso de corte cualitativo fue realizado desde la investigación-acción pedagógica, que permite generar conocimiento desde el ámbito educativo a partir de la teoría previa (Cabascango y Berrios, 2024). Tal decisión se debe a la necesidad de estudiar el fenómeno educativo, de sistematizar y documentar sus hechos para mejorar el desempeño laboral y el PEA, en síntesis, transformar el aula y la escuela. Esto mediante un enfoque etnográfico que describe, en lo parcial y global (Maldonado-Díaz, 2022), la experiencia formativa en el CTE y su influencia en el PEA. Tal decisión busca indagar lo cotidiano en su contexto para profundizar en su particularidad oculta, describirla y construir con ella conocimiento creíble, útil, y triangulable con perspectiva ética (Tabernerero-Sala y Colón-Castillo, 2024). Para ello se valió de la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas, así como el cuestionario y el diario de campo como instrumentos.

El estudio de caso está dado en el turno matutino de una escuela secundaria pública ubicada en la alcaldía Gustavo A. Madero, al norte de la Ciudad de México, dentro de una colonia de estrato social medio bajo; en medio de una zona de hospitales y circundada por avenidas principales con un tráfico incesante. El colectivo se conforma por una directora, una subdirectora de gestión escolar y un subdirector académico, quienes organizan y dirigen el CTE. Por su parte, el profesorado cuenta con especialistas en las áreas de educación física, artes, historia, geografía, biología, química, física, tecnología, español y matemáticas, además de una profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva –UDEEI– y un observador

proveniente de la supervisión. La población estudiantil se acerca a 650 estudiantes, la mayoría provenientes del Estado de México, esto debido a que sus mamás o papás trabajan en algún hospital de la zona. El estudiantado en general llega a la escuela en transporte escolar, eventualmente en transporte particular, y los menos a pie.

El procedimiento tuvo lugar en tres fases: la primera incluyó el diseño y la presentación del estudio con la directiva y posteriormente con el profesorado. La segunda fase tuvo lugar con la observación del CTE así en su fase intensiva como en las sesiones ordinarias programadas a lo largo del ciclo escolar, mismas que guardaron cierta regularidad mensual (13 sesiones en total fueron observadas). La tercera fase consistió en la recopilación y análisis de datos a partir de categorías preestablecidas y las emergentes que se dieron en la sistematización de la información desde la perspectiva de Jara (2018).

RESULTADOS

Punto de partida

El presente estudio refiere la participación del profesorado en el CTE dentro del marco de la NEM, que entró en vigor en el ciclo escolar 2021-2022. Esta implica la transición entre el tradicional enfoque neoliberalista hacia un enfoque pedagógico crítico. Lo anterior debido al cambio en el gobierno, ocupado durante ochenta años por partidos de derecha, frente al triunfo electoral de un gobierno izquierdista. Esto implicó nuevos desafíos para el profesorado mexicano, particularmente en dos sentidos amalgamados por el CTE: por un lado la formación permanente y sus lecturas e interpretaciones sobre el currículo, y por el otro el PEA.

Primeras preguntas

Algunos cuestionamientos que emergen a raíz del clima de transición e incertidumbre por la NEM, para efectos de investigación son: ¿Cómo es la organización del CTE? ¿Cuáles son los fundamentos teórico-prácticos de las autoridades educativas para realizar el CTE? ¿Cuál es el conocimiento profesional y la perspectiva del profesorado en torno del CTE? ¿Cómo influye el CTE en la mejora del PEA?

Recuperación del proceso

Entre un sexenio y otro se han dado cambios en cuanto al plan nacional de desarrollo, y con ello, una reforma educativa tras otra. Dentro del rito que supone el CTE, se transitó de los mensajes motivacionales al comenzar la reunión mensual, a videos en donde sendos titulares de la SEP daban una introducción sobre lo que trataría la sesión del CTE. En el presente caso de estudio, además del video, se da a firmar el pase de lista y el libro de la relatoría correspondiente al CTE anterior. La hora de

comenzar el CTE se corresponde con la hora de ingreso del profesorado, lo que da lugar a interrupciones continuas, dado que se saludan, platican o comen. En adelante la recuperación del proceso se divide en cuatro elementos que constituyen el núcleo del estudio: organización del CTE, fundamentos teórico-prácticos del CTE, conocimiento profesional y perspectiva de los profesores, e influencia del CTE en el PEA.

Organización del CTE

El espacio que ocupa la celebración del CTE es comúnmente un aula llamada Red escolar, donde se encuentran computadoras en un general desuso dado que no sirven. Las mesas y sillas se ordenan en forma de herradura, quedando al frente un proyector y una *laptop*, además de los lugares para los directivos. El resto del colectivo acostumbra a sentarse por afinidad, en general en los mismos lugares. Dicho orden varía cuando realizan actividades grupales por disciplina académica, nivel escolar en donde dan clase y, eventualmente, por campo formativo.

En cada sesión se da seguimiento al orden del día. Para el particular, se develan problemas a la hora de ejecutar dicho orden, puesto que en general los tiempos asignados a las ponencias e informes no se respetan, teniendo retrasos permanentes; incluso se han dejado de abordar temas porque los tiempos no alcanzan: "...una disculpa profe, ya no se pudo ver tu tema porque no nos dieron los tiempos..." [P3].

Las tareas en equipo son menores y se resuelven solo por algunos integrantes de este, el resto no participa activamente. No obstante, los resultados del trabajo se presentan como si todos hubieran participado en la elaboración. Aunque hay tareas que aún se presentan en papel, actualmente se hace con archivos digitales. En relación con las tareas grupales, a modo de asamblea, las diferentes posturas, generalmente dominadas por opiniones más que por un discurso teórico, generan controversias eventualmente indisolubles, incluso molestias y enemistades.

Fundamentos teórico-prácticos del CTE

Como elemento inicial, mediante entrevistas informales se indagó sobre los fundamentos epistemológicos que sustentan el desempeño profesional. En el caso del personal directivo, sus respuestas pueden generar diferentes expectativas. Una de ellas es meramente normativa y prescriptiva, fundada en el binomio de obediencia e imposición: "...pues en realidad no hay como un fundamento, más bien tratamos de aplicar la norma y, pues el día a día, así como van surgiendo las cosas, así les vamos dando salida..." [P1]. La otra de un total desconocimiento: "...no hay un fundamento como tal, no sé..." [P2]; "...¿Paradigma? No, pues la verdad no hay un paradigma como tal..." [P3].

Sobre la teoría del aprendizaje, el enfoque pedagógico y el modelo didáctico empleados para la formación permanente del profesorado, ninguno de los directi-

vos respondió al cuestionario. Durante una entrevista informal, sin embargo, surgió el siguiente comentario: "...me dio mucha pena, quería llorar, la verdad, porque no sé..." [P2]. Se asume que no se tienen los elementos formativos ni teórico-prácticos para orientar el CTE, aspecto que complejiza el logro de resultados deseables.

Pese a ello, el CTE tiene lugar mensualmente, de ahí que se acogen los temas prevalentes durante el ciclo escolar, los cuales se dividen en normatividad y disciplina escolar, planificación y rendimiento laboral. Estos rubros se detallan a continuación.

- *Normatividad.* Esta se bifurca hacia el profesorado y los estudiantes. Para los primeros versa en torno a sostener el código de conducta descrito en la carta compromiso escolar y la responsabilidad de mantener la integridad de las y los estudiantes a su cargo dentro y fuera del aula. Existe una encomienda recurrente, y es la de asistir a tiempo para su clase, evitar retrasos y transitar rápidamente entre un aula y otra. En el caso del profesorado de educación física, artes y tecnología, la instrucción es ir al aula por el grupo para salir al área específica, así como regresarlos al aula para la siguiente clase. Esto a raíz de accidentes y riñas, en particular ocupan los casos de suicidio en centros escolares.
- *Disciplina escolar.* En este caso la normatividad se basa en el documento *Marco para la convivencia escolar*, en donde se especifican faltas a la disciplina y sus sanciones respectivas. Su contenido ha generado inconformidades en el profesorado puesto que no existen sanciones "reales", afirmando que no es de utilidad: "...el marco ni sirve para nada, no hay sanciones, así no aprenden a respetar las normas..." [P1]. Hay quien se siente imposibilitado para actuar: "...aunque los quieras sancionar, el marco no dice nada, y si les dices algo, lo usan en tu contra..." [P3]. Existe en paralelo un esbozo de mirada pedagógica, sin embargo, con un dejo pesimista: "... el marco es mucho de ponerlos a reflexionar, pero como no hay sanciones, pues no sienten presión..." [P3]. Simultáneamente se develan posturas de corte tradicionalista punitivo: "...los chavos se portan bien cuando se sienten vigilados... hay que regañarlos..." [P40]. Por otro lado, se encuentra la mirada de quienes ponderan el marco legal: "...en estos tiempos, el profesor está en desventaja, no puede hacer nada, por cualquier cosa los papás te quieren demandar..." [P44].

Frente a un incidente crítico, en donde fue provocado un incendio al interior de la escuela con la quema de una palma, el profesorado pugnó por la aplicación de sanciones inmediatas, que nunca llegaron a concretarse. Entre los argumentos se sostuvieron diferentes miradas. Una ecologista: "...quemar un árbol también es un crimen, es una vida..." [35]. Otra apegada a las consecuencias mediatas y futuras: "...lo tienen que expulsar, ¿qué esperamos, que queme la escuela?..." [P12]. Otra apegada a la ley y la ciudadanía: "...estamos viendo a un criminal en potencia..." [P43]. Pese a que fueron citados varios artículos en la ley que daban toda la posibilidad para actuar formalmente, la respuesta de la directiva fue una negativa rotunda sin argumentar su postura: "...yo voy a cuidar mi trabajo..." [P1].

Como consecuencia, en el profesorado fue forjada una expectativa de vulnerabilidad y molestia generalizada en donde se concluyó que, frente a un problema, no habría apoyo para defenderse: "...y así quiere que apliquemos la norma, mejor me hago el que no sé nada y yo también voy a cuidar mi trabajo..." [P44]. Otra postura al respecto apeló a la incompetencia para el puesto: "...pues si no puede resolver y cuidar de la comunidad escolar, que entregue el puesto, que se vaya..." [P36].

- *Planificación.* Esta se considera nuclear en cuanto a las funciones que el profesorado ha de cumplir. No obstante, se develan problemas en cuanto a la falta de conocimiento o dominio respecto de la didáctica, de su objeto de estudio y sus elementos constitutivos: "...eso de la didáctica, ni lo menciones..." [P24]. Una postura encontrada afirma: "...pero sí debemos ocuparnos porque es base de nuestro trabajo..." [P21]. Otra opinión apela a la práctica: "...aquí lo importante es ver las condiciones en la práctica, porque ahí el docente es donde aplica... pero te limita la reestructuración..." [P10].

Tales afirmaciones se relacionan directamente con la NEM. Habitualmente el profesorado aplicaba el contenido de los libros de texto, en la actual propuesta se enfrentan al mínimo de ejemplos, lo que los obliga a planificar el PEA. Esto devela insuficiencias en cuanto al currículo, la evaluación y su empleo para la planificación didáctica. En suma, hay dificultades para internalizar la propuesta, complejidad en su implementación, misma que se realiza parcialmente: "...se escucha muy sencillo, pero en la práctica lleva mucho tiempo..." [P17]; "...no hay ni una escuela que tenga su plan analítico, la verdad es que lo vamos armando en el camino... la parte técnica-pedagógica es fácil... tenemos que improvisar..." [P3]; "...no todos los grupos trabajan igual, entonces hay que improvisar..." [P19]; "...hay algunos que improvisan y lo hacen muy bien..." [P2]. Esta tendencia tuvo una contraparte: "...considero que improvisar representa un reduccionismo teórico y un retroceso importante frente a la investigación científica actual..." [P30].

De continuo emergen posturas que responsabilizan a las autoridades. Entre ellas, las que hacen una crítica de la capacitación: "...en cada capacitación dicen cosas diferentes y hasta contradictorias..." [P18]; "...ni ellos mismos saben qué onda..." [P36]; "...la desinformación viene desde arriba..." [P7]. Se encuentran quienes se expresaron sobre el currículo: "...nos piden contextualizar, pero aplican pruebas estandarizadas..." [P19]; "...eso de llevar la estrategia, no se puede... yo sigo en lo tradicional..." [P12]. Existe simultáneamente la postura que enfrenta el desafío entre el confort y la transformación del desempeño laboral: "...la verdad es que todo es lo mismo..." [P40]; "...mi conclusión es que, sí, exactamente, todo es igual..." [P3].

- *Desempeño profesional.* Este rubro se compone de varios elementos, a saber: teoría del aprendizaje, enfoque pedagógico, modelo didáctico, concepción del PEA y sus componentes.

En relación con la teoría del aprendizaje que asumían para la enseñanza, se develó el desconocimiento sobre teorías del aprendizaje. Hubo quien respondió emplear "...cognoscitivo: constructivista y aprendizaje significativo..." [P31]. Nótese como engloba dentro del enfoque cognitivista al enfoque constructivista y al aprendizaje significativo: "...aprendizaje por competencias, aprendizaje basado en proyectos comunitarios..." [P7]. En tanto otras respuestas develaron más aún, amnesia teórica: "...sí, eso lo vimos en la Normal, pero ya tiene mucho tiempo de eso, ya no recuerdo..." [P16]; "...lo siento, no sé nada..." [P33].

En cuanto al enfoque pedagógico, las respuestas fueron similares al manifestar desconocimiento sobre el tema: "...crítico, humanista y comunitario..." [P16]; "...aprendizaje socioemocional..." [P55]; "...educación con sentido crítico..." [P5]; "...comunicativo..." [P9]; "...desarrollo paulatino del aprendizaje mediante la interacción social..." [P19].

Respecto al modelo didáctico que emplean respondieron aspectos relacionados con el método, por ejemplo "...aprendizaje basado en problemas..." [P39]; "...pues yo me estoy basando en lo que propone la NEM..." [P6]; "...el método directivo, comando, monitores..." [P29]; "...didáctica flexible y abierta a la innovación..." [P52]; "...enseñanza para la comprensión..." [P24]; "...aportaciones lingüísticas sobre los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito..." [P6].

Algunas respuestas son interesantes por su dispersión teórica: "...teoría del aprendizaje: Ángel Díaz Barriga... enfoque pedagógico... cognitivo-crítico... modelo didáctico: diversidad de estrategias pedagógicas..." [P25]; "...teoría del aprendizaje investigación-acción... enfoque pedagógico etapas del desarrollo de aprendizaje... modelo didáctico STEAM..." [P17]; "...teoría del aprendizaje: constructivismo... enfoque pedagógico: cognitivo, modelo didáctico: enseñanza aprendizaje..." [P35]; "...teoría del aprendizaje: conductista... enfoque pedagógico: humanista, modelo didáctico: descubrimiento guiado..." [P29]; "...teoría del aprendizaje: Vigotsky... enfoque pedagógico: escuela activa, modelo didáctico: aprendizaje basado en problemáticas..." [P8]; "...teoría del aprendizaje: constructivista... enfoque pedagógico: aprendizaje socioemocional... modelo didáctico: transmisión-recepción, descubrimiento, análisis de casos..." [P8].

Sobre su concepción del PEA respondieron: "...estructurar de una forma pedagógica..." [P43]; "...las fases en que se llevan a cabo las clases..." [P1]; "...son las etapas en las cuales se va dando el ciclo escolar..." [P2]; "...serie de pasos o conjunto de fases educativas..." [P10]; con ello se devela que identifican la división en fases o etapas. Es observable también que no se diferencia entre PEA y estrategias: "...son las estrategias que empleamos en clase..." [P41]. Algunos apelan al aprendizaje del contenido en sí mismo: "...lo que el alumno debe comprender al cierre de cada contenido..." [P18]; "...lo que debería dominar el alumno

normalmente...” [P29]. Otros refieren la interacción social: “...interacción entre el profesor, alumnos, padres de familia y todos los involucrados para lograr los aprendizajes esperados...” [P19]; “...interactivo y comunicativo...” [P31].

En correlación, respecto a los componentes del PEA respondieron enfatizando en el contenido y en los componentes personalógicos del PEA: “...contenidos, alumno-docente, medio social...” [P13]; “...factor cognitivo, afectivo-social...” [P18]; “...contenido, alumnos, medio social...” [P2]. Hay quienes enfatizan en el resultado y la evaluación: “...logro y evaluación...” [P31]; “...secuencia, lista de cotejo, rúbrica, palabras clave, borradores, autoevaluación y coevaluación...” [P23].

En contraste al aspecto anterior sobre la dispersión teórica, se encontraron respuestas teóricamente articuladas que guardaron congruencia entre sí: “...teoría del aprendizaje: teoría de la actividad de Leontiev... enfoque pedagógico: socio-cultural de Vygotsky; modelo didáctico: sistema de tareas tácticas de Dorantes; proceso de enseñanza-aprendizaje: articulación de fases para enseñar y aprender; componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje: principios, problema, objeto, propósito contenido, método, medios, forma organizativa externa, forma organizativa interna (tareas), evaluación...” [P30].

Las preguntas anteriores fueron realizadas por escrito, hubo profesores que no respondieron pese a estar presentes y otros que por horario no les correspondía presentarse. Algunos emplearon su celular para buscar por internet la respuesta, sin embargo, esta no satisfizo a las preguntas dado que, al parecer, copiaron lo primero que les arrojó el buscador.

Respecto de las tareas escolares emergen dificultades para diseñarlas, no emplean una progresión lógica que articule los procesos cognitivos para garantizar el logro de objetivos, y estos no manifiestan una congruencia entre sí a lo largo de la planificación. En general las tareas denotan énfasis sobre lo procedimental en ausencia de lo cognitivo y afectivo. En resumen, no hay una concepción clara sobre el diseño de las tareas y como consecuente, se carece de una visión sistémica sobre las mismas. Considerado esto, se impartió un taller sobre el diseño de tareas, sin embargo, a lo largo del ciclo escolar el colectivo seguía sin implementar lo estudiado: “...no he tenido tiempo...” [P16]; “...la verdad he estado algo ocupada...” [P38].

Perspectiva del profesorado en torno al CTE

La mirada que poseen algunas profesoras y profesores respecto al CTE deviene en un panorama poco alentador. Un aspecto se relaciona directamente con los contenidos del CTE y la orientación del proceso formativo: “...está insípido, como que le falta sabor, hay algunas cosas que se deben tocar y no se tocan... todo es meramente

conductista...” [14]; “...pues como que siempre es lo mismo sobre la planeación, ya hasta aburren...” [36]; “...en algunos momentos es repetitivo y hasta tedioso, con más carga administrativa...” [25]; “...es necesario para llegar a acuerdos, se supone que deberían cumplirse, pero en realidad no siempre...” [39].

Emerge a la luz el hecho de que hay disciplinas en el abandono, dado que la capacitación se da a nivel general y aún descontextualizada: “...el nivel de conocimiento y dominio del contenido de las y los ponentes es muy limitado, hay falta de claridad conceptual, ambigüedad en los temas, poca relación con la realidad en el aula, y en mi área nunca tocan un tema de interés...” [P30].

Durante el ciclo escolar se observó en diferentes momentos el desagrado por ciertos contenidos, tanto en la gesticulación del colectivo como en comentarios descalificatorios relacionados con los ponentes y su discurso durante la ponencia; uso desmedido del teléfono, salidas constantes del aula o charlas que interrumpían la sesión [Notas de campo]. Frente a dichos comportamientos se comentó: “...fíjense cómo están igual que los alumnos... el siguiente ciclo escolar ustedes van a presentar los temas, para que sientan qué es estar aquí al frente y no como están ahorita muy cómodos en su silla...” [P1]. Este comentario fue acompañado de un gesto adusto y enrojecimiento del rostro.

En contraste, aquellas personas que sostienen una actitud pasiva, no participante o que no confrontan o contravienen las afirmaciones de la autoridad educativa, reciben permisos especiales para salir de la escuela a resolver asuntos personales como alimentos, adquisición o recuperación de materiales, ejecución de trámites, sin que ello afecte su horario en cuanto a registros en su tarjeta de trabajo [Notas de campo]. Al respecto afirmó: “...si quiere vaya, maestro, eso es abandono de empleo, pero como usted decida...” [P2]. En relación con los permisos económicos, se observó que para algunas personas se concedían en días de CTE, en cambio a otras personas les era negado anteponiendo la norma. Incluso se llegó a comentar en comunicación personal que a la directiva no se le reportan los días económicos [Notas de campo].

Como caso particular se encuentra la asignatura de Educación Física, a la cual se le desalojó de un espacio que servía como sala de danza y bodega de materiales, para trasladarla a un espacio reducido (2m x 2m) en donde existe un alto nivel de humedad, moho y presencia de ratones además del hacinamiento. El espacio de danza le fue asignado a la asignatura de Inglés pese a existir aulas suficientes para impartir dicha asignatura: “...yo no sé por qué les dieron la sala de danza, llevamos años solicitando una bodega para nosotros, pero nada, la bodega donde estamos es del turno vespertino...” [P29]; “...además ni materiales hay, se los tenemos que pedir a los chavos, por ejemplo, las casacas y los balones son míos porque aquí no se ve el apoyo...” [P31]. Una situación similar existe en la academia de Tecnología, dado que hay condiciones de suciedad similares, carencia de materiales y herramientas de trabajo; en el caso

de la elaboración de alimentos se afirmó: “...ni gas hay, con las mamás tuvimos que comprar parrillas eléctricas, los contactos ya se quemaron y tiene casi dos años que solicité la reparación, pero no han arreglado nada...” [P39]; “...uy, aquí las máquinas no sirven, las tengo que andar arreglando...” [P36]; “...yo de plano tuve que hacer otra actividad, porque máquinas y herramientas, pues no hay, ahora implementé que hicieran pulseras y cosas así, para que hagan algo los alumnos...” [P40].

Influencia del CTE en el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Si bien es cierto que, además de lo administrativo y lo normativo, el CTE debería influir directamente en el desempeño profesional para mejorar el PEA como núcleo del deber ser del profesorado, lo real es que las respuestas evidencian la falencia de dicha aspiración: “...nos dicen muchas cosas, pero no nos dicen cómo hacerlo, o sea, está bien, ¿pero cómo lo hago en la práctica?...” [P18]. Esta respuesta sugiere la intención de implementar la teoría, sin embargo, refleja la falta de dominio en cuanto a concreción curricular por parte del profesorado.

En contraste, otras miradas sobre el desempeño profesional afirman: “...no importa lo que les enseñes, van a seguir haciendo lo mismo de siempre...” [P50]; “...no es muy productivo... ¿capacitadores?... no hay tales...” [P39]; “...la verdad es que no sirve para nada, se dicen muchas cosas que luego no se hacen...” [P2]. Tal postura sobre el CTE pone de relieve el esquematismo al momento de abordar el PEA en las aulas, particularmente en el contenido conceptual y/o factual como procedimental, desarticulado del actitudinal, por un lado, y por el otro, la resistencia del profesorado a implementar la consigna de la innovación en la enseñanza.

Reflexiones de fondo

La lógica del CTE a lo largo del tiempo ha implicado la reproducción de una forma organizativa al parecer invariable que a largo plazo ha conseguido el desaliento o bien la indiferencia por participar activamente. Siendo así, la organización y el abordaje de contenidos recaen sobre la directiva escolar. Esto se denota por la desatención que pone el colectivo en los contenidos, la carencia de participación frente a las preguntas realizadas por los ponentes y simultáneamente la ausencia de voluntariado que busque compartir conocimiento profesional.

Normatividad

Es cierto que, desde su génesis, el CTE recae en la directiva escolar, sin embargo, es posible apostar por la horizontalidad que supone el profesionalismo y con ello formar redes de estudio que permitan en colectivo, realizar análisis, toma de decisiones y ejecución de acciones que fortalezcan el CTE con una visión integradora y transformadora. Al parecer estas prácticas tienen lugar en dos sentidos: por un lado, la

normatividad vigente que precisa apoyarse de una política educativa contextualizada, colaborativa y visionaria (Compañ, 2020); no obstante, al momento se coincide con las afirmaciones de Luna (2022) en cuanto a que en el CTE prevalece una micropolítica que establece dinámicas de fuerzas en conflicto. Esto es así porque prevalece una lucha entre la imposición como discurso y práctica por parte de la directiva escolar y la resistencia del profesorado para asumir tal ejercicio del poder como una forma de violencia estructural en la educación.

Por el otro, emerge la necesidad de aprender a gestionar al personal por parte de la directiva sobre la base del conocimiento profesional, y por el lado del profesorado, se precisa de involucrarse y comprometerse con el propio proceso de formación continua y la mejora del PEA. Esto devela la pertinencia y relevancia de diseñar un escenario que contribuya a las intenciones democráticas y de autonomía profesional que supone el CTE desde la perspectiva de la NEM.

Perspectiva del profesorado

En el presente estudio se encontró que durante el CTE se toman acuerdos en relación con el PEA, lo que concuerda con lo encontrado por Martínez y Moreno (2023). No obstante, también en este estudio se encontró que tales acuerdos no se aplican en su totalidad. Simultáneamente, son tomadas decisiones en relación con la normativa vigente (Carro y Lima, 2020; Castañeda-Sánchez y Bocanegra, 2023) a partir del diálogo y la participación colectiva en la planificación del proyecto escolar, análisis y solución de problemas comunes (Reyes y Velázquez, 2022), así como determinación de contenidos, objetivos y sus ajustes respectivos (Márquez y Andrade, 2022). No obstante, los resultados son consistentes con los de Sánchez (2023) en cuanto a que en el CTE se incrementa la carga administrativa para el profesorado considerando la argumentación de entregar por escrito todo cuanto realiza.

Influencia en el PEA

Entre las prácticas sociales resalta el hecho sobre la toma de acuerdos que no se llevan a cabo en las aulas, es decir, existe simulación en el desempeño profesional, aspecto que confluye con lo encontrado en el estudio de Pérez (2017). Puede afirmarse que si bien es cierto que en la escuela se dan prácticas sociales transformadoras orientadas a la mejora de los aprendizajes: autonomía, compromiso y alianza, permanecen algunas perjudiciales, como el silencio, el rumor o la crítica, en la rutina que supone el CTE (Luna, 2022), también llamada “rito” por Cruz (2007), además de apatía, según lo reportado por Carro y Lima (2020), en el contexto rural.

Considerando estas prácticas sociales dentro del CTE, como afirman Hermida y Martínez (2022), es difícil plantear una sola estrategia, debido a la diversidad de perspectivas y marcos teóricos. Existe similitud entre lo que sucede con el comportamiento

del profesorado en el CTE en relación con el comportamiento de los estudiantes en las aulas, puesto que se encuentra permeado por las prácticas sociales perjudiciales. A saber, existe violencia por parte de la directiva hacia el profesorado, esto se realiza mediante gestos o verbalizaciones de exclusión versus trato preferencial, coerción y amenazas que tienen influencia en la asignación de horarios y comisiones, permisos económicos, concesión de espacios o dotación de medios didácticos.

Tales prácticas sociales perniciosas constituyen un obstáculo para la formación permanente del profesorado, de ahí que Reséndiz (2024) proponga una asesoría transformadora, resignificante e innovadora. Es decir, una asesoría técnico-pedagógica y didáctico-metodológica que dote de un sentido decolonial, emancipador y comunitario, en función de mejorar el desempeño profesional del profesorado.

En adición, un aspecto común en el CTE como en el aula es la prevalencia de abordar el contenido conceptual y, en su defecto, procedimental, descuidando el actitudinal (afectivo). De ahí que Valenzuela et al. (2023) afirmen que el desempeño profesional del profesorado ha de centrarse en el estudiante con una orientación a los aspectos afectivos (socioemocionales) como premisa para el acceso al dominio de los demás contenidos. Atender este aspecto implica una mejora en el diseño de las tareas como base fundamental de la internalización del conocimiento y desarrollo de habilidades desde una enseñanza emancipadora y decolonial.

Puntos de llegada

Considerando el rito que supone el CTE, se devela la necesidad de asumir conscientemente una postura epistemológica que permita implementar paulatinamente un modelo de gestión educativa para la formación permanente del profesorado. Simultáneamente se pone de relieve la posibilidad de adoptar una teoría del aprendizaje, un enfoque pedagógico en el diseño compartido de un modelo didáctico congruente y articulado de su sistema categorial, de tal manera que contribuya a definir el proyecto escolar en donde el CTE sea el punto de referencia para orientar, ajustar y valorar el dominio del PEA en el aula por parte del profesorado.

En extensión, considerando la posibilidad para desarrollar un proyecto escolar de vanguardia, es determinante actualizar al colectivo de profesores con la finalidad de apropiarse de los criterios y principios del modelo educativo a construir; con ello robustecer la plataforma teórica que permita transitar de un desempeño profesional básico o precario a un desempeño profesional caracterizado por el dominio teórico-práctico del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar. La implicación es, en primera instancia, superar las barreras para la profesionalización que se convierten en barreras para la enseñanza, mismas que condicionan el acceso a un aprendizaje eficiente, eficaz, efectivo, pertinente y relevante como indicadores de calidad. El consecuente posible es la consolidación de las habilidades pedagógicas profesionales

desde una perspectiva andragógica que oriente el PEA dirigido hacia la profesionalización del profesorado.

Frente a la ausencia del dominio de una teoría del aprendizaje, un enfoque pedagógico y un modelo didáctico que orienten el desempeño profesional del profesorado emergen al menos dos vías dentro del PEA: la primera es que la enseñanza se lleva a cabo a modo de conferencia por parte del profesorado, y la segunda es que se abre como posibilidad la investigación del PEA al interior de las aulas, con una perspectiva transformadora. Como resultado de articular un modelo de gestión educativa, un proyecto escolar y un modelo didáctico que guardan congruencia entre sí es posible la mejora en la formación permanente del profesorado desde el CTE y con ello el PEA. Para ello se requiere de personal competente que oferte una asesoría técnica pedagógica basada en el dominio pedagógico y didáctico. En concreto, valorar lo que una profesora o profesor es, lo que sabe, lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace como indicadores fundamentales de la excelencia en la educación.

A la postre de los cambios dados dentro del gobierno mexicano y, como extensión, en la operación del modelo educativo denominado NEM, el CTE transita hacia comunidades de aprendizaje. Esto se realizará al menos en dos sentidos: por un lado el proceso administrativo que supone la planificación, organización, seguimiento y evaluación de los resultados, y por otro la entrada, proceso de transformación y salida dentro del PEA orientado a la profesionalización. Sobre la base de estas concepciones acerca de la formación permanente del profesorado surgen preguntas en torno a la implementación de dichas comunidades.

A saber, ¿desde que teoría del aprendizaje, enfoque pedagógico, modelo didáctico y modelo de gestión se sustentará la profesionalización que permita superar cualitativamente el funcionamiento del CTE? ¿Cuál es la influencia que se espera en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiantado? En suma, ¿cómo se formará y consolidará la identidad y el desempeño profesionales? y ¿cómo se conformará la personalidad del estudiantado?

REFERENCIAS

- Briseño, G. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. *Sinéctica*, (60), e1475, 1-15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-005)
- Cabascango, C., y Berrios, A. (2024). Proceso pedagógico de investigación acción para la educación superior en carreras técnicas y tecnológicas: estudio de caso. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.368>
- Carro, A., y Lima, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Carro, A. y Lima, J. A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 005210. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>

- Castañeda-Sánchez, C. E. y Bocanegra, N. (2023). Los documentos normativos de gestión escolar durante el confinamiento (2020-2022) en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1807. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1807
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2024). *Lineamientos generales para la mejora continua integral de las escuelas en educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://www.dof.gob.mx/2024/MEJOREDUE/Lineamientos-mejora-escuelas-EB-2024.pdf>
- Compañ, J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95-119. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063236006/html/index.html>
- Cruz, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 841-865. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003403>
- Flores, F., Vásquez, C. R., y Pelayo, M. P. (2020). La política educativa de las instituciones educativas públicas de educación media como propuesta para la mejora continua en la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e157. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.808>
- Hermida, G., y Martínez, A. (2022). La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 49(92), 85-123. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1571>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14072628008>
- Maldonado-Díaz, C. A. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 100-126. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217>
- Márquez, N. G., y Andrade, A. I. (2022). Experiencia de enseñar a distancia del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, (58), e1336. 1-15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-004)
- Martínez, E., y Moreno, T. (2023). Rasgos que caracterizan la enseñanza de español en educación primaria: un estudio de casos múltiples. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1781. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1781
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (2015). *Agenda 2030. Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pérez, A. (2017). El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 49-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038004>
- Reséndiz, N. N. (2024). Asesoría para la mejora de las prácticas docentes: experiencias vividas en educación básica en un estado del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3548>
- Reyes, G. R., y Velázquez, L. M. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 327-356. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485>
- Romero, S. L., y Santa María, H. R. (2021). Factores que intervienen en la gestión educativa. *Revista Varela*, 21(58), 77-85. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110/255>
- Sánchez, M. (2023). Intensificación del trabajo y resistencia magisterial: una mirada a los Consejos Técnicos Escolares en una secundaria en Tlaxcala. *Millkayac*, 10(18). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525874126002>
- Sánchez-Olavarria, C., y Carro-Olvera, A. (2023). La política educativa para la educación básica a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Edu-*

- cativos*, 53(1), 285-312. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.543>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019). *La nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular*. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- SEP (2024). *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar. Colectivos Docentes. Educación Básica*.
- Tabernero-Sala, R., y Colón-Castillo, M. J. (2024). Álbum sin palabras y hospitalidad de la lectura. Estudio de caso en una biblioteca rural. *Revista Prisma Social*, (45), 73-96. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5424/5973>
- Valenzuela, A. d. C., Reynoso, O. U., y Portillo, S. A. (2023). Competencia autopercibida docente y enfoques de enseñanza en educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1591. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1591

Cómo citar este artículo:

Llamas-Cruz, O., y Dorantes-González, J. S. (2025). Consejo Técnico Escolar: espacio de formación permanente para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2339. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2339



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.