



USET

UNIDAD DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 291

ÁREA DE POSGRADO

Análisis sobre la Organización y Operación del Consejo Técnico Escolar, como una Herramienta de Gestión Escolar para promover el Trabajo Colaborativo y alcanzar la Autonomía Escolar. El caso de la Escuela Primaria Prof. Candelario Nava Jiménez del Sector 01, zona escolar 02, Tlaxcala, Tlax.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN

CAMPO EN GESTION EDUCATIVA

PRESENTA:

VERÓNICA FIGUEROA RAMÍREZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARÍA GUADALUPE TORRES NAVA

Apetatitlán, Tlaxcala, diciembre 2025.

Unidad 291 Tlaxcala
Maestría en Educación con
Campo en Gestión Educativa
Comisión Posgrado
Comisión de Titulación



Apetatitlán, Tlaxcala a., 07 de noviembre de 2025.

C. VERÓNICA FIGUEROA RAMÍREZ
P R E S E N T E.

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis: **Análisis sobre la Organización y Operación del Consejo Técnico Escolar, como una Herramienta de Gestión Escolar para promover el Trabajo Colaborativo y alcanzar la Autonomía Escolar. El caso de la Escuela Primaria Prof. Candelario Nava Jiménez del Sector 01, zona escolar 02, Tlaxcala.** Que presenta como egresada de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigido por la Mtra. María Guadalupe Torres Nava. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"





MTRA. MARÍA GUADALUPE TORRES NAVA
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DIRECTOR DE UPN 291

ABSTRACT (ISO 214-1976)

El presente estudio analiza la organización y operación del Consejo Técnico Escolar (CTE) en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”, ubicada en el Sector 01, Zona Escolar 02 de Tlaxcala. Su propósito es comprender cómo este órgano colegiado funciona como herramienta de gestión escolar, identificar los factores que influyen en el trabajo colaborativo y valorar su contribución al desarrollo de la autonomía escolar. El alcance del estudio se centra en las percepciones y prácticas reales de docentes y directivos, contrastándolas con lo establecido en los marcos normativos vigentes.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. El análisis incluyó la transcripción, codificación temática y construcción de categorías, apoyándose en referentes del construccionismo social y en modelos de organización escolar que consideran dimensiones estructurales, relacionales, culturales y de entorno.

Los resultados muestran que, aunque el CTE es reconocido como un espacio fundamental para la toma de decisiones pedagógicas, su funcionamiento se ve limitado por cargas administrativas, participación desigual, escaso seguimiento a los acuerdos y prácticas micropolíticas que afectan la colaboración. No obstante, se identifican momentos de diálogo, coordinación y reflexión compartida que fortalecen el ejercicio colegiado.

Se concluye que el CTE posee un potencial transformador cuando se orienta a procesos más participativos, contextualizados y centrados en el aprendizaje. Se recomienda aprovechar estos hallazgos para replantear prácticas internas, fortalecer la gestión pedagógica y avanzar hacia una autonomía escolar más efectiva y sostenida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	6
OBJETIVO GENERAL:.....	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL.....	9
1.1 ANTECEDENTES DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA	12
1.2 EVOLUCIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR Y SU FUNCIÓN DENTRO DE LA GESTIÓN ESCOLAR.....	14
1.3 EL PROCESO DE GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA	16
1.4 EL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	19
1.5 LINEAMIENTOS DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES	22
1.6 LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES COMO FIGURA DEL TRABAJO COLABORATIVO	25
1.7 LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES COMO ESTRATEGIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA RUTA DE MEJORA Y AUTONOMÍA ESCOLAR.....	26
1.8 LOS PROCESOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA PROMOVER EL TRABAJO COLABORATIVO Y ALCANZAR LA AUTONOMÍA ESCOLAR.....	35
1.9 CONCEPCIONES SOBRE LA AUTONOMÍA ESCOLAR	36
1.9.1 AUTONOMÍA ESCOLAR Y TOMA DE DECISIONES.....	40
1.9.2 AUTONOMÍA ESCOLAR Y TRABAJO COLABORATIVO.....	41
2.1 EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL	44
2.1.1 FUNDAMENTOS DE LA VIDA COTIDIANA Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN	47
2.1.2 LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y LOS ROLES	51
2.1.3 EL LENGUAJE EN LA COMPRENSIÓN DE LA VIDA COTIDIANA.....	56
2.2 LAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	58
2.2.1 DIMENSIONES CONSTITUCIONALES	63
2.2.1.1 LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL	64
2.2.1.2 LA DIMENSIÓN RELACIONAL.....	70
2.2.1.3 LA DIMENSIÓN PROCESUAL	72
2.2.1.4 LA DIMENSIÓN CULTURAL.....	74
2.2.1.5 LA DIMENSIÓN ENTORNO.....	76
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	78
3.1 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.....	78
3.1.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	78
3.1.2 MÉTODO: ESTUDIO DE CASOS.....	85
3.1.3 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	89

3.1.4 LOS INSTRUMENTOS: CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO	95
3.1.5 SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES.....	100
3.1.6 ACCESO AL CAMPO	105
3.2 ESTRATEGIA ANALÍTICA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	108
3.2.1 TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA.....	110
3.2.2 CODIFICACIÓN.....	113
3.2.3 ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS.....	114
3.2.4 ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL	117
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	120
4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR.....	120
4.2 FUNCIONAMIENTO Y OPERACIÓN DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES	122
4.3 EL PAPEL DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN LA GESTIÓN ESCOLAR.....	127
4.4 EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS.....	129
4.5 LA RUTA DE MEJORA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	133
4.6 LA TOMA DE DECISIONES EN LOS CTE: CLAVE PARA LA MEJORA EDUCATIVA.....	136
4.7 AUTONOMÍA ESCOLAR: UN CAMINO HACIA LA GESTIÓN EDUCATIVA EFICIENTE.....	140
CONCLUSIONES	144
BIBLIOGRAFÍA.....	147

INTRODUCCIÓN

En las escuelas primarias de México, el Consejo Técnico Escolar (CTE) ha sido reconocido como un espacio clave para reflexionar colectivamente sobre la práctica docente, tomar decisiones conjuntas y diseñar estrategias que respondan a las necesidades reales de cada comunidad escolar. No obstante, más allá de su estructura normativa, lo que da sentido al CTE es la manera en que lo viven sus integrantes: los docentes, directivos y personal de apoyo, quienes día a día enfrentan el reto de educar en contextos diversos y complejos.

El presente estudio de caso nos menciona un análisis de la organización y operación del Consejo Técnico Escolar como herramienta de gestión escolar para promover el trabajo colaborativo y alcanzar la autonomía de la escuela; este estudio de caso surgió por la necesidad de observar cómo se desarrollan los CTE desde el interior de la escuela y comprender cómo funcionan realmente estos espacios, así como qué tan efectivos resultan para generar un trabajo conjunto y qué condiciones favorecen o dificultan su impacto en la transformación de la escuela. Este estudio de caso se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”, perteneciente al Sector 01, de la zona escolar 02, del estado de Tlaxcala, una institución escolar de educación básica que pertenece al subsistema de Educación Primaria; donde la investigación no fue ajena, sino que se construyó desde la experiencia vivida como parte del colectivo docente.

En el transcurso de las sesiones del CTE, se hicieron evidentes tanto las posibilidades como los desafíos de este órgano colegiado. Por un lado, fue notoria su capacidad de convocatoria que generan los espacios donde se desarrollan los CTE para reunir al colectivo en torno a objetivos comunes, tales como, generar momentos de diálogo profesional para impulsar propuestas de mejora con sentido pedagógico. Por otro lado, se verificará cómo ciertas prácticas rutinarias, la presión administrativa o la falta de seguimiento a los acuerdos podrían debilitar el potencial transformador de este espacio.

El Consejo Técnico Escolar (CTE), en su concepción teórica, se plantea como una estrategia que busca fortalecer la autonomía de cada escuela desde su propia realidad, atendiendo a sus necesidades y características particulares, con base en el conocimiento profundo de su contexto y mediante la participación activa de la comunidad docente. Sin embargo, en la práctica, esta autonomía no siempre se refleja de manera efectiva. En muchos casos, las decisiones continúan siendo orientadas desde instancias externas o se diluyen entre tareas administrativas, evidencias y formatos que restan tiempo y energía a la reflexión pedagógica genuina. Esta distancia entre el ideal institucional y la práctica cotidiana motivó la necesidad de indagar con mayor profundidad qué ocurre realmente al interior de un Consejo Técnico Escolar, desde la percepción de sus propios integrantes.

El enfoque cualitativo que orienta esta investigación permitió recuperar las voces de quienes hacen posible el funcionamiento del CTE. Retomando las ideas de Taylor y Bogdan (1987), se reconoce el valor de la palabra, del relato y de las percepciones de los actores educativos como fuente legítima de conocimiento. A través de entrevistas en profundidad —individuales y grupales— se obtuvo una valiosa riqueza de experiencias que permitió comprender la complejidad de construir un trabajo colaborativo auténtico, sostenido y enfocado en la mejora escolar.

El objetivo de este estudio fue comprender, desde una mirada interna, cómo se organiza y opera el CTE en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”, identificando los factores que inciden en su funcionamiento, los significados que los docentes y directivos atribuyen a su participación y las formas en que se generan o no procesos colectivos de gestión del conocimiento. Este análisis permitió visibilizar cómo el CTE se asume como una herramienta de gestión escolar, cómo se negocian los acuerdos, se distribuyen responsabilidades y se construye una visión compartida de la escuela como una comunidad que aprende y se transforma constantemente.

La experiencia en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez” brindó aprendizajes significativos. En ella, la participación docente evidenció

compromiso, pero también dejó ver las tensiones que implica coordinar esfuerzos, sostener acuerdos y avanzar hacia una autonomía real, más allá de la norma. Este trabajo no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino abrir nuevas preguntas sobre cómo fortalecer al CTE como un espacio de formación colectiva, cómo revalorar el trabajo colaborativo como vía para la mejora educativa y cómo consolidar una gestión escolar que parta de lo humano, de lo cotidiano y de lo posible.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

PROBLEMATIZACIÓN

El interés por desarrollar esta investigación surgió a partir de la experiencia directa como docente frente a grupo, en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”, perteneciente al Sector 01 de la zona escolar 02 del estado de Tlaxcala, y como participante activa del Consejo Técnico Escolar (CTE). A partir de esta vivencia cotidiana se identifican distintas tensiones entre lo que el CTE plantea como herramienta de gestión escolar y la manera en que se organiza y opera en la realidad institucional.

En los últimos años, las políticas educativas en México han impulsado cambios significativos orientados a mejorar la calidad del sistema educativo. Uno de los referentes clave fue la Reforma Educativa de 2013, la cual modificó el Artículo 3º Constitucional e introdujo el concepto de calidad educativa como un principio rector del sistema (DOF, 2013). A partir de esta reforma, se promovió una reorganización en los procesos de gestión escolar, y uno de los ejes principales fue el fortalecimiento del Consejo Técnico Escolar como órgano colegiado de reflexión y toma de decisiones dentro de cada plantel.

El CTE, en su evolución desde los Consejos Técnicos Consultivos (CTC) establecidos en 1982, fue concebido como un espacio para la planeación, evaluación y mejora del quehacer educativo desde una perspectiva colaborativa. Desde el ciclo escolar 2013–2014, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) formalizó un nuevo modelo de CTE orientado a generar procesos colegiados más efectivos, promoviendo la participación activa de todos los actores escolares en la construcción de estrategias pertinentes y contextualizadas.

Sin embargo, la implementación real de estas propuestas ha enfrentado diversos desafíos. A pesar de que las sesiones del CTE están diseñadas para facilitar la toma de decisiones informadas y colectivas, se ha observado que, en la práctica, existen limitaciones que obstaculizan el trabajo colaborativo y la posibilidad

de alcanzar una verdadera autonomía de gestión en la escuela. Entre estas limitaciones destacan: la carga administrativa, la escasa evaluación del impacto de las actividades planificadas, la desigual participación de los docentes y la persistencia de prácticas informales que responden más a intereses individuales que al compromiso colectivo.

En este sentido, el funcionamiento del CTE no siempre logra consolidarse como una herramienta eficaz de gestión escolar. Si bien se formulan propuestas con intención pedagógica, en muchos casos no se da un seguimiento adecuado ni se garantiza su evaluación, lo que debilita su impacto. Además, la cultura organizacional de algunas escuelas sigue estando marcada por formas tradicionales de trabajo, donde el cambio estructural requiere de procesos de formación, disposición al diálogo y construcción conjunta de objetivos.

Otro aspecto crítico identificado es la presencia de micropolíticas dentro del colectivo docente: intereses personales, falta de corresponsabilidad, indiferencia o resistencia a nuevas propuestas. Estas dinámicas limitan la construcción de una cultura profesional colaborativa, en la que tanto directivos como docentes asuman un papel activo en la mejora de los aprendizajes y en la consolidación de una escuela con mayor autonomía para tomar decisiones basadas en su propio contexto.

La gestión educativa, entendida como un proceso que involucra la toma de decisiones colectivas y estratégicas en favor del aprendizaje, implica necesariamente la construcción de compromisos, el desarrollo de proyectos pertinentes y la participación activa de todos los actores. El CTE, en este marco, debería ser un espacio que articule esfuerzos, que fortalezca los vínculos profesionales entre docentes y directivos, y que impulse una mejora continua y contextualizada. Sin embargo, los hallazgos preliminares sugieren que este ideal se encuentra fragmentado por condiciones estructurales, organizacionales y humanas que requieren una revisión crítica.

Por ello, esta investigación se planteó como objetivo principal analizar cómo se organiza y opera el Consejo Técnico Escolar en la Escuela Primaria “Prof.

Candelario Nava Jiménez” y si, en efecto, funciona como una herramienta efectiva de gestión escolar que promueve el trabajo colaborativo y permite avanzar hacia una mayor autonomía institucional. El análisis se centra en recuperar las percepciones, experiencias y prácticas de los actores escolares involucrados, con el fin de comprender las dinámicas internas del CTE y su impacto real en la toma de decisiones, el trabajo docente y la mejora de los aprendizajes. Derivado de esta problemática surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se organiza y opera el Consejo Técnico Escolar (CTE) en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”?
2. ¿Qué factores contribuyen para promover la autonomía de gestión de la escuela en relación con las decisiones tomadas en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez” del Sector 01, Zona Escolar 02, ¿ubicada en Tlaxcala?
3. ¿De qué manera el Consejo Técnico Escolar promueve el trabajo colaborativo entre docentes y directivos para mejorar la gestión escolar en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL:

- Analizar la Organización y Operación del Consejo Técnico Escolar (CTE) como herramienta de Gestión Escolar en el trabajo colaborativo para mejorar la Autonomía de Gestión en la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez” del Sector 01, Zona Escolar 02, Tlaxcala, Tlax.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer la estructura organizativa y las dinámicas de funcionamiento del Consejo Técnico escolar (CTE) en la Institución estudiada.

- Analizar la incidencia del funcionamiento del Consejo Técnico Escolar en la construcción de prácticas de trabajo colaborativo dentro del colectivo docente.
- Analizar cómo el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar contribuye al desarrollo de condiciones que favorecen el logro de la autonomía escolar.

JUSTIFICACIÓN

En la cotidianidad de cada escuela existe un espacio en el que los docentes se encuentran no solo para cumplir con una jornada laboral más, sino que a través de la interacción se reúnen para reflexionar, tomar decisiones y construir acuerdos que impacten directamente en la vida de sus estudiantes. Ese espacio es el Consejo Técnico Escolar (CTE), que lejos de ser un mero requisito administrativo, el CTE tiene el potencial de convertirse en una verdadera herramienta de gestión escolar cuando su organización y operación responden a las necesidades reales del centro educativo y promueven la participación activa de toda la comunidad escolar, en donde un bien común une a todos y esto conlleva a crear y accionar a mejores estrategias que los lleve al logro como una comunidad educativa.

La Esc. Prim. “Prof. Candelario Nava Jiménez”, que se ubica en el Sector 01 de la zona escolar 02, del estado de Tlaxcala, como muchas otras en el país, enfrenta retos diarios en la organización, la comunicación, la toma de decisiones y la implementación de estrategias pedagógicas, entre otras, lo que se concentra en el ejercicio conjunto realizado a través de los Consejos Técnicos Escolares. De ahí que, analizar cómo funciona este Consejo y, sobre todo, cómo se organiza y participa el colectivo docente, en aras de su autonomía de gestión, permite comprender desde la voz de los involucrados la recuperación de experiencias para el cumplimiento de sus propósitos, como un espacio en el que las propuestas del personal vayan dirigidas al trabajo en colaboración.

Este trabajo, entonces, va más allá de un simple análisis estructural, se trata de dar voz a los actores escolares, de entender sus percepciones, sus experiencias,

sus inquietudes y sus propuestas. El propósito es valorar si en los espacios donde se desarrolla el CTE se está logrando ser ese puente que conecta a los docentes entre sí para el desarrollo de ambiente colaborativo, que fortalece el trabajo en equipo y que favorece una autonomía escolar real, esa que permite tomar decisiones pertinentes, con sentido, desde y para la escuela, por lo que, la justificación de este estudio radica también en la oportunidad de identificar buenas prácticas educativas, pero también aquellas áreas que necesitan atención o mejora. Cada escuela tiene su historia, su ritmo, sus fortalezas y sus desafíos, y estudiarlos desde una mirada situada puede generar aprendizajes valiosos, no solo para este plantel, sino para otros que comparten características similares.

En un momento histórico en el que la educación busca transformarse desde su propio interior, orientando sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de comunidades escolares autónomas, profesionales y comprometidas, este análisis adquiere una profunda relevancia. Representa una invitación a mirar y valorar al CTE como un verdadero espacio de diálogo, reflexión y toma de decisiones colectivas. Cuando se utiliza con propósito y compromiso, el CTE tiene el potencial de transformar la manera en que enseñamos, aprendemos y mejoramos nuestras escuelas desde su propia realidad.

Por todo ello, estudiar el Consejo Técnico Escolar en esta escuela permitirá comprender cómo se organiza y se vive realmente la gestión escolar día con día, cómo se toman decisiones, cómo se resuelven los retos y cómo se construye el trabajo en equipo entre docentes y directivos. También ayudará a ver si este espacio fomentará la participación activa del colectivo docente, o si se limita a cumplir con actividades formales. Además, permitirá valorar si la escuela está avanzando hacia una autonomía real, en la que puede tomar decisiones propias que respondan a sus necesidades, y si esas decisiones están enfocadas en mejorar el aprendizaje y el bienestar de sus estudiantes.

CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo se describe el contexto de la investigación para brindar un panorama completo sobre el escenario y entorno donde se llevó a cabo el presente estudio de caso. Se hace esta descripción con la finalidad de dar a conocer las características del Consejo Técnico, destacando su funcionamiento y operación desde el trabajo y colaboración realizado. Cabe mencionar que la Institución Educativa donde se llevó a cabo la investigación del estudio de caso, siendo una escuela que pertenece a la modalidad de educación básica en el subsistema de primarias SEP, es de organización completa y opera en el turno matutino; es una escuela que se encuentra en el estado de Tlaxcala, ubicándose en la capital del estado de Tlaxcala, por lo que se considera urbana, pertenece a la zona escolar 02 y al sector 1 de educación primaria; así mismo, cuenta con todos los servicios educativos para garantizar una educación de calidad e igualmente destaca el que algunos programas de educación, tales como Escuelas de Calidad, y en su momento Escuelas de Tiempo Completo, que se implementan en el estado desde la federación y para el fortalecimiento de la educación, la institución está considerada como escuela piloto.

La educación de nuestro país ha venido mostrando cambios a través de los años y con el objetivo de mejorar la educación, uno de estos cambios se ven reflejados a través de los Consejos Técnicos Escolares donde se centran los esfuerzos por garantizar que los niños y los jóvenes que asisten a la escuela ejerzan su derecho a la educación de calidad; donde se lleva a cabo la participación colaborativa de los docentes y directivos para enfrentar los retos que se presentan en el aula, escuela, zona escolar o región, y con miras a gestionar apoyos técnicos profesionales externos para atender las necesidades de la escuela. Estos apoyos deben contribuir de manera oportuna y eficaz a resolver situaciones difíciles y barreras que impidan alcanzar las metas establecidas.

De esta forma, surge el modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2009), que se encarga de lograr objetivos de la educación en los diversos ámbitos y espacios educativos, tomando como punto central lograr aprendizajes de calidad,

relacionados con la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la calidad de los procesos, el ejercicio del liderazgo y las prácticas al interior de la comunidad educativa, en los ámbitos pedagógico, comunicativo y administrativo. Esta importancia de la gestión educativa incide en el funcionamiento y acciones de la Institución Educativa y en los procesos educativos. Así mismo, la Gestión Educativa incorpora, dentro de sus categorías de estudio y análisis, a los diversos actores que intervienen en las acciones y actividades educativas de las instituciones o que están relacionadas con ella y ellos son el personal administrativo, directivo, docentes, estructura organizativa del comité de padres de familia, comunidad y por su puesto el propio Estado.

Aquí, la gestión educativa adquiere una connotación más humana, académica e institucional, y es donde se incorpora el trabajo de los CTE, al ser el espacio para analizar, entre otros aspectos, las funciones sustantivas de la escuela, la evaluación de la práctica docente de los profesores y el propio trabajo colaborativo, debido a que permite detonar la transformación institucional, ya que con el trabajo y resultados desde ahí se pueden movilizar saberes al compartir experiencias, puntos de vista, concepciones relacionadas sobre su quehacer y no sólo discutir elementos teóricos, de política educativa o de administración escolar.

Bajo estas condiciones es como entra en vigor el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, el cual señala que las autoridades educativas federal, locales y municipales, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, deberán fortalecer los Consejos Técnicos Escolares y de Zona para que se consoliden como espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúan las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro (DOF, 2014).

Por todo lo anterior, tanto en el nivel básico como en el medio superior, la dirección de la escuela debe ser el engranaje que articule el plantel con el resto del sistema educativo y la guía que lleve a la comunidad escolar hacia la visión y las metas acordadas en conjunto (SEP, 2016). En esta perspectiva, la Secretaría de

Educación Pública ha recuperado y reforzado la figura del Consejo Técnico Escolar como un colegiado integrado por el director y el personal docente de las escuelas con el fin de planear y ejecutar decisiones dirigidas a que el centro escolar se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión (SEP, 2017).

De esta forma, el CTE representa una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discuta y acuerde en torno a los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela. De igual manera, el CTE son espacios donde el colectivo docente a partir de la participación en colegiado, la autoevaluación escolar, la toma de decisiones compartida y el compromiso de mejorar la calidad educativa, tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la corresponsabilidad compartida de la Supervisión Escolar y de las autoridades educativas estatales y federales, para lograr un cambio a favor de los estudiantes, así como también da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa de los centros escolares educativos a partir de los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.

Es importante mencionar que el Consejo técnico Escolar está integrado por un colegiado donde a partir de la responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, toma de decisiones consensuadas y de la transparencia y rendición de cuentas se responsabiliza del avance educativo de los estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuelas. Siendo este el medio por el cual se fortalece la autonomía de gestión de las escuelas con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje propicios para los estudiantes con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de los padres de familia, del Consejo Escolar de Participación Social, del Comité de Padres de Familia y de la comunidad en general.

El CTE es el lugar donde se mencionan las actividades que se realizan durante el ciclo escolar a través de comisiones y cronogramas establecidas para

desarrollar el Programa Escolar de Mejora continua y de esta manera tener un panorama a corto plazo de lo que se pretende realizar.

Así mismo, el Programa de Escuelas de Calidad ha sido un eslabón más que ha sumado a la gestión escolar como una forma de ver las necesidades desde adentro de la escuela como prioridades únicas y necesarias para avanzar en el aprendizaje de los alumnos, y de esta forma enmarcar la realidad de la escuela, así como ver las oportunidades en las que hay que trabajar para avanzar, ya que este programa pretende transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que posibilite la creación de un modelo de gestión con enfoque estratégico de la escuela hacia el sistema educativo, que involucre a las autoridades responsables de los tres gobiernos (federal, estatal y municipal). (Diario Oficial de la Federación, 2001)

1.1 ANTECEDENTES DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

El sistema educativo mexicano experimentó, durante la década de los noventa, un proceso de transformación profundo que buscó responder a las demandas de calidad y equidad educativa. Este periodo marcó el inicio de un cambio estructural en la manera de concebir la escuela, el liderazgo directivo y la participación docente, sentando las bases de la gestión escolar moderna que hoy orienta la vida institucional.

Uno de los momentos más significativos fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), mediante el cual se impulsó la descentralización educativa, transfiriendo a los gobiernos estatales la responsabilidad de la administración y operación de las escuelas. Este cambio generó nuevas formas de organización y gestión, encaminadas hacia la autonomía escolar y la corresponsabilidad compartida entre autoridades educativas, directivos, docentes y comunidad.

A partir de esta reforma, la Gestión Escolar comenzó a concebirse como un proceso integral que va más allá de la administración de recursos, centrado en la planeación, la evaluación y la mejora de los aprendizajes. Las escuelas se transformaron en espacios de reflexión pedagógica y colaboración, donde las decisiones se construyen de manera colectiva y se busca la mejora continua.

En este contexto, el trabajo colaborativo emergió como una práctica esencial para fortalecer la labor docente. Los profesores empezaron a compartir experiencias, analizar sus prácticas, diseñar estrategias comunes y acompañarse mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dinámica de cooperación permitió que el profesorado asumiera un papel más activo en la toma de decisiones y en la resolución de problemas escolares, promoviendo una cultura institucional basada en la confianza y el diálogo.

Fue también en esta década cuando los Consejos Técnicos Escolares (CTE) adquirieron mayor relevancia como espacios colegiados para la reflexión, la planeación y la evaluación. En ellos, los docentes discutían los resultados de aprendizaje, diseñaban estrategias conjuntas y valoraban sus avances, con el propósito de fortalecer la práctica educativa y atender las necesidades reales de los estudiantes.

A finales de los años noventa y principios del nuevo milenio, esta visión se consolidó con la creación del Programa Escuelas de Calidad (PEC, 2001), que impulsó una nueva manera de entender la gestión escolar. El programa promovió la elaboración de Proyectos Escolares de Mejora Continua, sustentados en diagnósticos institucionales, permitiendo que cada escuela definiera sus propios objetivos y estrategias con base en su contexto. Bajo este enfoque, el liderazgo directivo se concibió no como una autoridad impositiva, sino como un liderazgo pedagógico que orienta, acompaña y promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Gracias a estas reformas, la gestión escolar adquirió un carácter más estratégico y participativo, articulando la planeación, la evaluación y la reflexión como pilares para la mejora educativa. El Consejo Técnico Escolar, en

consecuencia, se consolidó como una herramienta fundamental para coordinar esfuerzos, analizar los resultados y construir la Ruta de Mejora Escolar, documento que orienta el trabajo colectivo hacia la mejora continua de los aprendizajes y la convivencia escolar.

En síntesis, los antecedentes de la gestión escolar en la década de los noventa sentaron las bases para un modelo educativo más autónomo, democrático y colaborativo, donde el trabajo colegiado se convierte en un medio para fortalecer la práctica docente y mejorar los resultados educativos. Estos principios —la autonomía, la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo— permanecen vigentes en las políticas actuales, especialmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudio 2022, que retoman la esencia de estas transformaciones al promover escuelas reflexivas, incluyentes y comprometidas con el aprendizaje integral de cada estudiante.

1.2 EVOLUCIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR Y SU FUNCIÓN DENTRO DE LA GESTIÓN ESCOLAR

El Consejo Técnico Escolar (CTE) se ha consolidado a lo largo del tiempo como una instancia fundamental de gestión y desarrollo profesional docente en las escuelas de educación básica. Su historia refleja los cambios en las políticas educativas nacionales y en la manera de concebir el papel de los docentes como agentes activos en la mejora de los aprendizajes y la vida escolar.

Sus orígenes pueden rastrearse desde la creación de los Consejos Técnicos Consultivos en la primera mitad del siglo XX, los cuales surgieron como espacios de asesoramiento pedagógico y de intercambio de experiencias entre maestros. Sin embargo, fue a partir de la década de los noventa, con la modernización educativa impulsada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), cuando los Consejos Técnicos Escolares adquirieron una función más estructurada y estratégica, (SEP, 1992).

Con las reformas de esa época, el CTE dejó de ser un órgano meramente administrativo para convertirse en un espacio de reflexión colegiada, donde los docentes analizan los resultados educativos, identifican problemáticas y diseñan estrategias de intervención. La intención fue fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, entendida como la capacidad de decidir, planear y evaluar sus propias acciones en función de las necesidades del alumnado y del contexto.

Durante los primeros años del siglo XXI, el CTE se articuló estrechamente con los lineamientos del Programa Escuelas de Calidad (PEC), que promovió una planeación estratégica orientada a la mejora continua. En este marco, los Consejos Técnicos se convirtieron en el principal medio para construir la Ruta de Mejora Escolar, instrumento que integra el diagnóstico, la planeación, la ejecución y la evaluación de los objetivos institucionales.

La Secretaría de Educación Pública reforzó su importancia en el año 2013, al establecer que los Consejos Técnicos Escolares sesionarían de manera ordinaria el último viernes de cada mes, dedicando este espacio a la reflexión pedagógica, la revisión de avances y la toma de decisiones compartidas. Desde entonces, el CTE se consolidó como un espacio de gestión colegiada, orientado al fortalecimiento de la práctica docente y a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (2022), el papel del CTE se renueva y cobra un sentido más humano e inclusivo. Bajo esta nueva visión, se concibe al Consejo Técnico Escolar como una comunidad de aprendizaje donde docentes, directivos y figuras de apoyo dialogan, reflexionan y aprenden colectivamente. Ya no se trata únicamente de cumplir con lineamientos administrativos, sino de generar acuerdos pedagógicos que favorezcan el bienestar, la equidad y el aprendizaje integral de los alumnos, (SEP, 2022).

En este sentido, el CTE se transforma en un espacio de escucha, análisis y colaboración, donde cada voz cuenta y donde las experiencias docentes se valoran como fuente de saber pedagógico. Además, su función trasciende el ámbito institucional al fomentar la participación de la comunidad educativa, integrando a

madres, padres y tutores en acciones conjuntas que fortalecen la relación escuela, familia y entorno.

Así, el Consejo Técnico Escolar ha pasado de ser un mecanismo formal de control administrativo a convertirse en una herramienta esencial de gestión escolar, orientada a la construcción de una cultura de colaboración, innovación y autonomía. Su evolución muestra cómo la escuela mexicana ha transitado hacia modelos más participativos y democráticos, donde el trabajo en equipo y la corresponsabilidad son pilares para alcanzar una educación de calidad con sentido humano.

En consecuencia, el CTE representa hoy un espacio privilegiado para repensar la práctica docente, analizar los desafíos contemporáneos de la educación y fortalecer la cohesión del colectivo escolar. Es, en esencia, un medio para hacer efectiva la gestión escolar entendida como un proceso dinámico, participativo y comprometido con la mejora continua y el desarrollo integral de las y los estudiantes.

1.3 EL PROCESO DE GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Dentro del contexto escolar nos referimos a la gestión como un elemento de suma importancia que ha venido a fortalecer al ámbito educativo de manera general, dando apertura a las prioridades y decisiones reales y únicas que se tienen como Institución educativa de la educación básica, ya que, se trabaja directamente en lo que requiere la escuela a diferencia de las demás; aunado a ello, esta propuesta de gestión se fortalece con el Programa de Escuelas de Calidad (SEP, 2001).

Dentro de los procesos para la operación de este programa figuran la incorporación, el financiamiento, la formación continua, el acompañamiento, la evaluación y la comunicación, siendo esta una política nacional en pro de la calidad educativa en educación básica que fue implementada por primera vez en abril del 2001, bajo el gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, como iniciativa del Gobierno Federal para mejorar la calidad de la educación que imparten en las escuelas públicas de educación básica (SEP, 2001).

Dentro de este marco, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), implementado a partir del año 2001, representó un parteaguas en la concepción de la gestión escolar en México. Su propósito fue impulsar un modelo de gestión con enfoque estratégico, centrado en el fortalecimiento del liderazgo directivo, la participación docente y el compromiso de las familias. A través de este programa se buscó que las decisiones se tomaran desde el interior de la escuela, de manera colectiva y con un sentido de corresponsabilidad, favoreciendo así la construcción de una auténtica comunidad escolar.

Dentro de este marco, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), implementado a partir del año 2001, marcó un momento decisivo en la evolución de la gestión escolar en México. Este programa promovió un modelo de gestión con enfoque estratégico, orientado a fortalecer el liderazgo directivo, la participación activa del profesorado y la colaboración de los padres de familia. Su objetivo era que las decisiones se tomaran desde el interior de la escuela, de manera colectiva y reflexiva, favoreciendo así la creación de una auténtica comunidad escolar.

El PEC impulsó que cada institución fuera capaz de identificar sus propias necesidades y problemáticas, definir metas alcanzables y orientar sus esfuerzos hacia la mejora continua de los aprendizajes, promoviendo una autonomía basada en la corresponsabilidad y el compromiso compartido. Con ello, se sentaron las bases de una nueva visión de la escuela: una comunidad que aprende, se organiza y se transforma desde su propio contexto.

A partir de esta experiencia surgió la necesidad de contar con herramientas más estructuradas que dieran continuidad a los procesos de planeación y evaluación impulsados por el PEC. De esta manera, se consolidó la Ruta de Mejora Escolar, concebida como un instrumento de gestión que permite a los colectivos docentes organizar, dar seguimiento y evaluar las acciones emprendidas para fortalecer los aprendizajes y la convivencia escolar. Esta herramienta se integró como parte esencial del trabajo del Consejo Técnico Escolar (CTE), convirtiéndose en un espacio donde la reflexión, el diálogo y la colaboración se transforman en

decisiones pedagógicas concretas orientadas a la mejora continua y a la construcción de la autonomía escolar.

El PEC promovió que cada escuela desarrollara la capacidad de identificar sus propias necesidades y problemáticas, establecer metas realistas y compartidas, y orientar sus acciones hacia la mejora continua de los aprendizajes. Este enfoque permitió que las instituciones educativas avanzaran hacia una mayor autonomía escolar, entendida no solo como la posibilidad de decidir, sino como la capacidad de actuar con compromiso, reflexión y colaboración para transformar el entorno educativo desde adentro.

Es necesario recalcar que el propósito del programa Escuelas de Calidad (PEC) se ha centrado en contribuir al mejoramiento de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la implementación de un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2010), basado en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido que impulse el trabajo colaborativo, en una participación social responsable, con prácticas innovadoras que atiendan a la diversidad de los alumnos y a la evaluación para la mejora continua.

En esta búsqueda por mejorar la calidad del servicio educativo y la gestión escolar, a partir del ciclo escolar 2002-2003 se dieron a conocer las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Calidad y así mismo los estándares de gestión escolar con el fin de orientar los desempeños deseables para la escuela.

El Programa Escuelas de Calidad es uno de los elementos de la política nacional orientada a la reforma de la gestión educativa; desde su creación en 2001 se impuso como reto lograr una amplia reforma educativa basada en el reconocimiento de la singularidad de cada comunidad escolar y en la escuela como centro de atención del sistema educativo en su conjunto[...] El producto esperado del PEC es una Escuela de Calidad[...] el propósito del PEC es avanzar en la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al programa[...] (SEP, 2013: 37-38).

Por lo tanto, la estrategia de mejora de la calidad en las escuelas, propuesta dentro del programa (PEC) se encuentra sustentada en la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar con un enfoque estratégico; es decir, una noción clara y

responsable del presente y futuro escolar, en un marco de decisiones colectivas centradas en la escuela, por otro lado, es importante mencionar que estos programas son analizados y, por esta razón, los Consejos Técnicos Escolares son considerados como los espacios idóneos para abordar y desarrollar los programas que incorpora la Secretaría de Educación Pública, tomando en cuenta las necesidades que como escuela se tienen, y así a través de una valoración se determinan las acciones que se realizarán para lograr el objetivo planteado en dicho programa.

1.4 EL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

El trabajo colaborativo se da cuando dos o más personas tienen la iniciativa de trabajar juntas a través del intercambio de ideas y de pensamientos para lograr un objetivo común. Además, no solo comparten sus conocimientos, sino también sus habilidades y actitudes; vislumbra la conformación de equipos de trabajo en tiempos y formas diversas, aunque esto no significa que sus miembros trabajen de manera secreta en equipo, pues se presentan una serie de implicaciones que es necesario reconocer y socializar, como: la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existentes, la conjunción de liderazgos, la apropiación de los propósitos de grupo, la inclusión en tareas colectivas y la aportación de la individualidad para la construcción colectiva, entre otras.

Estas implicaciones se convierten en tarea fundamental de una organización y desde donde se requiere de esfuerzos que adquieren sentido siempre y cuando se concentren en lograr la concurrencia de factores como voluntad, decisión y participación por parte de los miembros de la organización, de los que muestran alguna resistencia a los propósitos de orden general y de los que se integran. Establecer dinámicas de colaboración en un equipo se convierte entonces, en una tarea compleja y permanente, pues de ello depende el funcionamiento del equipo como tal.

Un equipo es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas. Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común, anteponen su interés para lograrlo y consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Para distinguir la efectividad en un trabajo de equipo, habrá que remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados. La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica la puesta en marcha de procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional —en el ámbito del sistema educativo, escuela y aula— que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y la resolución de conflictos, confianza, armonía y respeto en las relaciones interpersonales, donde se establezcan acuerdos y se cumplan (SEP, 2009).

En suma, se entiende al *trabajo colaborativo* como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo y encaminada a alcanzar una visión compartida; por lo que, impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en un estricto orden profesional.

Este componente enfatiza una dinámica de trabajo que caracterice y enorgullezca a los equipos, que haga trascendentes los logros y que trastoque aspectos de carácter cultural; por lo que, el trabajo colaborativo en la educación básica constituye un proceso de aprendizaje interactivo que enlaza esfuerzos e invita a participar y trabajar en equipo, ya que aporta varias ventajas al proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, el empoderamiento de los estudiantes se ve

favorecido y es posible trabajar con los estudiantes ciertas habilidades sociales y capacidades como la empatía y la colaboración.

Como se menciona arriba, la cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar se le atribuye la negociación, la concertación y una gestión profesional, de ahí que, no se le puede reducir a un simple trabajo en equipo.

Podemos adicionar que en palabras de Marrero (1999), una escuela presidida por un clima de colaboración es especialmente sensible a las demandas del medio (familias, sociedad, política local y general, curriculum oficial, etc.). La colaboración conduce pues a procesos de apertura y participación, tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa.

De esta manera es importante puntualizar que, en el Acuerdo número 592 (SEP, 2011) se establece la articulación de la Educación Básica como lo establece en el Artículo segundo, en el apartado del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2012), y es ahí desde donde se especifica la importancia del trabajo colaborativo.

Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje implica la participación conjunta de estudiantes y docentes en procesos orientados al descubrimiento, la búsqueda de soluciones, el reconocimiento de coincidencias y diferencias, con el propósito de generar aprendizajes colectivos. En este sentido, se destaca la importancia de que la escuela promueva el trabajo colaborativo como una estrategia para enriquecer sus prácticas educativas. Dicho trabajo debe caracterizarse por ser inclusivo, establecer metas comunes, fomentar el liderazgo compartido, propiciar el intercambio de recursos, fortalecer el sentido de responsabilidad, corresponsabilidad, y desarrollarse tanto en entornos presenciales como virtuales, en tiempo real y de manera asincrónica (SEP, 2012).

Ahora bien, colaborar ha llegado a constituir una especie de remedio para el cambio de la función del docente para evitar el individualismo, se enfatiza que a través de los CTE se logre constituir al colectivo docente en un grupo colegiado, a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, da seguimiento a la toma de decisiones consensuadas y de la

transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuela. (SEP, 2013).

Se pretende que, a través del trabajo colaborativo el grupo de docentes se adentre a un trabajo conjunto, a una nueva cultura de la colaboración donde se eliminen tradiciones, costumbres, rutinas y procedimientos dados por la cultura del individualismo. Necesariamente, la construcción de un trabajo colaborativo al interior de la escuela primaria emerge de los propósitos que se marque la escuela y del trabajo de los docentes, quiere decir que es a partir de la cultura de la organización y la identidad docente como se comprende y se integra una colaboración.

1.5 LINEAMIENTOS DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

Debido a los retos que exige la sociedad, el sistema educativo continuamente se ve en la necesidad de mejorar los resultados que ha obtenido a lo largo de los años; por ello, se considera necesario revitalizar las estrategias que han funcionado dentro del ámbito educativo y que, de alguna manera, siguen siendo de gran relevancia para la educación actual, pero que hoy requieren una innovación que permita lograr un impacto sobresaliente en el sector educativo.

Dentro de este contexto, el Consejo Técnico Escolar (CTE) juega un papel importante, ya que tiene como propósito retomar el liderazgo directivo para enfrentar los retos educativos y los resultados que cada escuela muestra según su contexto. El CTE tiene como antecedentes los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, mediante los cuales se estableció la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias. En dichos acuerdos, se identifica al CTE como un órgano de apoyo al director, con atribuciones educativas, organizativas y administrativas, donde docentes y directivos participan de manera ordenada en la toma de decisiones sobre los aspectos pedagógicos y formativos de la escuela (SEP, 2013).

La idea central del CTE se encuentra vinculada al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, con el objetivo de mejorar la infraestructura, adquirir materiales educativos, resolver problemas de operación básica y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia —bajo el liderazgo del director— se involucren en la resolución de los retos que enfrenta cada escuela (SEP, 2013).

A partir de la Reforma Educativa de 2018, y con el surgimiento del nuevo enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana, los lineamientos del CTE se reorientaron para fortalecer su papel como espacio de reflexión pedagógica, colaboración profesional y aprendizaje entre pares. La Secretaría de Educación Pública promovió que este órgano colegiado dejara de concebirse como una instancia meramente administrativa, para consolidarse como un espacio de diálogo, análisis y construcción colectiva de estrategias que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y del contexto escolar.

En este nuevo marco, el liderazgo directivo adquiere un sentido distinto: deja de centrarse únicamente en la supervisión o el control para asumir una función de acompañamiento, escucha activa y generación de consensos. Así, el CTE se convierte en un espacio donde la autonomía de gestión se ejerce desde la colaboración, el compromiso compartido y la corresponsabilidad en la mejora continua.

De igual forma, la reforma impulsó una visión renovada de la evaluación formativa, entendida como un proceso reflexivo y continuo que permite analizar los avances, dificultades y logros alcanzados por el colectivo docente. Esta práctica fortalece la Ruta de Mejora Escolar, pues orienta las decisiones pedagógicas hacia el desarrollo integral de los estudiantes y hacia una educación más equitativa, pertinente y significativa.

En este sentido, el Consejo Técnico Escolar es la instancia donde docentes y directivos velan por el cumplimiento de los principios del Artículo 3° Constitucional, garantizando una educación de calidad basada en el mejoramiento constante y en el máximo logro académico de los educandos. A su vez, este órgano colegiado

identifica, analiza y evalúa situaciones de mejora educativa de acuerdo con las necesidades y contextos específicos de cada escuela, actuando bajo los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.

El CTE fomenta un liderazgo compartido, en el que todos los integrantes asumen la responsabilidad de ser actores activos en el proceso de mejora educativa. La colaboración y la toma de decisiones consensuadas permiten que cada docente y directivo se sienta parte esencial de un equipo comprometido con la transformación escolar.

Por otro lado, este órgano es también el medio a través del cual se impulsa la autonomía de gestión del centro escolar. Al integrar a los padres de familia, al Consejo Escolar de Participación Social, al Comité de Padres de Familia y a la comunidad en general, se crean ambientes de aprendizaje propicios que responden a las necesidades reales de los estudiantes. Esta participación integral no solo enriquece el proceso educativo, sino que también refuerza el compromiso de toda la comunidad escolar con la mejora continua.

En síntesis, el Consejo Técnico Escolar se presenta como una instancia fundamental para la transformación educativa, donde la evaluación constante, el liderazgo colaborativo y la participación activa de la comunidad escolar convergen para impulsar un aprendizaje de calidad y un desarrollo integral de los estudiantes.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, emite los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. Cabe mencionar que los CTE se llevan a cabo en fechas establecidas por la autoridad educativa, según las condiciones de cada centro escolar y las circunstancias que favorezcan la eficacia del trabajo. Asimismo, se promueve la conformación de redes de trabajo que permitan intercambiar experiencias, analizar y valorar con sentido crítico e informado los procesos y logros escolares.

El número de sesiones del CTE comprende dos fases:
I. Fase intensiva, realizada durante los cinco días previos al inicio del ciclo escolar.

II. Fase ordinaria, conformada por ocho sesiones que se desarrollan durante el ciclo escolar, de acuerdo con las disposiciones de la autoridad educativa.

El CTE tiene la responsabilidad de, con base en sus resultados de autoevaluación, definir la temática más propicia a desarrollar bajo los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia que conduzcan a la mejora educativa. En este sentido, el CTE se reafirma como un espacio privilegiado de aprendizaje profesional, donde el intercambio de saberes y la reflexión colectiva enriquecen las prácticas docentes y fortalecen la construcción de una educación más humana, equitativa y transformadora.

En conclusión, el Consejo Técnico Escolar ha evolucionado de ser un órgano administrativo a convertirse en un espacio de encuentro pedagógico y reflexión colectiva, donde el liderazgo compartido y la participación activa de todos los integrantes fortalecen la autonomía de gestión y la mejora educativa. Su relevancia no solo radica en el cumplimiento de lineamientos institucionales, sino en la capacidad de tejer vínculos de colaboración, diálogo y corresponsabilidad que permiten atender las necesidades reales del aula y de la comunidad escolar. Esta visión renovada del CTE abre paso a un análisis más profundo sobre su papel como figura central del trabajo colaborativo, entendido este no solo como una estrategia de organización, sino como una práctica profesional y humana que potencia la construcción conjunta del conocimiento y la transformación de las prácticas educativas.

1.6 LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES COMO FIGURA DEL TRABAJO COLABORATIVO

En los Consejos Técnicos Escolares, el aprendizaje colaborativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El hecho de formar un equipo no garantiza que se producirá la colaboración, sin embargo, es necesario para desarrollar las habilidades y actitudes requeridas para aprender colaborativamente

e intercambiar la forma de ver cada uno los objetivos propuestos y hacer un análisis de sus alcances (SEP, 2013).

Algunos elementos clave que son necesarios para generar colaboración son: estructurar las actividades de tal forma que la tarea requiera verdadero trabajo conjunto, en donde los integrantes del equipo que conforma el CTE se sientan motivados a aportar lo que saben para el desarrollo de la tarea, donde cada uno conozca el objetivo y se sienta responsable de lograrlo, y de esta forma exista el diálogo y los integrantes se escuchen, ayuden, compartan, se expliquen unos a otros, favoreciendo el intercambio de opiniones para establecer las metas propuestas.

El aprendizaje colaborativo es uno de los rasgos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019), ya que es de gran importancia en el ámbito educativo, centrando su relevancia en los aprendizajes necesarios para la vida presente y futura de nuestros alumnos y de la sociedad. Por ello, se busca que, en los salones de clases predominen métodos de aprendizaje significativos con experiencias lógicas que den muestra a través de resultados visibles lo que los alumnos han adquirido durante su desarrollo educativo y, en general, que entre todos los integrantes de la comunidad escolar prevalezca el diálogo, la escucha, la capacidad de analizar las opiniones de los otros y de reformular las propias ideas, así como favorecer la empatía y la solidaridad.

1.7 LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES COMO ESTRATEGIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA RUTA DE MEJORA Y AUTONOMÍA ESCOLAR.

Al inicio del ciclo escolar 2014-2015 inicia la Ruta de Mejora como un sistema de gestión para favorecer a las escuelas, donde se analizan los aprendizajes y experiencias que se desarrollan en los CTE como un espacio de reflexión y toma de decisiones en colectivo, teniendo como reto transformar a las escuelas para que brinden un servicio educativo de calidad con base en la reforma educativa que se

ha impulsado en el ciclo escolar lectivo anterior que contempla cuatro prioridades de suma atención: garantizar la normalidad mínima de operación escolar, mejorar los aprendizajes de los estudiantes, abatir el rezago y abandono escolar y promover una convivencia sana, pacífica y formativa.

En este orden, la autonomía de gestión significa crear una comunidad de trabajo, tener un proyecto bajo una visión común con colaboración, comunicación y participación efectiva entre docentes y directivos, padres de familia y alumnos. El objeto de crear esta comunidad es que el Consejo Técnico Escolar diseñe los mejores caminos para lograr sus propósitos, que se delinean en la Ruta de mejora escolar que establece el colectivo (SEP, 2014).

Durante las sesiones del CTE se desarrollan y determinan las acciones que se llevan a cabo durante el ciclo escolar y se establecen compromisos para evaluar los resultados que arrojan las acciones acordadas en estos espacios. La herramienta que favoreció la realización de estos procesos fue la ruta de mejora desde y para la escuela.

Para inicios del ciclo escolar 2021-2022, la ruta de mejora sufre modificaciones y se nombra: Programa Escolar de Mejora Continua, el cual viene más explícito y sirve para desarrollar el programa escolar único y con la autonomía que la Secretaría de Educación Pública da para favorecer a todas y a cada una de las instituciones escolares, llevando la misma estrategia de desarrollo en los CTE que se abordan durante el ciclo escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar a su vez hacía la construcción de la Nueva Escuela mexicana.

Siendo una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y así resolver los problemas escolares de manera priorizada y en tiempo establecidos; a su vez, se caracteriza por basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa, enmarcarse en una política de participación y colaboración, tener una

visión de futuro, ajustarse al contexto, ser multianual, tener un carácter flexible y contar con una adecuada estrategia de comunicación (SEP, 2021).

La inclusión de los antecedentes de los Consejos Técnicos Consultivos (CTC) permite comprender el origen histórico y la evolución de los actuales Consejos Técnicos Escolares (CTE). A lo largo de los años, diversas políticas y reformas educativas han impulsado cambios orientados a fortalecer la gestión escolar y la mejora continua de los centros educativos. En este contexto, el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1982) documenta la aparición de los CTC como espacios de encuentro entre docentes y directivos, destinados a revisar avances y problemáticas institucionales. Estas reuniones, realizadas al inicio del ciclo escolar, contaban con una estructura organizativa encabezada por el director como presidente, los docentes como vocales y un secretario elegido por mayoría. Retomar estos antecedentes permite reconocer que los CTC sentaron las bases de la participación colegiada y la reflexión colectiva que más tarde evolucionaron hacia el modelo de los CTE, fortaleciendo así la comprensión del proceso histórico que dio sustento a la actual gestión escolar.

A partir de este antecedente de 1982 en que aparecen los CTC a través de las estrategias de gestión aplicadas en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) con la intención de fortalecer el servicio educativo en México se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias respectivamente, donde se caracteriza al consejo técnico como un órgano de apoyo al director y se le atribuyen tareas educativas, organizadas y administradas, siendo estas últimas las de mayor peso. Situación que prevalece y que lo hace ver como un espacio para la toma de decisiones que poco tiene que ver con la vida académica de la escuela (Ornelas, 2013).

Ante esta realidad, y con el reto del inicio del ciclo escolar 2013-2014, fue una necesidad el hecho de restituir a los CTE para formalizar su organización y funcionamiento, con la finalidad de contar con un órgano colegiado que, en corresponsabilidad con las autoridades educativas federales, vigile y asegure el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica, atenuando para

hacer frente a los retos educativos desde la propia escuela, a diferencia del consejo técnico consultivo.

La idea central surge con base en la Reforma del 2013 (COMIE, 2017), ya que entre las innovaciones propuestas para el ciclo escolar 2013-2014 la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), promueve el fortalecimiento de los CTE, donde se busca que los diferentes actores educativos, relacionados directamente con los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo de esta forma la oportunidad de instalar un espacio de análisis, toma y ejecución de decisiones informadas y colectivas en torno a los retos educativos que se presentan en los centros escolares, con la visión de que estos CTE cumplan su misión, y el personal educativo tenga la oportunidad de establecer estrategias que conduzcan a la mejora continua de la institución.

Teniendo esto en mente como prioridad objetiva y haciendo un análisis desde el contexto escolar; estos espacios están situados en las propuestas que se generan entre los docentes para mejorar los aprendizajes a través de actividades innovadoras y lúdicas que motiven a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, pero también es cierto que dentro de estas sesiones se observan las diferentes problemáticas con las que se enfrentan los docentes para el desarrollo de las mismas, por lo tanto, las propuestas de trabajo que se generan en estos espacios en muchas de las ocasiones no se llegan a realizar o simplemente se omiten, haciendo de las mismas un objetivo no alcanzado o con intenciones no precisamente de mejorar algún debilidad de escuela, siendo solo un trámite administrativo o carga para el docente, sin efecto académico para los alumnos.

Debe señalarse que el Consejo Técnico Escolar es un órgano interno de las escuelas cuya existencia pretende la discusión y el intercambio académico de los docentes; es "...un órgano integrado por toda la planta docente o su representación, presidido por el director y encaminado a apoyar su labor, gracias a la consulta sobre distintos temas relacionados con la enseñanza que ahí se realiza" (Fierro y Rojo, 1994: 11).

Así mismo, la eficacia escolar es una de las condiciones para que haya calidad, es la forma en que una institución educativa alcanza los objetivos planteados y la cobertura de los mismos. Ésta, sienta las bases para definir las escuelas eficaces, mismas que se consideran tales si promueven el progreso para todos sus alumnos y alumnas en forma equitativa y garantiza que cada uno alcance el máximo posible, siendo este siempre mayor a las expectativas dadas por los factores contextuales (Loera, 2006: 98).

Retomando la expresión de los CTE en educación básica, el Consejo Técnico se estableció en los acuerdos secretariales número 96, 97 y 98 (DOF, 1982). En estos acuerdos, el Consejo Técnico se llevó a cabo como un órgano de carácter consultivo y debía integrarse por el directivo y docentes; en dicho Consejo el directivo funge como presidente y por mayoría de votos se elegía al secretario, los demás docentes eran vocales.

En cada reforma se toman decisiones de carácter académico que modifica la propia denominación de los procesos, de ahí que el propio Consejo haya sufrido cambios, siendo así que, el Consejo Técnico Escolar (CTE), al inicio del ciclo escolar 2013-2014, consideró modificaciones en sus lineamientos para su organización y funcionamiento y donde se establecieron características y atribuciones generales que regían el trabajo y en donde participan los directores, subdirectores, docentes frente a grupo, maestros de educación especial, de educación física y de otras especialidades que laboran en el plantel, zona o región, así como aquellos actores educativos directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esto, el CTE se define como: “El órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, s/f: 8).

Hasta la fecha el CTE se reúne en las fechas establecidas por la autoridad educativa, según las condiciones de cada centro escolar y las circunstancias que favorezcan la eficacia del trabajo. Así mismo, estos lineamientos establecen que por ningún motivo los días programados para las sesiones de los CTE se usarán para

actividades sociales, cívicas, festivas o cualquier otra acción que no esté indicada en los lineamientos.

De acuerdo a los lineamientos del CTE es de gran importancia mencionar que se compone de 13 sesiones durante el ciclo escolar, divididas en dos fases: Fase intensiva, se realiza cinco días antes de que inicie el ciclo escolar y la Fase ordinaria se realiza ocho días a lo largo del ciclo escolar. Durante estas dos fases, los procesos que se atienden se centran en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la gestión escolar y la participación social en favor de los aprendizajes, buscando mejorar la calidad del servicio educativo, revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover la mejora educativa; así mismo, planear, dar seguimiento y evaluar las acciones propuestas para mejorar el logro de los aprendizajes en los alumnos, entre otras más.

Dentro de los estilos de trabajo, el CTE promoverá el trabajo colaborativo a través de la responsabilidad para lograr el aprendizaje de los alumnos, mediante una distribución adecuada de trabajo entre los docentes para asegurar el éxito de la tarea educativa. También se incluye la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos a todos los docentes de la institución, así como al directivo y supervisor.

Estos lineamientos modifican el carácter original del consejo técnico; ya que, deja de ser un órgano consultivo para ser un órgano de gestión. Esta es una diferencia sustancial con la manera en se había concebido el consejo técnico anteriormente. Este nuevo carácter respondió al planteamiento de la autonomía de gestión en México.

El CTE es una estrategia para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, entendida “como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad que el servicio educativo ofrece” (DOF, 2014:1). Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende. El desarrollo de la autonomía de gestión de las escuelas está orientado, entonces, a mejorar la

calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa.

El CTE como órgano colegiado pretende: tener un diagnóstico de la 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 de la Ruta de Mejora (DOF, 2014, Art. 10).

Mediante el Modelo Educativo de 2016 la SEP impulsa la iniciativa de ubicar a la escuela al centro del sistema educativo, al brindarles mayor autonomía de gestión que se busca fortalecer a través de los CTE. En este contexto, la SEP (2026) ubica al CTE como una pieza fundamental para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, por lo que, es necesario que las actividades que se lleven a cabo en su interior partan de situaciones reales y auténticas que conduzcan al cumplimiento de los objetivos establecidos. Tales como: asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo que se presta en la escuela, mejorar la calidad del servicio que ofrecen las escuelas, revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora, planear, dar seguimiento, evaluar, optimizar el empleo del tiempo, fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos, fortalecer la autonomía de gestión, a partir de identificar, analizar, tomar decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos y fortalecer el trabajo colaborativo de los actores escolares, tomando como objetivo que la responsabilidad del trabajo de los estudiantes es compartida por todo el personal docente, haciendo a su vez una colaboración activa, mediante una distribución adecuada del trabajo asegura el éxito de la tarea educativa. Los alumnos no son responsabilidad exclusiva de un solo maestro (SEP, 2013).

Ante esta situación resulta conveniente conocer las percepciones que tienen los distintos actores educativos que conforman el CTE de la institución ante el funcionamiento y operación, así como también identificar la familiarización con los

objetivos y herramientas de trabajo que establecen los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE (SEP, 2013), de gran aporte para consolidar estos espacios donde se llevan a cabo las sesiones de CTE como idóneos para la mejora continua.

Con base en el trabajo del CTE que se realiza en estos espacios, el programa escolar de mejora continua establece planteamientos a través de un diagnóstico institucional para desarrollar y llevar a cabo acciones pertinentes en la comunidad escolar. A su vez, dentro de la planeación de este programa, el proceso corresponsable y colaborativo del colectivo docente, en el que, a través del diagnóstico de aprendizajes e intereses de los alumnos y la propia escuela, se identificaron necesidades, se establecieron prioridades, se trazaron objetivos y metas verificables, para finalmente plantear estrategias de acción con el propósito de mejorar la calidad del servicio que brinda la escuela (SEP, 2017:10).

Cabe mencionar que esta planeación se llevó a cabo a través de la autoevaluación diagnóstica, ya sea por un análisis de los registros escolares, resultados de los indicadores del SISAT, los resultados de las evaluaciones internas y externas, el grado de avance de los objetivos y las metas de la Ruta de Mejora Escolar del ciclo escolar pasado con referencia al contexto y las necesidades particulares de la escuela. De esta forma el CTE usaría los resultados de la autoevaluación para atender las prioridades y definir objetivos y metas de la Ruta de Mejora Escolar o, en su caso, para fortalecer y dar continuidad a lo iniciado en el ciclo escolar anterior.

La planeación de la RME se registra en un documento que considera como mínimo los siguientes elementos: prioridades educativas de la escuela, objetivos viables, metas verificables, acciones por implementar, responsables y tiempos para su desarrollo, seguimiento y evaluación. Así mismo, se especifica el ámbito o los ámbitos de la autonomía curricular a desarrollar en la escuela. Esta planeación no está sujeta al proceso de control administrativo, por ser un instrumento de trabajo académico de la escuela. La autoridad educativa escolar, a través de la supervisión escolar, dará seguimiento, asesoría y acompañamiento sobre lo planeado en sesión

de Consejo Técnico de Zona (CTZ) y en las visitas que el supervisor realice directamente al plantel (SEP, 2017).

Los docentes crean compromisos a partir de la implementación y la puesta en práctica de estrategias para la mejora de los resultados educativos, considerando los distintos ámbitos de gestión escolar y el directivo es el responsable de orientar su diseño. El seguimiento de la RME se llevará a cabo a través de visitas periódicas en las aulas y la escuela, donde el colectivo docente será el encargado de construir los instrumentos que permitan realizar el seguimiento de las acciones planteadas en la RME.

La evaluación se puede llevar a cabo interna o externa de la escuela a través de la reflexión y trabajo colectivo para identificar los avances en el logro de metas y objetivos, tomar decisiones informadas y oportunas sobre la continuidad de acciones o modificaciones que se deberán hacer a las mismas; la rendición de cuentas a través del CTE, se informará de manera periódica a los miembros de la comunidad escolar de los resultados educativos, de gestión escolar, y lo referente a lo administrativo y financiero. En la última sesión ordinaria el directivo y docentes elaborarán un informe en el que hará del conocimiento a la comunidad escolar y a la autoridad educativa a través de la supervisión escolar.

En las sesiones de la fase ordinaria del CTE. se destinan principalmente al diálogo, reflexión, toma de decisiones, acuerdos y compromisos necesarios para alcanzar los objetivos y metas de la RME, teniendo cada sesión el propósito permanente de verificar avances individuales y colectivos, en la implementación de las acciones acordadas, a partir de los indicadores del SISAT y así mismo realizar los ajustes necesarios de la estrategia escolar planteada con el firme propósito de alcanzar los objetivos planteados (SEP, 2017: 12).

Cabe mencionar la importancia que tienen los espacios donde se llevan a cabo los Consejos Técnicos Escolar, para crear propuestas que infieran nuevos conocimientos para desarrollar en el aula y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, aunado a esto, conocer el contexto en el que se encuentran para determinar las actividades que se pueden llevar a cabo en la

institución a favor de mejorar las debilidades que esté presentando la escuela como tal, con la finalidad de mejorar la estructura educativa con la que se trabaja y brindar un mejor espacio educativo para los alumnos, docentes, padres de familia y directivo

1.8 LOS PROCESOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA PROMOVER EL TRABAJO COLABORATIVO Y ALCANZAR LA AUTONOMÍA ESCOLAR

Con la llegada de la reforma educativa impulsada durante la Cuarta Transformación (4T), se redefinieron los lineamientos del Consejo Técnico Escolar (CTE) y del Programa de Gestión Escolar, con la finalidad de fortalecer la autonomía de las escuelas desde un enfoque más participativo y humanista. Esta nueva orientación coloca en el centro al colectivo docente como agente de cambio, reconociendo su capacidad para analizar su contexto, identificar los retos de su comunidad y diseñar estrategias que respondan a las necesidades reales de sus alumnos.

La gestión escolar dejó de concebirse únicamente como un proceso administrativo, para asumirse como un proyecto compartido, en el que la planeación, la evaluación y la mejora continua se construyen de manera colaborativa. Bajo esta visión, los CTE se consolidan como el espacio institucional de mayor valor pedagógico, donde los docentes dialogan, comparten experiencias, reflexionan sobre su práctica y acuerdan acciones que impactan directamente en los aprendizajes.

De esta forma, la gestión escolar en el contexto actual se orienta hacia la autonomía responsable, entendida como la capacidad del colectivo para tomar decisiones fundamentadas, contextualizadas y orientadas al bien común. Así, el CTE se convierte en un verdadero motor de transformación escolar, en el que la participación y la colaboración son pilares para alcanzar una educación con equidad, inclusión y calidad.

En el caso de la Escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez”, los cambios derivados de la nueva política educativa se han ido reflejando de manera gradual en la organización y operación del Consejo Técnico Escolar (CTE). Este

espacio ha dejado de ser percibido únicamente como una obligación administrativa o un cumplimiento normativo, para convertirse en un foro de diálogo, reflexión y construcción colectiva. Los docentes, directivos y personal de apoyo participan activamente en la toma de decisiones, reconociendo que el trabajo colaborativo es esencial para responder a los desafíos que enfrenta la comunidad escolar.

La experiencia del colectivo docente muestra que, cuando la gestión escolar se ejerce de forma participativa y contextualizada, los resultados se traducen en mejoras concretas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La planeación y la evaluación, antes vistas como procedimientos formales, ahora se entienden como herramientas que permiten identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad, fortaleciendo la práctica educativa desde dentro del aula.

Asimismo, la implementación de la Ruta de Mejora Escolar se ha convertido en un instrumento de gestión que articula los esfuerzos del CTE, ya que permite definir metas alcanzables, establecer compromisos compartidos y dar seguimiento a las acciones emprendidas. Este enfoque promueve una cultura de corresponsabilidad, en la que cada docente se asume como protagonista de la mejora continua y del logro de los aprendizajes esperados.

En suma, la gestión escolar en esta institución ha evolucionado hacia un modelo más democrático, reflexivo y colaborativo, donde la autonomía no se entiende como independencia absoluta, sino como la capacidad del colectivo para decidir, actuar y transformar su realidad educativa. El CTE, en este sentido, representa el corazón de la gestión escolar y el punto de encuentro donde la comunidad docente reconfigura su quehacer pedagógico para responder a las necesidades de sus alumnos y del contexto en el que se desarrollan.

1.9 CONCEPCIONES SOBRE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) surge en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los diversos obstáculos para mejorar el logro educativo. El PEC considera que la

participación de los equipos de supervisión, directivos, maestros, alumnos y padres de familia es indispensable para formar una auténtica comunidad escolar, la cual tendrá la capacidad de identificar sus necesidades y problemas, así como las metas realizables dirigidas a mejorar la calidad del servicio educativo (SEP, 2010).

Durante 15 años el PEC promovió la autonomía de gestión escolar a través de: 1) Transferir recursos directos a las escuelas; 2) fortalecer la toma de decisiones de la escuela, bajo el liderazgo del director, y 3) fortalecer la corresponsabilidad de las familias (SEP, 2010).

En 2014 con la Reforma al Artículo Tercero Constitucional, el principio de autonomía de gestión escolar promovido por el PEC trascendió el ámbito del Programa. La Secretaría de Educación Pública impulsó una serie de estrategias y definió un conjunto de documentos normativos para fortalecer la capacidad de las escuelas de educación básica para tomar decisiones centradas en la mejora del aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2010).

Esta política educativa se prioriza a través de las prácticas de gestión que se detectan dentro de las escuelas y tienen efecto en lo que los alumnos aprenden en ella y que se puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes, mejorando las habilidades de gestión de los directivos.

Considerando lo anterior, la SEP convocó a las entidades federativas interesadas a participar en la Evaluación de Impacto del Fortalecimiento a la Autonomía de Gestión Escolar y su estrategia de Intervención Controlada, debido a que se considera que la implementación de las reformas da cuenta de que el cambio se caracteriza por ser unidireccional, del centro a los estados bajo un sistema educativo jerárquico que permite una implementación de políticas de arriba hacia abajo y de forma homogénea sin considerar las necesidades de los contextos estatales ni un diseño de políticas en red, se pretende demostrar que este sistema requiere una revisión de los contextos estatales para mejorar en su aplicación.

Con el objetivo de mejorar la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes, igualmente se implementó un proyecto que buscaba transformar la gestión escolar. En este proyecto, cada escuela tenía la libertad de establecer sus

propias metas, estrategias y acciones específicas para abordar temas clave en la calidad educativa. Estos temas incluían la capacitación de los directivos escolares, el trabajo en equipo y la colaboración con los padres de familia. También se prestaba especial atención al cumplimiento del calendario escolar y la jornada diaria completa, promoviendo la regularidad de las clases, la asistencia y la puntualidad. Además, se buscaba optimizar el tiempo de enseñanza para fomentar una cultura de responsabilidad, transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2010).

En un contexto de colaboración entre autoridades educativas, directores de escuelas, profesores, estudiantes, padres y la comunidad en general, se trabajó para superar las deficiencias en la infraestructura, equipamiento y mobiliario de las escuelas primarias públicas, especialmente aquellas situadas en áreas urbanas desfavorecidas. Se fomentó la colaboración financiera entre los diferentes niveles de gobierno y los sectores sociales y productivos, y se estableció una conexión entre la política de transformación de las escuelas y los programas prioritarios de evaluación externa, formación de profesores y directores, participación social y modernización tecnológica, en el marco de un fortalecido sistema educativo federal.

El propósito de fortalecer a la Autonomía de Gestión Escolar y su estrategia de intervención controlada, la cual consistía en examinar el efecto de estas políticas en el aprendizaje de los estudiantes. En la que el objetivo principal era determinar si fortaleciendo la autonomía de gestión escolar se tenía un impacto positivo en la calidad educativa. Para lo cual la evaluación que se llevaría a cabo utilizaría un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Se recolectarán datos a través de pruebas estandarizadas, observaciones en el aula, entrevistas y cuestionarios. Estos datos permitirán analizar el impacto de las políticas en diferentes aspectos, como el rendimiento académico de los estudiantes, la participación de los padres, el liderazgo escolar y la toma de decisiones. Se espera que los resultados de esta evaluación proporcionen información relevante para mejorar la implementación de las políticas de fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. Además, se espera que contribuyan al diseño de políticas más adaptadas a cada estado y escuela.

En resumen, la Evaluación de Impacto del Fortalecimiento a la Autonomía de Gestión Escolar y su estrategia de intervención controlada busca analizar el efecto de estas políticas en el aprendizaje de los estudiantes y ofrecer recomendaciones para mejorar su implementación. Se espera que esta evaluación fortalezca la autonomía de las escuelas y mejore la calidad educativa en México.

La autonomía de las escuelas es fundamental para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Implica que los estudiantes aprendan por sí mismos y que los recursos y espacios dentro de la escuela sean gestionados de manera adecuada. Es un proceso en el que participan los diferentes actores de la comunidad educativa.

Se sabe que, con mayor autonomía, las escuelas formulan planes de mejora de acuerdo con su contexto, también pueden determinar la forma más eficaz para mejorar sus resultados educativos, así como también pueden ser más eficaces en abatir la reprobación y la deserción escolar. Con base al acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar establece las normas que deberán seguir las autoridades educativas para formular programas o acciones de gestión escolar, destinados a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica (DOF, 2014).

De esta manera, la autonomía se basa en tres pilares: los directivos, los profesores y los padres de familia; estos actores que conforman la educación en las comunidades escolares; toman decisiones conjuntas para garantizar el éxito académico de los estudiantes. Además, implica tomar conciencia de los procesos educativos de acuerdo a las prioridades o necesidades según el contexto o problemática a atender. Es decir, la autonomía nos brinda un panorama en el que se nos invita a reconocer la diversidad de necesidades que nuestros jóvenes tienen en una misma área geográfica. Siendo vista hoy en la actualidad como una herramienta para combatir la falta de educación y la marginación.

Es importante destacar que el centro escolar tiene la capacidad de tomar decisiones por sí mismo con base a sus necesidades, ubicación y determinación de la zona en la que se ubique, sea rural o urbana, tomando en cuenta que las

necesidades de su centro educativo no son igual a las demás, aunque tengan las mismas características, pero las necesidades difieren. Esto implica un aumento de la capacidad de decisión y su ejercicio, la escuela tiene la capacidad de autorregularse y determinar sus propias normas e incluso órganos de gobierno, el centro escolar funciona de manera independiente, sin control por parte de otras instancias, de esta manera se los principales ámbitos de decisión que se ven afectados por la autonomía institucional de los centros escolares son; la organización del centro: estructura, procesos de toma de decisiones, tamaño de los grupos-clase, horarios, el currículum: contenidos, metodología, materiales, evaluación, en lo personal: desarrollo profesional, requisitos de titulación, contratación y despido, retribuciones, en la gestión de recursos: gastos, plantilla, en las relaciones externas: admisión y matriculación de alumnos, relaciones con otras organizaciones y entidades.

La forma específica en que se ejerza la autonomía escolar dependerá de los ámbitos asignados para ser determinados por los centros y los asignados para ser determinados a niveles superiores, así como del grado de capacidad decisoria y responsabilidad atribuidas en cada ámbito (González & Portela Pruaño, 2009).

1.9.1 AUTONOMÍA ESCOLAR Y TOMA DE DECISIONES

La autonomía escolar se puede clasificar en diferentes tipos que pueden combinarse entre sí, no son excluyentes. Esto se refiere principalmente a qué las instancias son las principales receptoras de la autoridad en el proceso de descentralización y, por lo tanto, quienes ejercen el control sobre la toma de decisiones. La autoridad puede transferirse a la dirección del centro escolar, lo que implicaría que la adopción de ciertas decisiones quedaría centralizada en esta instancia.

El objetivo es aumentar y aclarar las responsabilidades relacionadas con el uso eficiente de los recursos disponibles en beneficio de los alumnos, en comparación con otras instancias de nivel superior. La participación de profesores, padres, alumnos y la comunidad en general no está completamente excluida, sino que es relativamente común, pero con el propósito de asesorar a la dirección.

Cualquier órgano de participación de estos agentes en la vida del centro tendría un carácter consultivo. En este caso, se puede hablar de un "control administrativo", ya que son las instancias administrativas del centro las que concentran la autoridad de toma de decisiones.

Por otro lado, la autoridad también puede transferirse principalmente a los profesionales del centro, en particular a los profesores. En este caso, se busca una mayor eficiencia a través de un mejor uso de su conocimiento especializado y situacional en la toma de decisiones relacionadas con su tarea principal, la enseñanza. También se busca aumentar el compromiso de los profesionales con las decisiones tomadas al permitirles tomar decisiones por sí mismos. En este caso, la participación de otros agentes no está excluida, pero es relativamente menos común y su autoridad decisoria dentro del centro tiende a ser significativamente menor que la de los profesores. Esto se puede denominar "control profesional".

En cuanto al "control por la comunidad", la autoridad se transfiere a los padres y a la comunidad en general con el objetivo de aumentar las responsabilidades de los centros en los servicios que prestan directamente a estas instancias y mejorar su satisfacción con ellos. Se espera que la eficiencia en la prestación de servicios aumente la satisfacción de los destinatarios (González & Portela Pruaño, 2003).

1.9.2 AUTONOMÍA ESCOLAR Y TRABAJO COLABORATIVO

Dentro del estudio de la organización escolar, la autonomía constituye un elemento esencial que permite comprender cómo las instituciones educativas gestionan sus procesos internos y promueven el desarrollo profesional de los docentes. La autonomía se vincula directamente con la capacidad de las escuelas para tomar decisiones, organizar su trabajo y responder de manera contextual a las necesidades de su comunidad (Reyes Juarez, 2017). En este sentido, el ejercicio autónomo no implica actuar de manera aislada, sino construir acuerdos colectivos que fortalezcan el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad institucional.

La autonomía profesional, la autoridad y el control están estrechamente relacionados en el análisis de las profesiones. No obstante, la autonomía debe

entenderse como un concepto colectivo, en el que los miembros de una comunidad profesional ejercen control conjunto sobre los aspectos que determinan su práctica. Esto abarca desde el acceso y la formación de los profesionales, hasta la definición de estándares éticos y la regulación de las condiciones laborales. Según González y Portela Pruaño (2003), esta autonomía colectiva se sustenta en una orientación ética basada en el servicio, que privilegia el bienestar de la comunidad y el compromiso social, más allá de los intereses individuales.

En el ámbito educativo, la autonomía también se asocia con el desarrollo de una actitud responsable, reflexiva y comprometida con el entorno. Reconocer que el conocimiento se construye a través del diálogo y la colaboración permite entender que la libertad profesional implica corresponsabilidad. Así, la autonomía no se opone al trabajo en equipo, sino que lo fortalece. Como señalan Silva Beltrán y Morales Hernández (2011), las políticas educativas contemporáneas en México han promovido la autonomía tanto de los individuos como de las instituciones, subrayando la importancia del trabajo colaborativo como vía para consolidar comunidades de aprendizaje más democráticas y participativas.

El trabajo colaborativo ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito académico y laboral al ser considerado una estrategia para enfrentar la complejidad de los retos actuales. Se basa en la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo, donde cada persona asume responsabilidades individuales orientadas al logro de metas comunes. Esta metodología fomenta la comunicación, la creatividad y la participación activa, al mismo tiempo que potencia la toma de decisiones autónomas dentro de un marco colectivo.

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado las posibilidades del trabajo colaborativo, permitiendo la creación de comunidades virtuales y equipos distribuidos que comparten objetivos comunes más allá de la distancia física. En este contexto, la educación superior en México ha incorporado el trabajo colaborativo como una práctica que favorece la innovación, el aprendizaje compartido y la corresponsabilidad profesional.

En conclusión, la autonomía y el trabajo colaborativo se complementan como pilares del desarrollo institucional. Ser autónomo no significa actuar en solitario, sino participar activamente en procesos de construcción conjunta del conocimiento y de mejora educativa. Ambas dimensiones fortalecen la capacidad de las escuelas para transformarse desde dentro, generar prácticas reflexivas y responder de manera pertinente a los desafíos de la realidad educativa.

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN TEÓRICA

2.1 EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

El construccionismo social surge en medio de un conjunto complejo de propuestas teóricas de las ciencias humanas en la contemporaneidad. Este abordaje se constituye como movimiento de crítica a la psicología social "modernista" y se fundamenta principalmente a partir de Kenneth Gergen y Thomas Luckmann, quienes hacen mención de que la realidad se construye a través de la interacción social y el lenguaje y la sociología del conocimiento se debe analizar a partir de los procesos por los cuales esto se produce. Es importante mencionar que la realidad y el conocimiento se va produciendo a través del lenguaje de la interacción diariamente, tales como la comunicación verbal y la corporal, entre otras.

Para ello es importante definir la "realidad" como una cualidad propia, la realidad no es la misma para todos los individuos, ya que cada persona construye su propia realidad a través de su interacción social y su contexto cultural donde se desarrolla. El construccionismo social también sostiene que no hay una verdad objetiva o universal, sino que todas las verdades son construidas socialmente y dependen del contexto cultural y social en el que se desarrollan.

El construccionismo social considera el discurso sobre el mundo no como una reflexión o mapa del mundo, sino como un dispositivo de intercambio social que intenta ir más allá del empirismo y el racionalismo al ubicar el conocimiento dentro del proceso de interacción humana. De este modo, busca superar la dualidad objeto-sujeto mediante una teoría alternativa del funcionamiento de la ciencia, desafiando la idea del conocimiento como simple representación mental. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es algo que las personas poseen de manera individual, sino una construcción que se genera colectivamente a través del diálogo, la cooperación y el intercambio de significados; así, el lenguaje se convierte en una herramienta fundamental para comprender y transformar la realidad compartida.

Dentro de esta realidad Kenneth Gergen y Thomas Luckmann mencionan un ejemplo referente a la realidad social de un hombre que habita en la Calle a diferencia de un filósofo: "El hombre de la calle vive en un mundo que para él es "real", aunque en grados diferentes, y "sabe", con diferentes grados de certeza, que este mundo posee tales o cuales características". Por su parte, el filósofo se plantea interrogantes acerca de lo que él considera un carácter último de la realidad y del pensamiento humano como tal

De acuerdo con la interacción de la vida cotidiana, la experiencia más importante de la que nos habla el autor es la que tiene de los otros, ya que menciona que esta se produce en la situación "cara a cara", teniendo como resultado un intercambio continuo entre su expresividad y la de otros. Esta interacción los hace tener mayor contacto visual y reaccionar a las expresiones que están dirigidas a él o viceversa. Concluimos que en la interacción cara a cara el otro es completamente real, pues la interacción, expresión y e intercambio de palabras fluye directamente en el momento y espacio situado, nada es planeado, la comunicación se da manera natural.

De acuerdo a la "realidad" y "conocimiento" de las personas, así como las interacciones que se da entre ellos mismos para comunicarse, el sociólogo analiza estos procesos inclinado a la lógica misma de su disciplina y su circunstancia, ya que cada realidad dependerá del contexto y medio donde la persona se encuentra; tomando como verdad lo que él ha vivido, a diferencia entre unas y otras realidades no puede entenderse en relación con las diversas diferencias que existen entre unas y otras sociedades, ya que de ello depende su realidad social donde se encuentra y lo que para uno puede ser verdadero, quizá para otro no lo es; sin embargo, el filósofo está obligado profesionalmente a no dar nada por establecido y a percibir con suma claridad la condición última de eso que el hombre de la calle toma por "realidad" y "conocimiento", pues para poder establecer una opinión de la vida el hombre de la calle construye su propia realidad a través de lo que va viviendo, el hombre mismo es quien construye su propia naturaleza, él es el que se produce a sí mismo y esa construcción será, por necesidad.

Por otra parte, la vida cotidiana conserva su acento de realidad dentro de una estructura temporal, es decir, se incluye dentro de un espacio de tiempo claro y definido, así mismo, esta realidad se comparte con otros, siendo a través de la interacción “cara a cara”, definida como la más importante de las experiencias de interacción social y de la que derivan todas las demás situaciones de interacción.

De esta manera podemos decir que, el construccionismo social es una perspectiva que además de buscar aproximarse a la comprensión de los fenómenos psicosociales, también contempla la influencia mutua que existe entre los aspectos individuales o particulares y los aspectos socioculturales. Así como también se centra en la relación que existe entre los sujetos que participan de una cultura común, y que desde su propia experiencia y subjetividad van construyendo realidades en el lenguaje social.

Una de las características principales de esta perspectiva es que considera que lo que tomamos por explicaciones correctas y objetivas de la naturaleza y del yo, es sólo un subproducto de los procesos sociales y que se van adoptando de acuerdo a las experiencias e interacciones sociales. La posición que asume el sujeto frente a las situaciones, la forma en que vive y cómo experimenta los acontecimientos y hechos, es influido por experiencias y significados sociales aprendidos (Donoso, 2022). Por lo tanto, el construccionismo apoya la idea de que no hay verdades sociales incontrovertibles, sino sólo relatos que nos contamos a nosotros mismos y que contamos a los demás (Rozo, 2007).

Lo más importante tomado desde la mirada construccionista social, parte de tomar en cuenta la diversidad e individualidad, tal como la manifiestan las personas, ya que su propósito es aproximarse a la visión de los propios protagonistas, más que de un mero enfoque teórico que desconozca las experiencias subjetivas de las personas, intentando así evitar simplificar o ignorar cualquiera de las innumerables distinciones de “realidad” que coexisten (Donoso, 2004).

2.1.1 FUNDAMENTOS DE LA VIDA COTIDIANA Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

El objetivo principal de este apartado es referente a la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva, en la primera nos referimos a lo que son nuestras apreciaciones básicas como sujetos sociales sobre los problemas de interacción en la sociología del conocimiento, vinculando los objetos y sujetos que tienen existencia física (materia), más allá de lo que un sujeto conozca de ellos, por lo tanto, existe aun cuando no tengamos conocimiento de ello y en la segunda nos referimos a las apreciaciones que se aplican al nivel de la conciencia subjetiva, buscando la coherencia sin la necesidad de tener una relación directa con la realidad, pudiendo ser cualquier cosas que pueda ser coherente con los propios intereses o las creencias que le proporcionen un alto nivel de confianza para tomar decisiones; con lo que se tiende un puente teórico hacia los problemas de psicología social, haciendo una breve introducción con el fin de dar a conocer el contenido, método y objetivo de la investigación, sosteniendo a través de la argumentación central, de la realidad de la vida cotidiana.

Por otra parte, las formulaciones teóricas de la realidad, ya sean científicas, o filosóficas, o aun mitológicas, no agotan lo que es "real" para los componentes de una sociedad, puesto que así son las cosas, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no teórica o pre teórica. Dicho de otra manera, el "conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Ya que precisamente este "conocimiento" constituye en un nivel de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. La sociología del conocimiento debe, por lo tanto, ocuparse de la construcción social de la realidad.

Así pues, el análisis de la articulación teórica de esta realidad seguirá constituyendo una parte de esa interacción, sin embargo, es importante dejar en claro que, a pesar de la exclusión del problema epistemológico/metodológico, lo que aquí se sugiere es una nueva definición trascendente sobre el alcance de la sociología del conocimiento, mucho más amplio que el que hasta ahora se ha adjudicado a esta disciplina (Luckmann & Berger, 2003). Ya que el propósito

principal de Berger y Luckmann es sobre el análisis sociológico de la realidad, así como se presenta la vida cotidiana en la realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.

La realidad de la vida cotidiana es algo que compartimos con otros y se experimenta a través de la interacción “cara a cara”, lo cual mencionan estos autores como un prototipo de interacción social, teniendo como resultado de esta interacción la expresión de ambos; ya que en este espacio se ve sonreír y las interacciones son espontaneas debido a la interacción y expresiones del momento, dirigidas hacia la otra persona y viceversa, dentro de la subjetividad del otro donde quizá se puedan interpretar erróneamente, pensando que la otra persona está sonriendo cuando en realidad está haciendo una mueca o una risa en desacuerdo; sin embargo, esta forma de percepción produce la abundancia de las ideas o pensamientos de la otra persona (Luckmann & Berger, 2003).

En la vida cotidiana seguimos pautas ordenadas que nos anteceden incluso antes de nacer, pues el mundo ya se encuentra objetivado. Desde el inicio, existe una comunicación con los otros, y el lenguaje nos permite compartir un sentido común sobre la realidad. En este ámbito, la vida cotidiana se organiza en distintos sectores: uno que se comprende y asume a través de la rutina, y otro que se enfrenta a partir de los problemas o situaciones imprevistas que se presentan. Sin embargo, aun cuando surgen dificultades, las rutinas continúan desarrollándose de manera ininterrumpida y son aprehendidas como parte natural y no problemática de la experiencia diaria.

La realidad de la vida cotidiana, según la perspectiva del construccionismo social, se estructura en diferentes ámbitos de experiencia que guían nuestras acciones y percepciones. Dentro de esta organización, se distinguen dos sectores fundamentales que explican cómo las personas interpretan y enfrentan el mundo que habitan: el sector no problemático, asociado a las rutinas y prácticas interiorizadas, y el sector problemático, vinculado con las situaciones nuevas o desafiantes que aún no han sido incorporadas al orden cotidiano.

1. Sector no problemático (se aprende por rutina): En este sector se realizan acciones secuenciadas y esquematizadas de manera automática. Como sus significados no se cuestionan, nos permiten desenvolvernó en la vida cotidiana con naturalidad.
2. Sector problemático: Comprende todo aquello que aún no ha sido incorporado a la rutina. La realidad cotidiana tiende a mantener un orden; por ello, cuando surge algo problemático, busca integrarlo dentro del sector no problemático. Una vez que estas situaciones se asimilan, dejan de representar una dificultad y enriquecen la experiencia cotidiana al convertirse en prácticas familiares y conocidas.

En el ámbito educativo, esta distinción resulta especialmente relevante, ya que las escuelas también operan entre rutinas establecidas y desafíos emergentes. El trabajo colaborativo y la gestión escolar se desarrollan precisamente en ese tránsito entre lo rutinario y lo problemático: cuando los docentes reflexionan sobre sus prácticas, cuestionan lo que antes era automático y transforman las dificultades en aprendizajes compartidos. Así, la vida escolar se convierte en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento, donde cada reto es una oportunidad para fortalecer la autonomía y mejorar colectivamente.

Para el construccionismo social la realidad de la vida cotidiana se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización, siendo la realidad de la vida cotidiana la que reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros (Luckmann & Berger, 2003).

Dentro de la socialización nos encontramos con la socialización primaria (Berger, 1968), que nos habla de que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva. Ya que esta sociedad se entiende como un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización; dentro de estos procesos se refiere a los sucesos sociales que caracterizan simultáneamente a la sociedad y cada sector de ella, cabe mencionar que el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de la sociedad. Participar en su dialéctica

es estar en la sociedad. El individuo es inducido a participar en esta dialéctica y el punto de partida es la internalización, que es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. Constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social, que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la sociedad se entiende como un proceso dialéctico continuo compuesto por los momentos de externalización, objetivación e internalización, a través de los cuales el individuo no solo construye su mundo, sino que también se constituye como miembro de la sociedad. Esta socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera que el individuo atraviesa en su niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

La socialización primaria suele ser más importante para el individuo y toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. Ya que la primaria se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional: el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos. El yo es una entidad reflejada (Berger, 1968). Acepta los roles y el mundo de los otros ubicándose en un mundo determinado. La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de sus roles y actitudes de los otros específicos, a los roles y actitudes en general. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización y se corresponde también con la internalización del lenguaje, el que constituye el contenido y el instrumento más importantes de la socialización. La socialización primaria “finaliza” cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. Ahora ya es miembro efectivo de la sociedad. La socialización nunca es total y nunca termina (Luckmann & Berger, 2003).

La socialización secundaria se refiere al proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimientos y habilidades específicas vinculadas con los roles sociales derivados de la división del trabajo. A diferencia de la socialización primaria que está profundamente influida por la carga emocional de las relaciones tempranas, la secundaria puede desarrollarse sin ese componente afectivo, apoyándose más bien en la identificación racional y comunicativa entre las personas. En esta etapa, el sujeto interioriza los contextos institucionales y las funciones socialmente asignadas, comprendiendo la estructura y distribución de tareas que caracterizan a la sociedad. La naturaleza y el alcance de la socialización secundaria dependen de la complejidad del conocimiento socialmente distribuido. En este sentido, la educación constituye uno de los ejemplos más representativos de este tipo de socialización, pues a través de ella el individuo se incorpora plenamente al mundo institucional y profesional. (Luckmann & Berger, 2003).

2.1.2 LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y LOS ROLES

La sociedad es creada por los seres humanos. La sociedad es una realidad objetiva., siendo el ser humano un producto de la sociedad. Dado que la sociedad existe tanto como una realidad objetiva como subjetiva es necesario comprender teóricamente ambos aspectos. Como mencionamos anteriormente, estos aspectos son reconocidos correctamente si entendemos la sociedad como un proceso dialéctico continuo compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En relación a los fenómenos sociales, estos momentos no deben ser concebidos como si ocurrieran en una secuencia temporal, más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella. Por lo tanto, cualquier análisis que se enfoque solo en uno o dos de estos momentos no cumpliría su propósito. Lo mismo puede afirmarse del individuo miembro de la sociedad, quien simultáneamente externaliza su propio ser y el mundo social e internaliza esto como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad implica participar en su dialéctica.

En el proceso de externalización se proyectan los propios significados en la realidad, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968) los universos simbólicos, que afirman que toda la realidad tiene un significado humano y que utilizan todo el

cosmos para validar la existencia humana, son la manifestación más lejana de esta proyección. La objetivación se hace evidente cuando se establece un mundo social objetivo, lo cual conlleva a la transformación para adaptarse a una situación ya establecida por la sociedad. La objetividad del mundo social implica que se percibe como algo externo al individuo. No obstante, la internalización en el sentido amplio que se menciona aquí es fundamental tanto para la comprensión de los demás como para la comprensión del mundo como una realidad con significado y social (Berger, 1968).

De ese modo, el ser humano comienza a construir su identidad social incluso antes de completar su desarrollo biológico, pues su formación ocurre en constante interacción con el entorno. Dicho entorno no es únicamente natural, sino también cultural y social, configurado por los significados, normas y prácticas que otros han establecido con anterioridad. En este sentido, la supervivencia y el desarrollo del individuo dependen de los ordenamientos sociales y culturales que lo rodean; su crecimiento físico, emocional y cognitivo está profundamente determinado por la influencia del entorno social (Luckmann & Berger, 2003).

Desde esta perspectiva, el proceso educativo y, en particular, la dinámica del Consejo Técnico Escolar, pueden entenderse como espacios donde esa interrelación social cobra vida. En el CTE, los docentes y directivos no solo intercambian conocimientos, sino que construyen significados compartidos sobre su práctica, sus alumnos y su contexto. Así, la gestión escolar y el trabajo colaborativo se convierten en escenarios donde los sujetos se forman mutuamente, transformando su realidad educativa a través del diálogo, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento.

Este planteamiento de Luckmann y Berger (2003) se retoma en la presente investigación para comprender cómo los procesos de gestión escolar y trabajo colaborativo dentro del Consejo Técnico Escolar no son estáticos ni universales, sino que se configuran según las particularidades sociales, culturales y humanas de cada contexto educativo. Así como el ser humano construye su propia naturaleza a través de la interacción con su entorno, los docentes y directivos también construyen

su identidad profesional y colectiva en el diálogo constante que se da al interior del CTE. De esta manera, cada escuela se convierte en un espacio social donde se recrean saberes, prácticas y valores compartidos, que responden tanto a las necesidades locales como a las metas institucionales, demostrando que la gestión escolar es, ante todo, un proceso humano en permanente construcción.

Las acciones que se repiten con frecuencia tienden a convertirse en hábitos, y estos, a su vez, adquieren un significado propio para el individuo. Dichos significados se reproducen y fortalecen a través de la interacción social, de modo que las rutinas se incorporan al conocimiento previamente establecido y se vuelven parte del repertorio disponible para enfrentar situaciones futuras. Desde una perspectiva psicológica, la habituación ofrece la ventaja de reducir la incertidumbre y restringir las opciones, lo que evita la acumulación de tensiones provocadas por impulsos no dirigidos. De esta forma, la persona dispone de un marco estable que le permite actuar con eficiencia, tomando decisiones solo cuando las circunstancias realmente lo demandan. Este trasfondo de actividades habitualizadas constituye, además, una base que posibilita la reflexión y la innovación dentro de contextos sociales específicos.

La habituación, por tanto, hace innecesario redefinir cada nueva situación, ya que las experiencias previas permiten anticipar las acciones adecuadas en escenarios similares. Estos procesos ocurren incluso antes de que se establezcan las instituciones formales, y pueden manifestarse en individuos aislados, en la medida en que su biografía se encuentra moldeada por un entorno social previo. No obstante, Berger y Luckmann (2003) señalan que la mayor parte de la habituación humana se desarrolla simultáneamente con la institucionalización de las prácticas, pues las instituciones surgen precisamente de la repetición de acciones que se vuelven significativas y compartidas dentro de un grupo social.

En el contexto del Consejo Técnico Escolar, la habituación se manifiesta en la repetición de acciones y prácticas colectivas que, con el paso del tiempo, adquieren un significado compartido entre los docentes. Las reuniones periódicas, el análisis conjunto de problemáticas escolares y la construcción colaborativa de

estrategias pedagógicas se convierten en rutinas que estructuran la vida institucional. De este modo, las actividades que inicialmente podían representar una exigencia administrativa o una novedad, se transforman en prácticas asumidas con naturalidad, integradas en la dinámica cotidiana de la escuela. Esta habituación, además de generar estabilidad en la organización del trabajo docente, propicia la creación de un sentido de pertenencia y de compromiso colectivo, elementos que fortalecen la autonomía de gestión y consolidan la cultura colaborativa del plantel.

La institucionalización ocurre cuando se tipifican de manera recíproca las acciones habituales realizadas por diferentes tipos de actores. Según Luckmann y Berger (2003), cualquier tipificación de este tipo puede considerarse una institución, ya que implica la formación de patrones compartidos de conducta que se vuelven predecibles y socialmente reconocidos. Es importante destacar la reciprocidad de las tipificaciones institucionales, así como la tipicidad tanto de las acciones como de los actores dentro de las instituciones. Las tipificaciones de acciones habituales que constituyen las instituciones se comparten y son accesibles para todos los miembros de un grupo social determinado, de modo que la institución tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones que estos realizan. De acuerdo con los autores, todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que puede reproducirse a través de nuevas acciones, las cuales se aprenden de manera natural en la interacción social. Así, la actividad institucional está determinada por el rol que cada individuo desempeña y varía conforme a su interés dentro de la formación social del ser humano.

Según Luckmann y Berger (2003), el origen de los roles se encuentra en el mismo proceso de adaptación y objetivación que da lugar a las instituciones. Los roles surgen en el momento en que se empieza a construir un conocimiento compartido que incluye la tipificación mutua de los comportamientos, algo que ocurre de manera natural dentro de la interacción social, incluso antes de que se consoliden las instituciones.

Todo comportamiento institucionalizado implica la existencia de roles, ya que estos orientan, regulan y dan coherencia a las acciones dentro de un grupo. La

institucionalización se desarrolla, entonces, a partir de una interacción recíproca en la que las personas, al relacionarse con otros que provienen de distintos contextos, aprenden mutuamente y reconstruyen sus significados compartidos.

En este proceso, el individuo no solo asume los roles y las actitudes de los demás, sino que también adopta su forma de comprender el mundo, la cual pasa a constituir su propia realidad. De esta manera, la identidad personal se define en relación con el entorno social en el que se encuentra, integrando tanto lo que la sociedad le atribuye como aquello que él mismo incorpora subjetivamente.

En el contexto escolar, estos planteamientos sobre los roles y la institucionalización se reflejan claramente en la dinámica del Consejo Técnico Escolar. Cada docente, al participar en este espacio, asume un rol determinado que no solo responde a las funciones asignadas institucionalmente, sino también a las expectativas y significados compartidos dentro del colectivo. La interacción constante entre los maestros y directivos va configurando un entramado de prácticas y acuerdos que, con el tiempo, se institucionalizan y definen la manera en que se gestiona la vida escolar.

Así, el trabajo colaborativo dentro del CTE puede entenderse como un proceso de construcción social en el que los docentes no solo reproducen normas o procedimientos, sino que también resignifican su papel en la escuela a partir de la experiencia, el diálogo y la reflexión colectiva. De este modo, los roles docentes se consolidan como expresiones vivas de la institucionalización escolar, donde cada interacción contribuye a fortalecer o transformar la cultura organizacional y el sentido de pertenencia al grupo.

En este sentido, comprender los roles y la institucionalización dentro del Consejo Técnico Escolar permite reconocer que la gestión escolar no es un proceso meramente administrativo, sino una construcción social que se sostiene en la interacción, el reconocimiento mutuo y la toma de decisiones compartida. La autonomía docente se fortalece cuando los maestros asumen conscientemente su papel dentro de la institución, no solo como ejecutores de lineamientos, sino como sujetos que piensan, crean y transforman su práctica a partir del diálogo con sus

pares. De este modo, el CTE se convierte en un espacio privilegiado para el ejercicio de la autonomía colectiva, donde la gestión se humaniza, las decisiones cobran sentido y la escuela se proyecta como una comunidad que aprende, reflexiona y se transforma desde su propia realidad.

2.1.3 EL LENGUAJE EN LA COMPRENSIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

El lenguaje es fundamental para la lógica en la sociedad, ya que se utiliza para legitimar y establecer el orden institucional, siendo este un conocimiento socialmente disponible que se da por establecido y se utiliza para explicar el funcionamiento de las instituciones. Los individuos llevan a cabo acciones institucionalizadas aplicadas como un conjunto de acciones conectadas que tienen significado socialmente compartido. Es a través de esta conexión de significados compartidos que se llega a la necesidad de una integración institucional.

El lenguaje contiene muchas acumulaciones de conocimiento colectivo, que pueden ser adquiridas de manera habitual, es decir, como conjunto de andamiajes que no edifican su proceso original de formación. En otras palabras, las legitimaciones pueden sucederse una tras otra, otorgando nuevos significados a las experiencias adquiridas dentro de la interacción.

El lenguaje, que podemos definir aquí como un sistema de señales vocales, es el sistema de señales más importante de la sociedad humana, ya que su base se encuentra en la capacidad innata de expresión vocal del organismo humano; sin embargo, no se puede hablar de lenguaje hasta que las expresiones vocales puedan separarse de los estados subjetivos inmediatos. Aunque gruñir, aullar o abuchear son expresiones vocales, no se puede considerar lenguaje a menos que se integren en un sistema de señales accesibles objetivamente. Las manifestaciones comunes de la vida cotidiana se basan principalmente en la significación lingüística. La vida cotidiana, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y a través de él. Por lo tanto, comprender el lenguaje es esencial para comprender la realidad de la vida cotidiana (Luckmann & Berger, 2003).

El lenguaje nos permite referirnos a realidades diversas, objetivar una amplia variedad de experiencias que surgen en el transcurso de la vida y tipificar situaciones que se incorporan a la vida cotidiana. Gracias a su capacidad de trascender el “aquí y ahora”, funciona como un puente que conecta distintas dimensiones de la realidad cotidiana, integrándolas en un todo significativo. A través del lenguaje, se supera la separación entre la perspectiva propia y la del otro, posibilitando el diálogo entre individuos y comunidades, lo que se traduce en interacciones directas y significativas “cara a cara”.

Además, el lenguaje no solo construye símbolos a partir de la experiencia diaria, sino que también permite “recuperarlos” y presentarlos como elementos objetivamente reales dentro de la vida cotidiana. Así, el simbolismo y el lenguaje simbólico se convierten en componentes esenciales para comprender la realidad desde el sentido común. Cada día, los individuos habitan un mundo de signos y símbolos; el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los miembros de una misma comunidad lingüística, consolidando su papel central en la vida cotidiana (Luckmann & Berger, 2003).

Dado que el objetivo en este trabajo es analizar sociológicamente la realidad de la vida cotidiana, específicamente el conocimiento que guía el comportamiento en la vida diaria, así como la realidad que puede presentarse en diferentes perspectivas teóricas, donde empezaremos por aclarar esta realidad tal como se percibe en el sentido común de las personas que componen la sociedad. Por lo tanto, nuestro objetivo, aunque de naturaleza teórica, se conecta con la apreciación de una realidad que constituye el objeto de la ciencia empírica de la sociología, es decir, el mundo de la vida cotidiana.

La realidad de la vida cotidiana no solo es aceptada por las personas en su comportamiento subjetivamente significativo, sino que también se origina en sus pensamientos y acciones, y se mantiene como real gracias a ellos. Antes de abordar nuestra tarea principal, es necesario aclarar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, es decir, los procesos y significados subjetivos a través de los cuales se construye el mundo comúnmente entendido.

El método que consideramos más conveniente para aclarar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el análisis fenomenológico, ya que de esta manera se admite y explora en la conciencia de la persona para entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que lo rodean y son definidas en la vida del individuo mismo; siendo este proceso descriptivo y empírico, pero no científico según la naturaleza de las ciencias empíricas. Dentro de este análisis de la vida cotidiana, o más bien de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, podemos mencionar que se divide en sectores, de los cuales hay unos que se apprehenden por rutina y otros que se presentan problemas de diversas clases. El lenguaje es esencial en la vida cotidiana, ya que a través de él nos comunicamos y compartimos experiencias con otras personas. Por lo tanto, entender el lenguaje es fundamental para comprender la realidad de la vida diaria. La separación del lenguaje radica fundamentalmente en su capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de la subjetividad en el momento presente (Luckmann & Berger, 2003).

2.2 LAS PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La teoría de la gestión engloba una variedad de teorías y modelos que han tenido un impacto significativo en el desarrollo de las organizaciones modernas desde sus inicios y se podría decir que es una macro-teoría que ha incorporado contribuciones de diferentes corrientes, como los principios de la Gestión Científica de Taylor y la Gestión Administrativa de Fayol, el modelo de Burocracia de Weber, el enfoque de Relaciones Humanas y Recursos Humanos, así como la teoría de Sistemas y de la contingencia estructural. Sin embargo, estas contribuciones se resumen en dos grandes enfoques teóricos: uno que ve a las escuelas como organizaciones formales y otro que las ve como organizaciones informales. El punto de convergencia entre ambos enfoques en la teoría de la gestión es la premisa de que las organizaciones son estructuras (González & Nieto Cano, 2003).

Como interesados en la indagación pedagógica se considera de suma importancia tener una perspectiva teórica de la organización escolar para definir lo que queremos estudiar y de esta forma poder interpretar lo que observamos. En la disciplina científica existen múltiples teorías, modelos y metáforas sobre organizaciones escolares, cada una enfocada en diferentes aspectos con base al objeto de estudio a investigar. De esta manera es importante mencionar que toda teoría tiene dos componentes principales: una estructura sustantiva, que incluye conceptos y relaciones entre elementos del objeto de estudio, y una estructura sintáctica, que establece las reglas para recoger, analizar e interpretar datos de manera cuantitativa o cualitativa (González & Nieto Cano, 2003).

Una perspectiva teórica trasciende la noción de una simple teoría o modelo. Sin el marco interpretativo que ofrece, cualquier teoría se reduciría a una mera acumulación de hechos, como una casa limitada a una pila de ladrillos. Esto implica que toda construcción conceptual está sustentada en una perspectiva que organiza e interpreta de manera coherente los fenómenos, hechos o experiencias. En otras palabras, una perspectiva permite definir, distinguir y separar elementos dentro del objeto de estudio, así como establecer relaciones entre ellos. Metafóricamente, puede compararse con el código genético de un organismo vivo: compuesto por múltiples unidades que cumplen funciones distintas, pero todas compartiendo un mismo patrón característico (González & Nieto Cano, 2003).

La disciplina científica de la organización escolar se caracteriza por tener un pluralismo conceptual y metodológico, propio de todas las ciencias sociales en su conjunto. Esto significa que su contenido, tanto en términos de sustancia como de estructura, no forma un todo único y coherente. En cambio, en esta disciplina coexisten varias perspectivas teóricas que agrupan diferentes teorías o modelos sobre los centros escolares como organizaciones (Bryman, 1989; Hassard y Pym, 1990; Strati, 2000; citados en González y Nieto Cano, 2003).

La disciplina científica de la organización escolar se distingue por su pluralismo conceptual y metodológico, típico de todas las ciencias sociales. Esto implica que su contenido, tanto en términos de sustancia como de estructura, no

forma un todo único y coherente. En cambio, se encuentran varias perspectivas teóricas que agrupan diferentes teorías o modelos sobre los centros escolares como organizaciones.

González y Nieto Cano (2003) proponen diversas estructuras o metáforas para representar la organización escolar, las cuales permiten transferir el significado o las características asociadas a esta. Según estos autores: “Una organización es una construcción social inventada por las personas que forman parte de ella. Su existencia depende del significado que estas personas le atribuyen y de cómo creen que deben interactuar entre sí. La cultura, las creencias, los lenguajes, los ritos y las convenciones que se manejan e intercambian en este contexto son los elementos que le dan sentido y la identifican como un pequeño mundo”.

De esta forma, un centro educativo puede ser observado desde la experiencia del docente o del estudiante, asumiendo el rol de investigador que busca generar conocimiento sistemático sobre la organización. El investigador puede seleccionar un área, elemento o dimensión particular de la organización que le interese o preocupe, y planificar qué aspectos o preguntas investigaría, así como justificar sus elecciones desde las perspectivas teóricas planteadas por los autores.

Como tal la perspectiva técnica, que ha sido y sigue siendo dominante en la organización escolar, se basa en el enfoque positivista o empírico-analítico que caracteriza a las ciencias naturales. Esto implica que los centros escolares se conciben como entidades físicas compuestas por elementos individuales (variables) que pueden ser identificados y separados. Además, las relaciones entre estos elementos son sólidas y definidas, lo cual puede ser observado, registrado y cuantificado a través de procedimientos e instrumentos diseñados para este fin.

Con base al funcionamiento de los centros escolares sus relaciones funcionales, nos permiten predecirlo o controlarlo, aunque cada organización escolar otorga un carácter o cualidad singular a la organización y centra su atención a dimensiones diferentes, la mayoría de ellas aspiran a producir un conocimiento altamente analítico y generalizable, con el propósito común de controlar e intervenir sobre los centros escolares. El conocimiento base tiene la función de explicar el

comportamiento de los fenómenos organizativos, estableciendo relaciones de causa y efecto. Por otro lado, el conocimiento aplicado, que se deriva del conocimiento base, tiene la finalidad de extraer reglas técnicas que permitan prescribir o regular elementos y prácticas organizativas en cualquier momento y lugar (González & Nieto Cano, 2003).

De tal manera que, esta perspectiva se basa en la búsqueda del conocimiento instrumental u operante el cual se emplea para referirse al método de aprendizaje que se produce a través de la asociación de refuerzos (recompensas) y castigos con una determinada conducta que sirve a los intereses de optimización de los recursos de la organización para alcanzar sus objetivos. Estos intereses se centran en mejorar tanto la eficacia (maximizar los resultados) como la eficiencia o productividad (minimizar los costes). En resumen, esta perspectiva se enfoca en identificar las mejores decisiones para la gestión de los centros escolares.

El marco teórico del constructivismo social, con sus raíces en la psicología social, nos invita a comprender que la realidad no es algo dado, sino que se construye a través de la interacción entre las personas y mediante el lenguaje. De esta manera, el conocimiento surge como un producto social y cultural, generado en la convivencia y en los intercambios significativos. Aplicado a las organizaciones escolares, este enfoque permite analizar de manera integral la estructura, las relaciones, los procesos, la cultura y el entorno de cada institución educativa. Comprender estas dimensiones resulta fundamental para interpretar cómo funcionan las escuelas en la práctica y cómo se configuran los espacios de aprendizaje y colaboración dentro de ellas.

En cuanto a la perspectiva cultural podemos decir que, dentro de las ciencias interpretativas, que buscan comprender lo social y humano a través de la interpretación de las manifestaciones simbólicas, implica que las organizaciones escolares sean consideradas como artefactos simbólicos que se construyen desde la experiencia subjetiva y tienen motivos o razones detrás de ellas. Además, se enfatiza que estas organizaciones son un todo indivisible y que no se pueden descomponer sin perder su comprensión completa, ya que los hechos y acciones

están intrínsecamente ligados a valores e intenciones, así mismo el comportamiento o funcionamiento de las organizaciones es, en cierta medida, impredecible e inestable debido a sus circunstancias específicas, aunque sigue ciertos patrones o regularidades. Estas reglas se construyen tanto a nivel individual como en la interacción entre personas-; así mismo esta teoría nos permite acceder y comprender el sentido, razón de ser y esencia de los fenómenos o acontecimientos, ampliando nuestro entendimiento de la naturaleza y cualidades de una realidad organizativa determinada (González & Nieto Cano, 2003).

Dentro de la perspectiva política en las ciencias reflexivas y críticas, que busca examinar la relación entre valores y acción en las organizaciones escolares. Se destaca que estas organizaciones son construcciones ideológicas influenciadas por determinantes históricos, económicos y políticos. Además, se señala que su configuración y funcionamiento no son transparentes, ya que son creadas y controladas deliberadamente por individuos o grupos con poder, en beneficio propio y a veces a expensas de otros.

Las teorías críticas y políticas de la educación buscan promover un conocimiento que libere y transforme, permitiendo cuestionar los supuestos ideológicos que sostienen prácticas desiguales dentro de las organizaciones escolares. Desde esta mirada, se reconoce que toda institución educativa es también un espacio político, donde las relaciones de poder, las normas y las decisiones reflejan valores y creencias que influyen en la vida cotidiana de sus actores. La teoría y la práctica, por tanto, se encuentran en un diálogo constante: la teoría orienta la acción desde determinados valores, mientras que la práctica ofrece la oportunidad de reflexionar, ajustar y transformar la realidad educativa.

Este enfoque propone un conocimiento crítico que no solo busca comprender las estructuras escolares, sino también generar conciencia sobre las condiciones que las determinan y motivar la acción colectiva para transformarlas. En ese sentido, el análisis de las organizaciones escolares implica considerar la relación entre hechos y valores, entre decisiones y fines educativos, reconociendo su naturaleza política e ideológica (González & Nieto Cano, 2003).

En síntesis, cada perspectiva teórica aporta una mirada complementaria sobre la escuela: unas la abordan como estructura física y funcional, otras como espacio cultural de significados compartidos, y otras más como escenario de poder y negociación. Comprender estas visiones en conjunto permite analizar con mayor profundidad el papel que la gestión escolar y el trabajo colaborativo que desempeñan en los procesos de cambio educativo.

En este contexto, el Consejo Técnico Escolar (CTE) se configura como un espacio clave para poner en práctica estas concepciones, al promover la reflexión colectiva, la toma de decisiones informadas y la construcción compartida de estrategias orientadas a la mejora. Su dinámica permite observar cómo las interacciones entre docentes, directivos y otros actores se traducen en acuerdos y acciones que reflejan tanto la cultura institucional como las tensiones propias de los procesos de gestión. Analizar el funcionamiento del CTE desde una perspectiva organizacional y crítica posibilita comprender de qué manera este órgano colegiado contribuye o puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía profesional y a la transformación de las prácticas educativas dentro de la escuela.

2.2.1 DIMENSIONES CONSTITUCIONALES

Vamos a considerar que las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar vienen dadas por el hecho de que, en cualquiera de ellos, existe una estructura organizativa formal (Dimensión Estructural); se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen (Dimensión Relacional); se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas (Dimensión Cultural); se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona (Dimensión Procesual); y se mantienen ciertas relaciones con el entorno (Dimensión Entorno). Organización y Gestión de Centros Escolares dimensiones y procesos (González, 2009).

En los centros escolares, la organización no es algo simple ni estático; se construye a partir de diversas dimensiones que se entrelazan en la vida cotidiana. Entre ellas se encuentran la estructura organizativa, las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad educativa, los procesos

que se desarrollan para alcanzar los objetivos comunes, la cultura escolar que da identidad al grupo y el entorno que influye en su dinámica. Comprender cómo interactúan estas dimensiones resulta esencial para interpretar el funcionamiento de las instituciones educativas. Desde el campo de la teoría organizativa, diferentes perspectivas como la técnica, la cultural y la política ofrecen miradas complementarias sobre cómo se configuran y operan las escuelas. En este sentido, la estructura organizativa ocupa un papel central, ya que define la forma en que se distribuyen las responsabilidades, los recursos y las relaciones dentro de la institución, determinando en gran medida su funcionamiento y su clima escolar.

Estos procesos son fundamentales en las organizaciones escolares; en este sentido, los aspectos de organización de la escuela no pueden separarse de la acción curricular y educativa. Esta acción es la dimensión central de la organización, que da sentido a las demás. Aunque nuestro objetivo es discutir las dimensiones que conforman el contexto organizativo en el que se desarrolla el currículo y la enseñanza, y nos enfocamos en lo que podríamos llamar la organización de las escuelas, es evidente que no estamos hablando de un aspecto de la organización como un aspecto aislado, si no, de cómo se desarrolla de manera independiente de lo curricular y educativo; ambos aspectos están entrelazados y no se pueden pensar por separado. Con respecto a las dimensiones constitucionales de la organización escolar, es importante mencionar y describir cada una de ellas para conocer su estructura y función dentro de la organización escolar.

2.2.1.1 LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

La dimensión estructural se refiere a la organización del centro escolar, tomando como referencia que sus elementos están formalmente articulados como el "andamiaje" o "esqueleto" de la organización. Por esta razón el centro escolar se considera como organización constituye a un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan profesores y profesoras. Tal contexto está configurado por múltiples dimensiones y elementos que, en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto,

influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos (González, 2003).

La dimensión estructural de la organización escolar; se refiere a la estructura del centro escolar, es decir, cómo se organizan formalmente sus componentes, así como el marco o la estructura básica de la organización, ya que las estructuras organizativas pueden variar en términos de participación, jerarquía y rigidez. La dimensión que estamos discutiendo se refiere a cómo se divide el trabajo en diferentes áreas de la organización y cuáles son los mecanismos establecidos para tomar decisiones sobre la vida y el funcionamiento del centro. Además, esta dimensión busca mantener una conexión entre las distintas unidades organizativas, ya que, al analizar la estructura de un centro, es importante prestar atención a los elementos formalmente establecidos que configuran la actividad organizativa., tales como la jerarquía de quien está frente a esta organización y como es que ejerce su liderazgo ante la estructura formal (González, 2003).

La autora describe los diferentes elementos que conforman la estructura organizativa de un centro escolar, incluyendo los roles y responsabilidades desempeñados por las personas en el centro, como la directora, los profesores de matemáticas, el orientador, etc. También se mencionan las unidades organizativas, como los departamentos didácticos y el equipo directivo, con sus funciones y responsabilidades correspondientes. Además, se habla de los mecanismos formales que existen en la organización para la toma de decisiones, la comunicación y la coordinación entre los docentes. Se menciona también la estructura de tareas, como la relación profesor/alumno y los horarios, así como la estructura física e infraestructural del centro. Esto incluye los espacios y materiales disponibles, así como las instalaciones y su regulación.

Hay que mencionar, además de cómo la estructura de las escuelas está determinada por normativas y reglas establecidas por la administración educativa. Aunque todas las escuelas de un mismo sistema educativo tienen una estructura formal similar, esto no implica que su funcionamiento sea igual. La estructura no explica completamente cómo son y cómo funcionan las escuelas, ya que hay otras

dimensiones a considerar con base al contexto en la que se desarrollan, algunos enfoques adicionales son necesarios para comprender el interior de las escuelas, más allá de su estructura formal.

Con la intención de especificar la noción de la estructura organizativa, se menciona que, aunque la realidad de un centro escolar va más allá de su tipificación de organización formal, esta es una categoría que continúa siendo empleada para su definición, reconociendo su carácter parcial. Pues bien conviene comenzar resaltando lo que lo que habitualmente se entiende por estructura, la cual constituye una dimensión fundamental y decisiva de la escuela considerada como organización formal (González & Portela Pruaño, 2003). De esta forma, como complemento y de acuerdo a estos autores, se menciona que la estructura organizativa puede ser concebida de tres maneras; formalización, complejidad y centralización:

Empecemos por definir la dimensión de Formalización la cual hace referencia al grado en que la realización de tareas es determinada mediante formulaciones o especificaciones establecidas, que describen y prescriben lo que se hace en la organización; generalmente, se ocuparán de los siguientes aspectos:

¿Qué hacer?: refiriéndose al puesto de trabajo, con las operaciones que comprenden;

¿Cómo hacerlo?: curso de realización de las tareas;

¿Cuándo hacerlo?: temporalización de la realización de las tareas;

¿Quién ha de hacerlo?: agentes a quienes corresponde la realización de tareas.

Por consecuencia, la formalización hace referencia, en sentido restringido, al grado en que quedan fijadas por escrito esas especificaciones (regulaciones, protocolos, procedimientos, cometidos) que determinan la realización de las tareas de la organización. De modo más preciso, cabe hacer referencia a los siguientes aspectos complementarios de esta dimensión:

Habitualmente en toda organización se desarrolla la formalización cuando hay reglas precisas y explícitas que determinan el comportamiento de los miembros de la organización, y tales reglas son aplicadas el trabajo cotidiano que se desempeña, no cabe duda de que para que estas reglas se lleven a cabo deben de estar establecidas a través de reglas ya que se trata de organizaciones estrictamente. Desde luego con frecuencia, las reglas están formuladas por escrito, aunque no siempre es así; cuando todo ella está bien establecida no habrá necesidad de recurrir a dictar órdenes directas, puesto que serán las descripciones contenidas en las reglas aquellas que, sobre todo, prescriban la conducta. En cambio, una organización poco formalizada será aquella en que son sus miembros quienes determinan lo que hacen. En tal caso, habrán de recurrir a su discrecionalidad para decidir las acciones a realizar y, consecuentemente, el grado de profesionalización requerido será también mayor (González & Portela Pruaño, 2003).

La dimensión de complejidad, básicamente hace referencia a la cantidad y diversidad de elementos, partes, subsistemas o componentes diferentes que se pueden identificar en ella; sin embargo, hace referencia al grado de trabajo que se le atribuye y a la división del mismo, la complejidad de la estructura de una organización suele considerarse comprensiva de varias subdimensiones, no necesariamente relacionadas entre sí:

- La complejidad - horizontal o diferenciación horizontal está referida a la manera de dividir las tareas de la organización en sus componentes básicos. En este sentido, el criterio empleado será a través de la división en operaciones de la tarea y su distribución entre los miembros de la organización. Normalmente, este tipo de diferenciación encuentra concreción en diferentes categorías de puestos de trabajo, cuanto mayor sea en número una organización, mayor será su complejidad horizontal.
- La complejidad vertical o diferenciación vertical con regularidad es considerada una consecuencia de la complejidad horizontal, ya que existe la necesidad de articulación generada por la división del trabajo y la

especialización operada en la organización. Haciendo referencia a la distribución que adopta la jerarquía de autoridad en la organización, ya que el criterio que se emplea es la estratificación en niveles jerárquicos de autoridad, desde luego los niveles jerárquicos identificables dentro de la organización constituyen la concreción de este tipo de diferenciación. Cuanto mayor sea su número, tanto mayor será la complejidad vertical.

- Finalmente, la complejidad espacial o diferenciación espacial se refiere al modo en que la organización está distribuida geográficamente. En este caso, el criterio manejado es la localización geográfica de la organización, expresada a través del número de emplazamientos de que dispone (o, en términos más precisos, el número de lugares físicamente separados entre sí, donde realizan su trabajo los miembros de la organización). A menudo, la complejidad espacial será una consecuencia de la complejidad horizontal y/o vertical de la organización: las actividades y recursos humanos de la organización se dispersan en función de la separación de tareas y/o autoridad. Pero no siempre ocurrirá así: la complejidad espacial adquirirá entidad en sí misma cuando se mantenga la misma división de la actividad y los mismos niveles jerárquicos (o sea, cuando se mantenga la misma diferenciación horizontal y vertical, respectivamente), aun contando con emplazamientos diferentes. Sólo en este caso puede afirmarse, estrictamente, que aumentaría la complejidad de la organización (González & Portela Pruaño, 2003).

Y, por último, la centralización de la estructura organizativa; hace referencia a la distribución del poder (autoridad) identificable en la estructura de una organización, ya que se puede decir que una organización está centralizada o descentralizada significaría hacer referencia a la distribución del poder que hay dentro de ella. Una organización centralizada sería aquella en la que el poder ha sido concentrado, mientras que una organización descentralizada es aquella en la que el poder está disperso. En términos generales, la escuela ha sido considerada una organización que se caracteriza por la ausencia de un poder centralizado significativamente determinante. Y cabe mencionar que no sería posible aislar en

ella un poder central único de cuyas competencias dependa indefectiblemente su funcionamiento. En esta dimensión pueden ser diferenciados dos aspectos, cita González & Portela a (Hall, 1996):

- Capacidad para tomar decisiones: cuando la mayoría de las decisiones sólo puedan ser tomadas en un determinado nivel jerárquico (normalmente, el nivel supremo), la organización estará altamente centralizada; en cambio, cuando las decisiones sean tomadas en múltiples niveles, incluidos los inferiores (particularmente, cuando se delega en éstos), la organización se caracterizará por su bajo grado de centralización.
- Capacidad de evaluación: cuando la evaluación (básicamente, entendida como la determinación de la calidad y adecuación del trabajo realizado) sea llevada a cabo en un determinado nivel jerárquico (normalmente, el nivel supremo), la organización presentará también un alto grado de centralización, con autonomía del nivel en que sean tomadas las decisiones. En cambio, cuando la evaluación sea llevada a cabo en múltiples niveles, la organización presentará un bajo grado de centralización (González & Portela Pruaño, 2003).

Con base en estas dimensiones nos enfocaremos a la dimensión Centralización, ya que esta hace referencia a la distribución del poder (autoridad), haciendo referencia al poder y distribución que hay dentro de ella. Una organización centralizada sería aquella en la que el poder ha sido concentrado, mientras que una organización descentralizada es aquella en la que el poder está disperso. Y la distribución del poder en la organización afecta a la discrecionalidad de los miembros de la organización, estableciendo limitaciones sobre ella: dichos miembros dispondrán de más o menos discrecionalidad dentro de la organización dependiendo de la distribución del poder operada en ella. Concretamente, una organización centralizada limitará en mayor medida la discrecionalidad de sus miembros que una organización descentralizada. Consecuentemente, la necesidad de profesionalización será mayor en este último caso que en el primero (González & Portela Pruaño, 2003).

2.2.1.2 LA DIMENSIÓN RELACIONAL

Dimensión relacional; de acuerdo con la organización escolar no es sólo una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades, entre otras, si no también es un andamio de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen, tomando en cuenta que los centros escolares están formados por personas que se relacionan y construyen ciertos patrones de relación entre ellas; que tienen ideas, concepciones, intereses, que no precisamente siempre son similares; que trabajan de una determinada manera; que tienen unos u otros problemas y conflictos; que, en definitiva, interaccionan entre sí permanente y cotidianamente. Y eso también es organización, porque los centros no se reducen a lo burocrático y lo estructuralmente establecido; en ellos también encontramos una dimensión relacional.

Puede ser común utilizar la distinción entre relaciones formales e informales para diferenciar entre aquellas relaciones que están establecidas de manera formal y reglamentada, y las que ocurren de manera más espontánea y al margen de las estructuras. Estas relaciones pueden incluir amistades, antagonismos, acercamientos o alejamientos entre personas y grupos. Sin embargo, al hablar de la dimensión relacional de los centros escolares, no nos referimos únicamente a las relaciones de camaradería o amistad, sino a un tejido relacional complejo que no puede ser categorizado simplemente como formal o informal, especialmente si consideramos el contenido sobre el cual se basan estas relaciones (González, 2003).

Además, en el contexto organizativo de la escuela, existen relaciones profesionales entre los miembros que influyen en el funcionamiento educativo. Los docentes deben llevar a cabo la actividad educativa y para ello deben mantener relaciones de trabajo. Estas relaciones pueden variar en cada escuela, aunque existan normativas y documentos formales que las regulan. Algunas escuelas pueden tener relaciones basadas en el individualismo, o relaciones conflictivas donde hay enfrentamientos sobre cómo hacer las cosas o resolver problemas. También pueden existir relaciones de cooperación y coordinación en torno al currículo y la enseñanza. Estos patrones relacionales afectan las dinámicas de

trabajo, la satisfacción, la cohesión, la participación y los conflictos entre los miembros de la escuela. Esta dimensión relacional no es independiente de otras dimensiones, ya que las estructuras formales, los valores y creencias, los procesos organizativos y las demandas ambientales también influyen en las relaciones. Cada escuela es diferente debido a las relaciones particulares entre los miembros y estos patrones de relación tienen un impacto significativo en el funcionamiento de la escuela (González, 2003).

Tomando como referencia las dimensiones arriba mencionadas, y haciendo un análisis de las ideas de ambos autores, nos basaremos básicamente en (González, 2009), haciendo énfasis en el objetivo de este estudio de caso con las peculiaridades de la gestión y estructura organizacional de las escuela; ahora puedo decir con base a las dimensiones que enmarca la autora, que la dimensión en la que se relaciona el estudio de caso es la *Dimensión Relacional*, de la cual menciona que la organización escolar no es sólo una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades, etc. En la que se va construyendo relaciones e interacciones entre los demás actores educativos, resaltando que los centros escolares están formados por personas que se relacionan y a su vez van construyen ciertos patrones de relación entre ellos; y que también tienen problemas y conflictos; que se pueden tomar como parte de la participación y visión personal que cada uno tiene y a su vez defiende su punto de vista. Y eso también es organización, porque los centros no se reducen a lo burocrático y lo estructuralmente establecido; en ellos también encontramos situaciones como estas y que hoy se le conoce como una dimensión relacional.

Los miembros de la organización no sólo mantienen entre sí las relaciones formales que establece la estructura, sino otras de muy diverso tipo que marcan en gran medida el tono y vida social y académica del centro. Así mismo, en el funcionamiento del centro escolar, entra en juego no sólo lo que está establecido o prescrito formalmente, sino también los modos en que las personas se relacionan cotidianamente y los significados e interpretaciones que atribuyen a los acontecimientos que ocurren dentro de la organización.

Por lo consiguiente los docentes llevan a cabo la actividad educativa estructurada con base a los sucesos que van aconteciendo en dicha organización y para ello se debe de mantener relaciones de trabajo pre establecidas. Éstas pueden adoptar formas diferentes en la realidad cotidiana de cada centro, aunque existan normativas y documentos formales que tratan de definirlas y regularlas. En unos centros quizá sean relaciones en las que predomina el individualismo, o mantenidas sólo por razones formales y burocráticas; en otros tal vez existan relaciones profesionales conflictivas, de enfrentamiento acerca de cómo hacer las cosas o ir solucionando los diversos problemas; o relaciones de cooperación y coordinación en las que predomina el trabajo conjunto y en colaboración en torno al currículo y la enseñanza que se está desarrollando, su coordinación y su mejora, entre otras.

Para concluir se debe mencionar que esta dimensión relacional de la organización no es independiente de las demás, ya que las estructuras formales propician o construyen determinadas relaciones; los valores y creencias que predominan en la organización determinan el que se desarrollen preferentemente unos u otros patrones relacionales y, viceversa, es a través de ellos como se expresan y cultivan ciertos valores; el cómo se lleven a cabo los procesos organizativos posibilita o no ciertos tipos de relaciones y, al tiempo, éstas influyen en los modos de abordar aquellos; igualmente, las demandas y exigencias ambientales influyen en el desarrollo de unas u otras relaciones, y las que se desarrollan en el centro conllevan una determinada respuesta a lo externo (González, 2009).

2.2.1.3 LA DIMENSIÓN PROCESUAL

Dimensión procesos; en las organizaciones se llevan a cabo diversos procesos y actuaciones, cabe mencionar que es evidente que los de desarrollo curricular y de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo y razón de ser de los centros escolares. Para que esto pueda ocurrir de manera coordinada, no improvisada, continua, coherente, objetiva, y que la organización vaya funcionando día a día y mejorando su actuación, se ponen en marcha otra serie de procesos organizativos.

Los procesos que lleva a cabo una organización escolar para ir funcionando día a día y así mejorar como organización no ocurren al margen de las estructuras existentes en los centros, las relaciones y patrones de relación habituales entre sus miembros, o los valores, creencias, supuestos que se promueven y subyacen a la vida y actuación en el centro.

Los procesos que se van desencadenando en la organización no se desarrollan de igual modo en un centro cuyas relaciones sean conflictivas que en uno con relaciones cooperativas, o en un centro donde se valora la reflexión y la acción conjunta que en otro en el que se valora la rutina y el individualismo; en un centro con estructuras participativas, que en otro con estructuras muy jerarquizadas.

Los procesos y acciones que se llevan a cabo en las organizaciones, específicamente en el contexto de las instituciones educativas, como los procesos de desarrollo curricular y de enseñanza-aprendizaje, son fundamentales para el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, también se reconocen otros procesos organizativos necesarios para garantizar una coordinación eficiente y una mejora continua. Estos procesos incluyen la elaboración de planes de acción, su implementación, evaluación y mejora, así como el liderazgo y la coordinación.

Se destaca que estos procesos no ocurren de manera independiente de las estructuras existentes en la escuela, las relaciones entre sus miembros y los valores y creencias que la promueven. Por lo tanto, la dimensión organizativa está estrechamente relacionada con estas otras dimensiones. Por ejemplo, la planificación en una escuela tendrá un significado y una utilidad diferentes dependiendo de las estructuras formales, las relaciones profesionales y la valoración que se le dé.

Los procesos en una escuela pueden contribuir a modificar patrones de relación, dinámicas de participación, valores y creencias, con el objeto de que estos procesos que conduce a la organización escolar para ir funcionando día a día y de esta manera mejorar como organización es importante las relaciones y patrones de relación habituales entre sus miembros; ya que, esta dimensión nos habla precisamente de los procesos que se van desencadenando en la organización y

que estos no se desarrollan de igual modo en un centro cuyas relaciones sean conflictivas que en uno con relaciones cooperativas o en un centro donde se valora la reflexión y la acción conjunta que en otro en el que se valora la rutina y el individualismo; en un centro con estructuras participativas, que en otro con estructuras muy jerarquizadas, etc.

No obstante, en el proceso de planificación del centro escolar y en sus procesos organizativos: no serán iguales a otros ni tendrá el mismo sentido y significado, tampoco se desarrollará del mismo modo, ni su utilidad será percibida por igual en un centro cuyas estructuras formales funcionen rígidamente, en el que las relaciones profesionales sean fragmentadas, o en el que se considere la planificación como un mero formalismo burocrático, que en otro en el que las estructuras se estén utilizando para dinamizar y coordinar la actuación del centro, en el que predomine la colaboración profesional o en el que se valore y se esté comprometido, profesional y éticamente, con alcanzar un funcionamiento educativo coherente, coordinado y orientado al aprendizaje de todos los alumnos (González, 2003).

De cualquier forma, los procesos que ocurren en los centros educativos no pueden ser pensados al margen de otras dimensiones organizativas, si no deben ser estructuradas con base al contexto y necesidades de la misma, tomando como rasgos las características de las organizaciones escolares, pero siendo única su descripción y desarrollo de la misma.

En resumen, los procesos en una escuela no pueden ser considerados de manera aislada de otras dimensiones organizativas. Al mismo tiempo, la forma en que se aborden estos procesos y los contenidos que se utilicen también afectarán a estas dimensiones.

2.2.1.4 LA DIMENSIÓN CULTURAL

En la dimensión cultural se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona en con la colaboración de las otras dimensiones, logrando en sí que la organización lleve a cabo su tarea “la educativa”, la que se alimenta de los componentes valorativos y normativos,

haciendo que el funcionamiento cotidiano sea un reflejo de esta dimensión; valores-supuestos-creencias (cultura); ésta es una dimensión organizativa menos visible y más implícita, de modo que, hablando en términos generales, hace referencia a la red de valores, razones, creencias, supuestos que subyacen a lo que ocurre, a cómo funcione y sea un centro escolar.

Dicho en otros términos, las dinámicas organizativas no ocurren porque sí, sino porque detrás de ellas hay valores, concepciones, supuestos creencias acerca de las personas, la educación, el modo más adecuado de hacer las cosas, de enfrentarse a los problemas y dificultades, de relacionarse, de abordar situaciones nuevas, entre otras, así mismo las sostiene y les dan significado, que se han ido desarrollando, cultivando y asentando con el tiempo y que a su vez subyacen a como se entiende, qué significado se atribuye a lo que ocurre y cómo se funciona en la organización.

Hablando en términos generales, en una organización como la escolar, en la que se lleva a cabo la tarea educativa, saturada de componentes valorativos normativos, el funcionamiento cotidiano no es sino un reflejo de esa dimensión cultural, pues afecta al propósito y filosofía de la organización, esté o no escrito y, por tanto, al modo de trabajar y relacionarse en ella.

Desde esta perspectiva, la cultura en una organización escolar es fundamental y única para cada contexto. No se vive de manera homogénea y estática, ya que está influenciada por las diferentes personas que forman parte de ella, como estudiantes, profesores, familias y orientadores. Cada uno de ellos tiene sus propias expectativas, creencias e intereses, lo que puede llevar a conflictos y a la formación de subculturas que intentan imponerse unas sobre otras. Sin embargo, las subculturas más cercanas a la cultura dominante tienden a absorber a las demás.

Esta absorción puede explicar por qué existen códigos de interpretación que perpetúan la segregación en lugar de la integración, por qué la coordinación entre los docentes se reduce a aspectos burocráticos en lugar de reflexionar sobre su labor educativa, por qué solo algunas familias participan activamente en la vida del

centro, por qué se demanda un mayor número de profesores como solución a los problemas, por qué se adquieren los mismos libros de texto año tras año, por qué se atribuye el problema de la disciplina exclusivamente a los alumnos y a su entorno social, y por qué las decisiones se toman en función de la antigüedad en lugar de criterios pedagógicos.

En resumen, la cultura organizacional en una escuela es crucial para comprender su funcionamiento, y las diferentes subculturas dentro de la organización pueden tener un impacto significativo en la forma en que se abordan los problemas y se toman decisiones (Rodríguez, 2004).

2.2.1.5 LA DIMENSIÓN ENTORNO

El entorno de los centros educativos es crucial para entender su funcionamiento y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este entorno está compuesto por una variedad de fuerzas externas que influyen de manera directa o indirecta en los objetivos, el tamaño, los procedimientos, el rendimiento y la cultura de los centros educativos (Nieto, 2003).

Entre estas fuerzas externas se encuentran la administración y la inspección de zona, que establecen políticas y regulaciones que afectan a los centros educativos. También están presentes los comerciantes, que proveen los recursos necesarios para el funcionamiento de los centros, y los padres, que tienen expectativas y demandas sobre la educación de sus hijos.

Además, el entorno de los centros educativos incluye a los actores educativos y sindicatos, que pueden influir en la toma de decisiones y en las políticas educativas. También se considera el tráfico y otros factores externos que pueden afectar el acceso y la seguridad de los estudiantes.

La interacción constante entre los centros educativos y su entorno se conoce como la interrelación entorno-organizativa. Esta interrelación es fundamental para comprender cómo los factores externos afectan a los centros educativos y cómo estos responden a las demandas y necesidades de su entorno.

Al hablar de la dimensión entorno nos referimos a una dimensión que hace referencia a que los centros escolares son organizaciones en constante interacción con el entorno, al hablar de esta dimensión hacemos referencia a que no sólo son complejos social, organizativa y educativamente hablando, sino que forman parte de una red mucho más compleja de relaciones sociales, económicas, culturales de un momento histórico dado.

Cabe mencionar que en esta dimensión no es sólo su estructura formal, sino cómo se utiliza dicha estructura, así como qué relaciones se potencian y desarrollan entre sus miembros; del mismo modo cómo se abordan y llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivan y expresan en la práctica cotidiana del centro, qué relaciones, cómo y por qué se mantienen con la comunidad y el entorno, y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para los alumnos.

El ambiente es tanto complejo como estable y los actores llevan a cabo tareas complicadas y rechazan el control. Algunas ventajas incluyen su naturaleza intrínsecamente democrática, la autonomía de sus partes y el uso de la organización como un medio para alcanzar sus metas.

En resumen, el entorno de los centros educativos está compuesto por una variedad de fuerzas externas que influyen en su funcionamiento y en su cultura. Comprender y gestionar esta interrelación entorno-organizativa es esencial para asegurar que los centros educativos cumplan con sus objetivos y brinden una educación de calidad a los estudiantes.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La expresión "metodología cualitativa" hace referencia, en términos generales, a la investigación que genera datos descriptivos, como las propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, y la conducta observable. Se trata de una manera de aproximarse al mundo empírico: la investigación cualitativa es de naturaleza inductiva. En este tipo de estudios, los investigadores desarrollan conceptos, ideas y comprensiones a partir de los datos recopilados, en lugar de recolectar datos para probar modelos, hipótesis o teorías preexistentes. En los enfoques cualitativos, los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, comenzando con preguntas que pueden estar poco definidas.

En la metodología cualitativa, el investigador adopta una visión holística del escenario y de las personas involucradas; estas no son reducidas a variables, sino consideradas en su totalidad. Los investigadores cualitativos estudian a las personas dentro de su contexto pasado y presente, reconociendo la importancia de comprender los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias. Además, son conscientes de cómo sus propias acciones pueden influir en aquellos a quienes estudian, por lo que adoptan un enfoque naturalista y no intrusivo. Durante el acercamiento a la realidad a investigar, el investigador procura integrarse en la estructura del entorno hasta comprenderlo completamente (Hernandez, et al., 2014).

La investigación cualitativa se centra en la exploración del mundo empírico desde las perspectivas y vivencias de los actores sociales, con el propósito de comprender los significados que atribuyen a sus acciones, creencias y valores. Su enfoque hermenéutico se enfoca en descubrir lo que conocen, observar lo que perciben y comprender lo que comprenden los participantes. Este método busca

indagar en las diversas interpretaciones de un fenómeno social específico a través de los valores e intereses de los implicados (Izcara Palacios, 2014).

Para ahondar en la metodología de un estudio investigativo específico es crucial explorar sus raíces. El análisis de los enfoques investigativos en las áreas de ciencias sociales y educación debe identificar las perspectivas que se han desarrollado para entender las diversas realidades humanas, así como comprender la lógica de los métodos utilizados para generar un conocimiento histórico, intencional, político y sistemático sobre estas realidades. Según Taylor y Bogdan, la metodología se define por la forma en que abordamos los problemas y cómo buscamos respuestas a los mismos (Bogdan, 1984-1987).

En el enfoque cualitativo, el investigador busca comprender los fenómenos desde una perspectiva integral, considerando a las personas y los contextos en toda su complejidad, sin reducirlos a variables aisladas. Este tipo de investigación reconoce que cada escenario posee una historia, una dinámica social y significados propios que solo pueden entenderse desde dentro. Por ello, el investigador se aproxima al contexto con sensibilidad y apertura, procurando establecer relaciones de confianza y comprensión con los participantes. Al mismo tiempo, es consciente de que su presencia influye en el proceso, por lo que adopta una postura reflexiva y respetuosa, integrándose paulatinamente al entorno hasta lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

El enfoque cualitativo se refiere a los indicadores que guían el camino hacia el conocimiento, en este caso en el ámbito de las ciencias sociales, y que suelen asociarse con el paradigma interpretativo. Estos métodos se centran en aspectos característicos y en la capacidad de generalización, en contraposición a la frecuencia y representatividad. El proceso de investigación cualitativa se caracteriza por ser circular en lugar de lineal, abordando de forma iterativa los elementos a describir, comprender y explicar. Su propósito es la reconstrucción de la realidad social a través de la objetivación y documentación de la misma.

Igualmente, el investigador en este campo cualitativo de reconocimiento de la realidad debe tomar las decisiones correctas al suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, dándole valor a las perspectivas que son aportadas durante el proceso investigativo, por esta razón al trabajar con métodos cualitativos podemos decir que, estamos trabajando con métodos humanistas, ya que es importante mencionar que es de gran importancia tomar en cuenta todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

En los métodos de la investigación cualitativa es importante mencionar la forma característica de la investigación seleccionada y el enfoque que mejor la orienta, vamos a mencionar los enfoque y de esta manera concluir con el que se trabajó en esta investigación: el enfoque positivista sigue un modelo de investigación similar al de las ciencias naturales, buscando causas a través de cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que generan datos cuantificables para análisis estadístico, igualmente, busca recabar datos mediante técnicas cuantitativas, como el sondeo, la encuesta y hasta el análisis de contenido, para recabar un porcentaje importante de información. Así mismo, la Etnometodología se refiere al tema u objeto de estudio; es decir, cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad, pues para las etnometodologías, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos (Mehan y Wood, 1975; citados en Taylor y Bogdan, 1987).

Desde la perspectiva de un fenomenólogo, hablando de lo que la gente dice o hace, cabe mencionar que esto es producto del modo en que define su mundo, a través de lo que expresa y como lo percibe desde su postura o ente de interacción social. La teoría del fenomenólogo y de nosotros mismos que estudiamos la metodología cualitativa, es a través de los aprendizajes que se han adquirido y desarrollado y que nos dan elementos de interpretación, aprender este proceso de interpretación no es algo que se adquiera de manera rápida, si no que va de la mano de la experiencia, ya que de ello depende de cómo intentamos ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.

Por consiguiente, en la etnografía lo fundamental es el registro del conocimiento cultural de la investigación detallada de patrones de interacción social, el análisis holístico de las sociedades. La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas a cerca de ellos.

Este método de investigación hace énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social específico partiendo de una hipótesis, y se tiende a trabajar con datos estructurados y no estructurados en un número reducido de casos. El análisis de datos implica la interpretación de los significados y funciones de las acciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, relegando el análisis estadístico a un segundo plano. El objetivo es descubrir el conocimiento cultural que las personas tienen, cómo lo utilizan en la interacción social y las consecuencias de su uso. El conocimiento cultural de los participantes influye en su comportamiento y comunicación social observable. Por lo tanto, gran parte del trabajo etnográfico consiste en explicitar este conocimiento de los informantes participantes. Dado que los informantes tienen un conocimiento cultural innato, el entrevistador etnográfico no debe influir en las respuestas mediante preguntas predeterminadas (Rodríguez Gómez, 1996).

En la etnometodología la característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas, realizando estudios etnográficos de las instituciones y procesos sociales sobre la asunción de que las acciones de las personas solo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar. Este tipo de estudios se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria (Rodríguez Gómez, 1996).

En la investigación acción se considera la situación desde el punto de vista de los participantes, en la que describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente

usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana. Como la investigación acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. Como objetivos que se pretenden con la investigación participativa se destaca, por una parte, producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra parte, también se inclina a que la gente se empodere o se capacite a través del proceso de significados y utilización de su propio conocimiento (Rodríguez Gómez, 1996).

El enfoque de la Investigación Cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez Gómez, 1996).

Este tipo de investigación cualitativa considera métodos como una forma de característica de investigación determinada según el enfoque de la investigación; nos habla de la investigación fenomenológica y la señala como la descripción de los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos, así como menciona su experiencia y lo importante que es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

Dentro de la teoría fundamentada, lo que trata es de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proporciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Y en el método biográfico, lo que se pretende es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

El Diseño de Investigación se sitúa al investigador en el mundo empírico y determina las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto. La investigación cualitativa se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores entre otras. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.

Es importante mencionar las cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica, Informativa. Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador a la hora de hacer investigación de campo. La fase Preparatoria está constituida en dos etapas: reflexiva y diseño. Como producto final de esta etapa puede que el investigador lo concrete en un proyecto de investigación. Fase Preparatoria: Las etapas Reflexiva y de Diseño se materializan en un Marco Teórico conceptual y en la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. Las fuentes pertinentes para la procedencia de la definición del área de investigación: la Vida cotidiana, lo que le preocupa a la gente. Experiencias concretas que resultan significativas. El contraste con otros especialistas, la lectura de trabajo de otros investigadores. Reflexión.

Una vez identificado el tópico, el investigador suele buscar toda la información posible sobre el mismo, en definitiva, se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, habrán de manejarse en este momento de la investigación. Para definir el Marco conceptual se hace uso de una herramienta, gráfica o narrativa, que

explica las principales cuestiones (factores, constructor o variables) que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas (Rodríguez Gómez, 1996).

En la etapa del diseño de una investigación, es fundamental plantear interrogantes relacionadas con el tipo de estudio, el rol del investigador, el método de indagación a utilizar, las técnicas de recolección de datos y el marco conceptual desde el cual se elaborarán las conclusiones. Estas preguntas orientan el proceso investigativo, ya que representan las facetas del dominio empírico que se desea comprender con mayor profundidad. La claridad en las interrogantes de investigación permite definir los métodos y técnicas más adecuados para alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, la pluralidad metodológica enriquece la comprensión del fenómeno, al posibilitar una visión más global y holística del objeto de estudio, en la que los enfoques cuantitativos pueden complementar al cualitativo, aportando información valiosa para el análisis y la interpretación de los datos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2014; Flick, 2015; Denzin & Lincoln, 2018).

La investigación cualitativa depende de todo lo bueno que lo sea el investigador, ya que debe de estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación y así mismo ser capaz de reírse de sí mismo cuando las cosas no salen como se esperaban. No se debe de perder de vista lo importante de ser preciso y persistente, la investigación se hace paso a paso, los datos se contrastan una y otra vez, se verifican, se comprueban; las dudas surgen y la confusión debe de ser superada.

En cuanto a la metodología de investigación, se posiciona al investigador en el terreno empírico y establece las acciones necesarias para lograr el objetivo principal. Dentro de este contexto, la investigación cualitativa plantea que observadores competentes y cualificados pueden informar de manera objetiva, clara y precisa sobre sus propias observaciones del mundo social, así como sobre las experiencias de otros. Razón por la cual, los investigadores se acercan a un sujeto real, un individuo presente en el mundo que puede proporcionar información sobre

sus propias experiencias, opiniones, valores, entre otros aspectos. A través de técnicas como entrevistas, historias de vida, estudio de caso y análisis documental, el investigador puede combinar sus observaciones con las aportadas por otros. Se infiere que este proceso de investigación nos da las fases del trabajo a desarrollar en la investigación cualitativa, las cuales se presentan a continuación: definición del problema, diseño de trabajo, recogida de datos, análisis de datos, informe y validación de la información. Además, dentro de la investigación cualitativa podemos encontrar diversas técnicas como: la observación, la observación participante, la entrevista, la entrevista grupal, el cuestionario y el grupo de discusión. El informe de resultados es el cierre final de la investigación emprendida. Es la fase de la investigación que pone en relación la demanda o problema que dio pie al estudio con los resultados obtenidos. Su carácter paradójico, de final y principio a la vez, hace que en ocasiones se considere un producto a consumir y en otras situaciones un proceso a desarrollar.

3.1.2 MÉTODO: ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Es un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión en la que los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo, tomando en cuenta que todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso u objeto de interés.

Tras la presentación realizada de las distintas visiones, concepciones y clasificaciones de los estudios de casos, detectando variaciones entre unos autores y otros, Merina (1988) nos presenta como características esenciales del estudio de casos lo siguiente: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. En el carácter particularista viene determinado porque el estudio de casos se centra en una situación suceso, programa o fenómeno concreto, esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Como producto final de un estudio de casos nos encontramos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que

se utilizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones: el registro de caso (Rodríguez Gómez, 1996).

En el estudio de casos se destaca la importancia de llevar a cabo un examen exhaustivo y detallado de una faceta particular, una cuestión específica o los acontecimientos que ocurren en un determinado contexto geográfico a lo largo del tiempo. Todas las definiciones coinciden en que este enfoque implica un proceso de investigación caracterizado por un análisis minucioso, completo, sistemático y profundo del caso de interés. Después de revisar las diferentes perspectivas, concepciones y clasificaciones de los estudios de caso, se observan variaciones entre diversos autores. Por ejemplo, Merina (1988) identifica como características esenciales del estudio de caso su naturaleza particularista, descriptiva, heurística e inductiva. La particularidad se manifiesta en que se enfoca en una situación específica, un suceso, programa o fenómeno concretos, lo cual lo convierte en un método muy útil para analizar problemas prácticos o situaciones cotidianas. Como resultado final de un estudio de caso se obtiene una descripción detallada del objeto de estudio, empleando técnicas narrativas y literarias para describir, crear imágenes y analizar las situaciones, lo que se conoce como registro de casos (Stenhouse, 1990).

El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos, de tal forma que, tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson, 1993; citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, & Stenhouse, 1996). Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cuál se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación.

El estudio de casos según MacDonald y Walker (1977), citado por Rodríguez et al. (1996) como un examen en acción, que está latente y permanece toda investigación para dar respuesta de ello con bases fundamentales. Así mismo, para Patton (1980), citado en Rodríguez et al. (1999), lo considera como una forma

particular de recoger, organizar y analizar datos. Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso de objeto de interés, según García (1991; citado por Rodríguez et al., 1999).

Es importante resaltar que, entre las distintas clasificaciones de investigación el uso de los estudios caso, tal cual lo señala Stake (1994), citado por Rodríguez et al. (1996: 92), se hace una diferencia entre estudios de casos intrínseco, instrumental y colectivo, definiéndolo como el estudio de caso intrínseco lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión del estudio de caso concreto, el cual nos menciona que no se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés y esto nos abre la posibilidad de hacer investigación en un determinado objeto de estudio de interés.

El estudio está comprometido por el interés intrínseco del caso. En el estudio de caso instrumental, un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. Este tipo de caso es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando nuestra comprensión de algo. El estudio de caso puede ser característico de otros, o no serlo. Un caso se elige en la medida en que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio. Así mismo, de acuerdo con el mismo Stake (1994), el estudio de caso que se llevó a cabo fue intrínseco, ya que lo que se pretendía con este estudio de caso era llegar a una mayor comprensión a través de la interacción del personal que labora en la institución referente al funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, así mismo que por el interés de ser integrante del mismo.

El estudio de caso es igualmente una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real; en el cual se utilizan distintas fuentes como parte de la evidencia, así mismo, se centra en la interacción con el contexto, la singularidad y la complejidad de un caso particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; consideremos ahora los

tipos de estudio de caso de acuerdo a Bogdan y Biklen (1982; citado por Rodríguez et al., 1999).

Por último, Stake (1994), citado por Rodríguez et al. (1999: 93), refiere el estudio de casos colectivo que se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El interés se centra no en un caso concreto, sino en un determinado número de caso conjuntamente. No se trata de estudio de un colectivo, si no del estudio intensivo de varios casos.

Dicho lo anterior y tomando en cuenta las características de la investigación se selecciona el estudio de caso que se realizó en la de la Escuela Primaria “Profesor Candelario Nava Jiménez” de la Zona Escolar 02, Sector 01; Tlaxcala, Tlaxcala; donde exploramos la idea de lo que para ellos significa el análisis sobre el funcionamiento y operación del Consejo Técnico Escolar como una herramienta de gestión para promover la autonomía de la escuela, hacemos referencia a que la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o generalizadora, sino porque están centradas en los sujetos. En palabras de Stake (1994), citado por Rodríguez (1999), menciona que la potencialidad de un caso, así como lo menciona en su carácter propio en llamarlo como la oportunidad para aprender, en la que refiere a la selección de un diseño que permita aprender lo más posible sobre nuestro objeto de investigación, fenómenos y sobre el caso en concreto.

De acuerdo con lo anterior se menciona que, este estudio de caso tuvo acceso para ser investigado en la institución mencionada líneas arriba, ya que la docente que realiza dicho estudio de caso es integrante de la institución en la cual se llevó a cabo dicha investigación, así mismo es un integrante de los Consejos Técnicos Escolares y participa dentro de la institución en los CTE; interactuando con los demás actores educativos que son parte de las sesiones del CTE, este aspecto de cierta manera permitió que la investigadora tuviera buena relación con los informantes y que pudiera desarrollar su papel durante todo el tiempo que fuera necesario para recoger los datos necesarios y así asegurar la calidad y credibilidad del estudio de caso que se desarrolló en la Institución educativa.

3.1.3 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista es una técnica sumamente útil en la investigación cualitativa para la recolección de datos; se define como una conversación con un propósito específico más allá del simple intercambio de palabras. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales (2006) la describe como: "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, con el fin de obtener respuestas verbales a las preguntas planteadas sobre el problema en cuestión". Heinemann sugiere complementar la entrevista con otros tipos de estímulos, como visuales, para obtener información valiosa que ayude a resolver la pregunta central de la investigación.

Se argumenta que la entrevista es más efectiva que el cuestionario porque proporciona información más completa y profunda, además de permitir la aclaración de dudas durante el proceso, garantizando respuestas más útiles. La entrevista es especialmente ventajosa en estudios descriptivos y en fases exploratorias, así como para el diseño de instrumentos de recolección de datos. En la investigación cualitativa, independientemente del modelo utilizado, la entrevista se caracteriza por los siguientes elementos: su propósito es obtener información relacionada con un tema específico; busca que la información recolectada sea lo más precisa posible; pretende captar los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; y el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, realizando una interpretación continua para lograr una comprensión profunda del discurso del entrevistado (Canales Cerón, 2006).

Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada es importante considerar las siguientes recomendaciones de la propuesta de Martínez (2000), tales como contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema, así como elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación, explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla, tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación, la actitud general del

entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios, seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista, no interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas, finalmente con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Durante la entrevista semiestructurada la propia situación de entrevistar al entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado (Flick, 2007).

La interacción cara a cara entre el investigador y los informantes es una experiencia única que debe transmitir confianza para que el entrevistado no se sienta nervioso o cohibido ante el entrevistador, estos encuentros son dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas semiestructuradas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol de esta dinámica implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas, tomando en cuenta que en cualquier momento de la entrevista pueden tomar otro rumbo y el investigador debe de retomar el objetivo principal para regresar al tema sin que el informante se sienta amenazado o interrumpido en lo que para él es importante mencionar.

Así mismo, la entrevista semiestructurada establece un diálogo, una conversación que ocurre dentro de un proceso de interacción cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado, haciendo un clima de confianza en la que el entrevistado sienta cierta tranquilidad al expresar lo que se le pregunta y pueda desenvolverse libremente sin prejuicios para que de esta forma el entrevistador pueda abstraer información precisa para la investigación (Canales Cerón, 2006).

La entrevista semiestructurada cumple a su vez con diferentes funciones: diagnóstica, investigadora, orientadora y terapéutica, ubicándonos en la investigadora, ya que es la que utilizamos para llevar a cabo este estudio de caso en el escenario institucional. El mismo autor Álvarez Gayou-Jurguenson (2003) define doce elementos esenciales para entender y llevar a cabo una entrevista de corte cualitativo:

Mundo de la vida: Se considera que el tema central de la entrevista cualitativa es la vida del entrevistado y su relación con su propia existencia.

Significado: La entrevista busca descubrir e interpretar los significados de los temas clave del mundo del entrevistado. El entrevistador registra e interpreta tanto lo que se dice como la manera en que se dice.

En cuanto a la cualidad: La entrevista pretende obtener conocimientos cualitativos a través del lenguaje común y corriente, sin buscar la cuantificación.

Descripción: La entrevista busca descripciones detalladas de los diversos aspectos de la vida de las personas.

Especificidad: Se buscan descripciones de situaciones específicas, en lugar de opiniones generales.

Ingenuidad propositiva: El entrevistador permanece completamente abierto a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, sin imponer ideas preconcebidas.

Focalización: La entrevista se centra en ciertos temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.

Ambigüedad: Las expresiones de los entrevistados pueden ser ambiguas, reflejando las contradicciones que viven en su mundo.

El cambio: El proceso de ser entrevistado puede inducir introspección en el individuo, lo que puede llevar a cambiar sus descripciones o significados respecto a ciertos temas durante la entrevista.

Sensibilidad: Diferentes entrevistadores pueden provocar diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento del tema en particular.

Situación interpersonal: El conocimiento surge a partir de la interacción personal durante la entrevista.

Experiencia positiva: Una entrevista de investigación bien conducida puede ser una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, que puede obtener nuevas perspectivas sobre su propia vida (Álvarez Gayou-Jurguenson, 2003).

La entrevista semiestructurada que se llevó a cabo en este estudio de caso fue de corte cualitativo en la que se obtuvieron datos descriptivos, en la que se pretendió comprender experiencias, opiniones y emociones de las personas que fueron entrevistadas, una de las características importantes de esta entrevista, fue que pudo ser grabada a través de audio, lo que nos permitió analizar y evaluar las respuestas con mayor detalle a posteriori.

En cuanto a la estructura de la entrevistas semiestructurada que se realizó, siguió una secuencia de preguntas claras con un objetivo específico y puntual; evitando que se pudieran influenciar respuestas de las personas que fueron entrevistadas, otra de las características que se puede mencionar es que fue entrevista individual en la que cabe mencionar que este tipo de entrevista semiestructurada que se realizó; se pudieron combinar preguntas específicas y generales en un orden preestablecido y aleatorio. A diferencia de la entrevista no estructurada, este tipo de entrevista tuvo cierta organización en las preguntas que se le hicieron a las personas entrevistadas, permitiéndonos ahorrar tiempo llevando un orden con una estructura que nos fue de guía para garantizar que se obtuviera la información deseada.

Benney y Hughes (1970), citados en Taylor y Bogdan (1987), mencionan que la entrevista “es la herramienta de excavar”, favorita de los sociólogos. Para adquirir los conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, como no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Y se utiliza la expresión de entrevista en profundidad para referirse al método de investigación cualitativa.

Algunos elementos que favorecen el desarrollo de la entrevista y consiguen un clima de naturalidad, son los siguientes: no emitir juicios sobre la persona entrevistada, en la que el objetivo principal es escuchar a la persona, no anticiparse a lo que nos va a comunicar haciendo juicios negativos o reprimiéndolos, permitir que la persona a entrevistar hable, principalmente en la primera entrevista ya que se les debe de dar el tiempo suficiente para que se puedan expresar sin ni un tipo de presión para que pueda hablar lo que desee del tema, realizar comprobación cruzadas, hay que regresar una y otra vez para aclarar ciertos aspectos o comprobar la estabilidad de la opinión, prestar atención al entrevistado para que él o ella percibe que se le está poniendo atención al seguir su conversación y que comprendemos e interpretamos correctamente sus ideas.

El tipo de escenario que fue utilizado para llevar a cabo esta investigación fue artificial; ya que, el investigador fue construyendo una perspectiva desde el conocimiento; de tal manera, que se fue construyendo desde una perspectiva de conocimiento donde el investigador, desarrolló habilidades sociales para esta investigación, facilitando la conversación con el entrevistado y así fue recabando información pertinente del tema a investigar.

Se fortaleció el escenario en el cual se llevó a cabo esta investigación, el respeto, la empatía al generar confianza, la reciprocidad que propicio una producción de significados para el investigador; en el que asumió quien más sabe del tema de investigación es el informante. Y de esta forma el investigador no juzgo, si no comprendió la realidad en la que se genera esta información que viven los

informantes dentro de este escenario llamado escuela y en la que se desarrolló este estudio de caso.

Cabe mencionar que dentro de esta actividad de investigación el investigador desarrollo habilidades como saber escuchar, saber observar, saber preguntar y tener la paciencia y objetividad para regresar al tema de investigación al informante de manera sutil y sin presiones. Destacando que el protagonista de la entrevista no fue el investigador si no el entrevistado y el investigador fue quien propició el dialogo a través de la confianza que genero al inicio y durante la entrevista, planteando temas a desarrollar el estudio de caso a través de la participación del informante. En la que se generó un ambiente en el que se propició de manera oral ideas, pensamientos de los informantes de los cuales se llevó un registro audiofónico que nos ayudó a conservar la información de forma original para recurrir a ella si así se necesitara, en el momento de llevar a cabo la redacción y el análisis de datos (Canales Cerón, 2006).

Esta entrevista en semiestructurada se llevó a cabo con los diferentes actores que participan en el Consejo Técnico Escolar (CTE) de la Esc. Prim. “Prof. Candelario Nava Jiménez”, tomando en cuenta la forma en como ellos perciben el funcionamiento y operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), como una herramienta de gestión, y a través de esta experiencia ellos pudieron dar su opinión personal de los CTE que se desarrollan dentro de la Institución a través de como ellos lo viven y lo que ha generado en sí, para su día a día como integrantes de una institución.

El uso de esta técnica de la entrevista semiestructurada demandó un acercamiento directo con los informantes en su ámbito de intervención; permitiéndonos adecuar los tiempos a los de los entrevistados, hay que mencionar, que para realizar la entrevista se optó por un espacio oportuno en el cual el entrevistado fue quien definió su tiempo y forma para poder expresarse durante la entrevista. Así también esta entrevista tuvo la clara intención de que los informantes pudieran compartir sus perspectivas acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de gestión en la escuela Primaria “Prof. Candelario Nava Jiménez, es decir, que, a

través de esta entrevista ellos compartieron sus experiencias tal cual la viven dentro de este espacio donde se desarrolla el Consejo Técnico escolar de la Institución y en la cual se desempeñan como profesionales de la educación.

La entrevista semiestructurada es parte de la investigación cualitativa y ha anidado fuertemente en el método etnográfico como una técnica fundamental de la indagación en el campo de estudio, junto a la observación participante y a otro tipo de encuentros más informales. El propio Aguirre C. (1995; citado en Tójar J., 2006) reagrupa en tres categorías los elementos de una entrevista: En relación a la persona que entrevista, en relación a la persona entrevistada, en relación a la situación; con respecto a la persona entrevistada es clave su motivación por mantener la conversación, que conozca cuál es su papel y que tenga cierta facilidad de expresar sus ideas, recuerdos o razonamientos.

3.1.4 LOS INSTRUMENTOS: CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO

Un cuestionario es un instrumento de recolección de datos que a través de una serie de preguntas que tienen el fin de recopilar información de los participantes en el estudio y que se utiliza principalmente como instrumento. Sin embargo, tal y como lo mencionamos, el cuestionario se puede utilizar en la investigación de corte cualitativo siempre y cuando su diseño sea cuidadosamente llevado a cabo y se evite "poner palabras en la boca de los participantes.

No es posible que el investigador llegue con un cuestionario previamente elaborado a recabar información de dicho grupo sin tener idea de su objeto de estudio, ya que las preguntas deben ser elaboradas con antelación y con el objetivo que se busca de acuerdo a la investigación a realizar. En dado caso, el cuestionario debe ser el producto de una primera fase en la cual se recabó información utilizando otros métodos (observación, entrevistas o grupos focales).

Por ejemplo, si ya se tiene suficiente información y los datos indican ciertos patrones o temas, puede que quieras expandir el número de participantes diseñando un cuestionario basado en lo que los datos te indican. Éste sería el caso siempre y cuando estuvieras interesado en ampliar tu muestra para verificar si lo

que tus participantes te han informado es compartido por más gente (Rodrigues de Andrade, 2023).

Entre las ventajas de usar cuestionarios se encuentran las siguientes:

- Ayudan a recabar información general de los participantes (edad, antecedentes).
- Son útiles para obtener opiniones.
- Son confiables, pueden aplicarse antes y después de eventos y comparar respuestas.
- El análisis de datos se facilita.
- Se pueden incluir preguntas abiertas, con la consiguiente dificultad para hacer el análisis.

Como mencionamos anteriormente, el cuestionario es una herramienta esencial para realizar entrevistas estructuradas o semi estructuradas, en este caso, para recabar información se realizó a través de un cuestionario, el cual lo definimos como un instrumento de recolección de datos a través de una serie de preguntas que tienen el fin de recopilar información de los participantes en este estudio. Buscando en todo momento la intencionalidad que caracterizan a las preguntas durante una entrevista cara a cara de manera autónoma. La principal ventaja de este tipo de instrumento radica en la interacción que se tiene con el entrevistado y que a través de lo que menciona se puede percibir su gesticular o forma de expresarse durante el cuestionamiento.

El cuestionario es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial, en la que el investigador lleva elaborado con previa anticipación una serie de preguntas por apartados según la información que desea obtener para recabar la información precisa y necesaria para la investigación que está desarrollando, el tipo de preguntas que se realizan son la base fundamental del estudio, ya que de ellas depende el camino futuro de nuestra investigación y que de igual manera el investigador debe estar atento en todo momento para que esta interacción de preguntas y respuestas no se vea forzada o rígida sino que se vaya dando de

manera natural, como un charla entre dos personas que hablan de un tema conocido.

La importancia de utilizar durante la entrevista un previo cuestionario con las preguntas que ayudarán a nuestra investigación son de gran apoyo porque proporciona información más completa y profunda, además de que nos permite la aclaración de dudas durante el proceso, garantizando respuestas más útiles

Otra ventaja al elaborar el cuestionario para recabar información del estudio, es que la calidad de los datos obtenidos a través de este instrumento mejora, ya que si se omitiera la interacción directa, se reducen las posibles distorsiones que estando presente como la interacción entrevistador que se tiene a través del cuestionario dentro de una charla, ya sea por su forma de hablar, de enfatizar palabras o frases, de dirigir inconscientemente las respuestas, o simplemente por su presencia física, que puede retraer o inhibir al entrevistado (Rodríguez Gómez, 1996).

Finalmente, queremos añadir que muchas personas adoptan una actitud irresponsable o pierden el interés frente a cuestionarios autoadministrados, lo cual constituye otro factor negativo para esta técnica. Este factor es importante tenerlo presente ya que al realizar esta interacción de preguntas y respuestas el investigador debe dominar esta técnica para guiar al entrevistado sin la rigidez de estar revisando el cuestionario para guiar la entrevista, sino que este intercambio de pregunta y respuesta se vea como una charla guiada por el investigador, desde su postura, y su actuar se defina como natural e inspire confianza para crear un ambiente ameno para ambos, y favorecer en sí el objetivo de la investigación.

Durante el proceso que llevamos a cabo con la elaboración del instrumento de cuestionario podemos mencionar que se tomó en cuenta los siguientes elementos: su propósito el de obtener información relacionada con nuestro tema de investigación específico; se buscó que la información recolectada fuera lo más precisa posible; ya que se pretendía captar los significados que los informantes atribuían a los temas en cuestión; y el entrevistador en todo momento tuvo que mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, realizando una

interpretación continua para lograr una comprensión profunda del discurso del entrevistado, cabe mencionar que el uso de cuestionarios semi estructurados favorece recabar información de esta naturaleza.

Consideramos de gran importancia mencionar que para la elaboración de las preguntas que nos ayudaron a recabar información a través de un cuestionario previamente elaborado se tomó en cuenta las siguientes recomendaciones de la propuesta de Martínez M. (2000), tales como contar con una guía de preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la, así como elegir un lugar agradable que favoreciera un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpecieran la interacción de preguntas y la grabación.

Se le explicó a cada persona que colaboró en esta investigación los propósitos de las preguntas y se les solicitó autorización para ser grabadas, y es importante mencionar que de igual manera se tomaron datos personales que se consideraron apropiados para los fines de la investigación, la actitud general del entrevistado fue ser receptiva y sensible, no mostraron desaprobación en los testimonios.

Se siguió la guía de preguntas de una manera natural en la que el entrevistado habló de forma libre y espontánea, en consecuencia a ello, fue necesario modificar el orden y contenido de las preguntas que se consideraron en la elaboración de las mismas de acuerdo a los apartados que se consideraron, en ni un momento se interrumpió el curso del pensamiento de la persona y se les dio libertad de tratar otros temas que fueron fluyendo, sin embargo se tuvo la delicadeza de restituir y retornar a nuestro interés y que aportaría información a nuestra investigación, finalmente con prudencia y sin presión se les invitó a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Durante esta interacción en la que se desarrollaron los cuestionamientos con los informantes se tomaron decisiones que implicaron alto grado de sensibilidad hacia el curso de la interacción. La propia dinámica de la pregunta se fue dando de manera espontánea, en la que hubo momentos en la que el receptor al estar dando

su discurso de una pregunta nos dio respuesta de otras, lo que se consideró para no ser repetida durante esta dinámica o al menos que se quisiera profundizar más es como se consideró nuevamente.

Otro reto con el que se trabajó fue el manejo de un tiempo limitado ya nos encontrábamos dentro de la escuela y los informantes en su mayoría son docentes frente a grupo y tenían que regresar a su salón y el interés por responder todas las preguntas que se elaboraron para recabar información de la guía. Asimismo, el investigador en todo momento estuvo alerta en el comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del informante.

En este orden de ideas, el guion nos fue de apoyo a nivel para realizar una entrevista, siendo una herramienta valiosa, ya que contiene información selecta para obtener respuestas concretas del sujeto a entrevistar, aparentemente reproduce una conversación entre entrevistador y entrevistado; sin embargo, no se trata de una charla casual. Este proceso requiere de un entendimiento desde el punto de vista de una narración conversacional creada de manera conjunta por los participantes: Entrevistador y entrevistados. Durante esta interacción se estuvo atento, para identificar el momento en el que el entrevistado apuntaba para un nuevo tema que pudiera ser relevante, y se consideró dar relevancia a lo que mencionaba. Tomando en cuenta que la entrevista no puede ser un interrogatorio y que el ambiente debe ser aparentemente informal, cómodo para el entrevistado, en la que se sienta en confianza.

En este sentido, puede ser recomendable, las repeticiones, aclaraciones, utilizando los propios términos empleados por los informantes, no podemos dejar de lado el ser sensibles, en la que se trata de seguir en el plano de los sentimientos, el discurso de esas personas, es decir, implicarse afectivamente en lo que se está diciendo.

En palabras de (Flick U. , 2018) el uso de cuestionarios en las entrevistas semiestructuradas nos ofrece ideas muy valiosas:

1. **Flexibilidad:** Flick menciona que, a diferencia de las entrevistas totalmente estructuradas, las semiestructuradas permiten al entrevistador adaptarse a la conversación. Esto significa que, si un tema surge y parece interesante, el entrevistador puede hacer preguntas adicionales para profundizar en ese aspecto. Es como una charla donde se pueden explorar detalles importantes.
2. **Estructura Suave:** Aunque hay un conjunto de preguntas guía, Flick destaca que este no es un marco rígido. Las preguntas pueden cambiar y evolucionar durante la entrevista, lo que ayuda a que la conversación fluya de manera más natural y significativa.
3. **Interacción Personal:** La relación entre el entrevistador y el entrevistado es clave. Flick enfatiza la importancia de crear un ambiente cómodo y de confianza, donde el entrevistado se sienta libre para compartir sus pensamientos y experiencias. Esto hace que la información obtenida sea más rica y auténtica.
4. **Profundidad en las Respuestas:** Uno de los puntos más interesantes que menciona Flick es que las entrevistas semiestructuradas permiten captar matices que las preguntas cerradas no pueden. Esto es especialmente útil en estudios de caso, donde se busca comprender verdaderamente la perspectiva de cada individuo.
5. **Análisis de Datos:** Finalmente, Flick señala que los datos recolectados requieren un análisis cuidadoso. Las respuestas deben ser codificadas y organizadas para identificar patrones y temas. Este proceso interpretativo es esencial para sacar conclusiones significativas de la información obtenida.

3.1.5 SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

En este apartado nos referimos al proceso mediante el cual el investigador accede gradualmente a la información esencial para su estudio. En las etapas iniciales de la investigación, las observaciones pueden ser algo dispersas, por lo que, es importante que el investigador vaya identificando a las personas clave y desarrolle una representación visual de los participantes y del entorno físico. Dos estrategias comunes en esta fase son la exploración inicial y la elaboración de mapas. La

exploración implica una aproximación informal, incluso antes del contacto inicial, al entorno mediante la recopilación de información previa: características, apariencia, opiniones, contexto, etc.

La segunda estrategia implica un acercamiento más formal para crear esquemas que representen las interacciones sociales, espaciales y temporales entre individuos e instituciones: perfiles personales y profesionales, estructuras organizativas, horarios, uso de espacios, tipos de actividades, entre otros. Para recopilar y registrar datos, el investigador cualitativo empleará diversos métodos de observación (grabaciones en video, diarios, observaciones no estructuradas), entrevistas (individuales, grupales), documentos variados, materiales, entre otros, tomando como antecedente el papel fundamental que juega el portero para brindarnos el acceso con autorización y signo de confianza, así como la calidez para desarrollar la investigación un propósito sólido y productiva.

Inicialmente, la recopilación de información será amplia, abarcando todos los aspectos relevantes, para luego centrarse en aspectos más específicos a medida que avanza la investigación. En este orden, los roles del investigador y de los elementos de la unidad social estudiada se definen y negocian de manera gradual dentro del espacio que se genera en los CTE. De este modo, el investigador adopta distintos roles (observador, participante) según su grado de implicación, al igual que los individuos del entorno que también definen sus roles en función de la información que proporcionan como porteros, informantes clave, informantes, entre otras (Rodríguez Gómez, 1996).

La selección de informantes en la investigación cualitativa, según Rodríguez (1996: 135), se eligen porque cumplen con los siguientes requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad, con unas características definitorias comunes.

Para definir los roles asumidos por los participantes es crucial especificar el rol del portero, a quien consideramos como la persona encargada de facilitar o dificultar el acceso del investigador al campo de estudio. En este sentido, suelen orientar el trabajo del investigador y asesorarlo en diversos aspectos, como el

acceso a los informantes, la identificación de informantes clave, la selección de colaboradores colegas y la identificación de problemas o cuestiones que no deben plantearse. Queremos dejar claro que el portero no toma decisiones relacionadas con el proceso de investigación, pero sí orienta y guía al investigador en su labor. Por último, los informantes clave y los demás participantes tampoco toman decisiones de gestión; en todo caso, se limitan a mostrar al investigador cómo debería comportarse. El portero proporciona únicamente información más general y conocida sobre el escenario del objeto de estudio (Rodríguez Gómez, 1996).

Precisando el escenario en el que se llevó a cabo esta investigación es relevante mencionar que el lugar donde se realizó la entrevista fue cómodo y hubo una buena iluminación, así como mobiliario idóneo y un espacio acorde para desarrollar la entrevista, esto contribuyó a evitar ruidos o interrupciones por parte de otros integrantes de la institución, siendo atributos buenos para llevar a cabo esta investigación, y siguiendo los pasos para desarrollar una entrevista acorde y con el objetivo esperado; ahora bien, Atkinson (1998) y también Sanmartín (2003), citados en Tójar (2006), se destacan tres pasos importantes para llevar a cabo la entrevista: La planificación o preentrevista (quién, qué y cuándo); lo podemos definir como el encuentro o desarrollo de las percepciones personales que mencionan los informantes, de acuerdo al objeto definido de la entrevista y finalmente llegar a la transcripción o interpretación, es la fase nos encontramos con toda la información requerida para proceder a la interpretación de la misma.

De manera semejante, como se mencionó líneas arriba, durante la investigación realizada para este estudio de caso se contó con el apoyo de un portero, que en este caso fue el directivo de la institución a la cual con anterioridad se le informó del interés de llevar a cabo dicha investigación y ella facilitó este proceso para que se tuviera la facilidad de realizarla; cabe mencionar que, antes de ello se elaboró una ficha de identificación de informantes con el objetivo de seleccionar a los informantes que nos podrían dar información precisa que nos diera información para extraer información precisa y objetiva que aportara información para este estudio de caso.

De acuerdo a la intencionalidad de la ficha de identificación de informantes se tomaron en cuenta como primer apartado los datos personales, datos de adscripción institucional, percepciones de acuerdo a la función que desempeña en la institución, y la los factores que obstaculizan al llevar a cabo su labor docente y participación en los CTE de la escuela en la que labora. Esta ficha de identificación de informantes fue un gran apoyo, ya que con base en lo que los docentes mencionaban se tomó la decisión de elegir los posibles informantes que podrían dar más información objetiva de acuerdo al tema de investigación para realizar el estudio de caso; es importante mencionar que, en esta ficha se identificaron 17 docentes que son integrantes de la institución y participaban en los CTE de la escuela, de estos 17 informantes se tomaron en cuenta para realizar la entrevista semiestructurada a 6 de ellos.

Así mismo, este proceso de selección de informantes no se interrumpe, sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento. La selección de informantes es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador; ya que, en este acceso se pone en práctica el procedimiento posteriori que se va definiendo con el propio desarrollo del estudio. Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque realiza un proceso de contrastación continua, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se replican a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionados.

Los informantes son figuras que constituyen una estructura institucional. Dentro de este contexto cabe mencionar que la selección que se llevó a cabo para elegir a los informantes fue a través de sus percepciones que como participantes del CTE cada uno de los docentes tiene como integrante activo de los CTE, tales como, las docentes de USAER, educación física, subdirectora y maestro de Taller de Lectura y Redacción, ya que desde esta perspectiva se recuperan los diferentes aportes que cada docente entrevistado compartió en esta investigación.

Es importante mencionar que en el contexto donde se llevó a cabo este estudio fue la Esc. Prim. "Prof. Candelario Nava Jiménez", se identificaron alrededor

de 18 actores educativos que integran el CTE, de la Institución, y son partícipes de las 13 sesiones durante el ciclo escolar que se compone en dos fases: cinco días hábiles previos al inicio de cada ciclo escolar para la fase intensiva; ocho días distribuidos a lo largo de cada ciclo escolar para la fase ordinaria; respondiendo de acuerdo a sus percepciones del CTE, años de antigüedad, cargo que desempeñan entre otros; ahora bien, de acuerdo a la selección de informantes se determinó una selección de 6 docentes, tomando en cuenta las aportaciones que nos pudieran ofrecer para este estudio de caso, se describen a continuación con base a los aspectos antes mencionados.

Cada uno de los informantes seleccionados aportó información de acuerdo a las percepciones personales, tomando en cuenta como investigador, su grado profesional, así como el hecho de ser integrantes del Consejo Técnico Escolar. Cabe mencionar que consideramos el cargo que desempeñan en la Institución, antigüedad laboral y antigüedad en la institución, así como la disponibilidad y aceptación para brindar información, cuidando en todo momento que el progreso de esta investigación sea objetiva.

A continuación, se muestra un cuadro con los casos que se identificaron en la ficha de identificación de informantes.

Casos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso7
Edad	57	37	45	47	46	42	53
Estado Civil	Casada	Unión libre	Soltera	Soltera	Soltera	Casado	Casada
Lugar de Origen	Tlaxcala	Puebla	Veracruz	Ocotlán	Chiautemp an	Tlaxcala	San Juan Totolac
Licenciatura	X	X	X	X	X	X	X
Maestría		X			X		
Función o puesto que desempeña	Sub directora de Gestión	Mtro. De taller de lectura y redacción	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	Maestra de apoyo USAER
Años de servicio	38	10	15	25	23	20	32
Tarea que desempeña en el puesto	Propiciar la articulación de los planes y programas vigentes y colaborar con el directivo	Estrategias de la lengua y la escritura, reforzamiento de la misma	Planeación de contenidos, aplicación de estrategias, interacción con los alumnos	Inducir a los alumnos a los aprendizajes.	Coordinar los procesos de enseñanza aprendizaje	Guiar a los alumnos a descubrir conocimientos	Atender las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos

3.1.6 ACCESO AL CAMPO

Según el modelo del proceso de investigación que estamos siguiendo, una vez que se han identificado los indicadores de los elementos teóricos y se ha definido el diseño de la investigación, es crucial determinar las técnicas de recolección necesarias para desarrollar los instrumentos que nos permitirán obtener datos de la realidad.

La entrevista, que en esencia consiste en una interacción entre dos personas, una de las cuales el investigador formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras la otra el investigado proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada (Sabino, 1992).

Para que una entrevista sea exitosa es fundamental prestar atención a una serie de factores que, aunque puedan parecer menores, son cruciales para el correcto desarrollo del trabajo. Es vital que la apariencia del entrevistador sea adecuada al contexto social en el que se realizarán las preguntas, evitando así reacciones innecesarias de temor, agresividad o desconfianza. Además de este aspecto formal, el entrevistador debe poseer, al menos, un nivel cultural medio que le permita comprender la importancia de cada dato recolectado y su papel en el conjunto de la investigación. Debe ser mentalmente ágil, no tener prejuicios marcados contra ningún grupo de personas y, sobre todo, ser capaz de permitir que los demás hablen libremente, evitando cualquier intento de convencerlos, apresurarlos o agredirlos por sus opiniones. La entrevista debe llevarse a cabo en horarios convenientes para los entrevistados, asegurándose de que su duración no comprometa la fiabilidad de los datos (Sabino, 1992).

Tomando como referencia lo que menciona el autor, la experiencia en el acceso al campo, narrándola como una actividad grata, emocionante, mentalmente en controversia de tener a la reacción de cada informante seleccionado, al inicio como toda novedad llena de dudas y con la incertidumbre de que los informantes tuvieran la disposición de querer ser parte de este estudio de caso, la consigna para llevar a cabo esta entrevista semiestructurada fue, ser flexibles y con el objetivo de que tuvieran a bien permitirnos ser grabados para recabar datos que se nos pudieran escapar durante la entrevista. A pesar de llevar establecido el trabajo de campo que se tuvo como objetivo, también pasó por nuestra cabeza la posibilidad de que en caso contrario de que no quisieran dar o aceptar la entrevista de, o simplemente dar la entrevista, pero no ser grabados, situaciones que nos mantuvieron a la expectativa de lo que podría ocurrir y pensar en cómo se iban a solucionar.

Ahora podemos decir que, la serie de dudas con la que se inició esta investigación se fueron esclareciendo durante el proceso, mencionando también que se contó con el apoyo del portero para identificar a los informantes que consideramos que nos serían de gran ayuda para realizar esta investigación.

Desde el momento en que se tuvo comunicación con la directora de la escuela, se le mencionó la intención de esta investigación y así mismo el objetivo de la investigación en el estudio de caso, puesto que, se contó con la facilidad y disposición por parte de la propia organización, esto a su vez nos ayudó para realizar con éxito esta investigación; los informantes aceptaron ser entrevistados; en lo que refiere al guion que se implementó para dirigir la entrevista, fue de gran ayuda, se abordaron los temas que tenían que ver con el funcionamiento y operación del Consejo Técnico Escolar, gestión estratégica, entre otros.

Posteriormente, en la transcripción de las entrevistas que se llevaron a cabo, se menciona que se apoyó de la grabadora del celular, para posteriormente ser transcritas, después se codificó, seleccionando párrafos que coincidían con algún apartado de la entrevista o que algún informante lo mencionó de igual manera y así ser un poco más flexible analizar la información.

Consideramos importante describir el instrumento con el cual se realizó la entrevista semiestructurada, se compone de quince categorías en la que se extrae la siguiente información: datos personales, datos laborales, el motivo de ser docente, percepciones referentes al CTE en las que se destacan, ¿qué significa para ellos el CTE?, actitudes de los profesores en el espacio que se integran en los CTE, ¿cómo se organizan?, la temporalidad en el centro educativo que se realiza la investigación, miembros que integran el CTE, ¿cómo se lleva a cabo la Ruta de Mejora?, ¿cuál es su colaboración en los CTE, ¿Cómo perciben el liderazgo directivo en los CTE?.

Siguiendo en la misma línea, en otro apartado se les preguntó referente a la evaluación que ellos aplican durante el ciclo escolar, el informe que rinden a padres de familia de los avances que van teniendo con los alumnos, ¿quién los organiza para llevar a cabo los CTE.

En otro apartado la interacción entre el entrevistado y entrevistador referente a los roles que desempeñan en los CTE, el directivo, subdirectora de gestión y docentes, en otro apartado se les cuestionó acerca del examen a promoción en la que mencionaban referente a sus intereses personales, en otro apartado se les

preguntó acerca de las vivencias que han tenido en el contexto escolar a través de los años de servicio, siguiendo en el mismo orden se les pregunta acerca de cómo opera el CTE en su institución, las dificultades y obstáculos que presentan en los CTE, se les cuestionó también el tipo de liderazgo que ejerce el directivo en los CTE, ¿qué valoración tienen referente a los CTE?.

Con el propósito de tener en claro los datos relevantes de la entrevista aplicada se lleva a cabo un agregado dentro de la matriz, en la que se describen observaciones generales por cada informante y observaciones generales por apartado, consideramos importante mencionar que la matriz elaborada fue de gran ayuda para tener un orden de los datos que se iban almacenado durante la investigación, adecuando en cada espacio las percepciones y/o opiniones que fueron aportando cada uno de los informantes, con esto podemos inferir en lo general que la entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación (Sabino, 1992).

3.2 ESTRATEGIA ANALÍTICA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Dentro de este apartado la investigación analítica se basa en las ideas que y/o percepciones que nos dan los informantes, identifica una aseveración y descubre si es verdadera o falsa, por ejemplo; algunos investigadores mencionan que pueden utilizar el método analítico para descubrir el eslabón perdido en un estudio, ya que ofrece nuevas ideas sobre los datos y, por lo tanto, ayuda a aprobar o desaprobar hipótesis. Conocer de manera adecuada la estrategia analítica nos permite saber, primero, que las nociones creadas nunca son, en esencia, erróneas o ciertas, sino que deben entenderse bajo un grado de ajuste a la realidad percibida, y segundo, que la estadística es solo una herramienta útil para describir y contrastar esa descripción del mundo que el ser humano percibe como real.

Integrando lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que el ser humano está continuamente formulando hipótesis sobre su entorno, las cuales

pueden variar en precisión. En este contexto, la estadística desempeña un papel crucial al asegurar que las inferencias sean lo más precisas posible. Esta consideración es aplicable a todas las ciencias, incluidas las denominadas "blandas", como las ciencias humanas (Ortiz-Uribe, 2003; citado en Guzmán González, 2023).

Es necesario aclarar en este punto que no existe un método correcto o incorrecto para entender un fenómeno, sino que, habrá métodos que tengan un grado de ajuste mayor o menor para el fenómeno observado. Aunado a esto, es una realidad que, en la actualidad, las ciencias consideradas como "blandas" se encuentran en una crisis de confianza dada la baja posibilidad de replicación de hallazgos (Loannidis, 2005; citado en Guzmán González, 2023), por lo que, se han desarrollado múltiples estrategias para mejorar la construcción del conocimiento y la producción científica.

El tratamiento de la información que se llevó a cabo en esta investigación fue cualitativamente a través del análisis de la información proporcionada por los informantes, colocando sus percepciones a través de una matriz en la que al alinear todas las demás percepciones de los informantes se logra hacer este análisis cualitativo y dar respuesta al objeto de investigación.

Dentro de la transcripción de las entrevistas nos permite como investigador estudiar el lenguaje verbal y su manera de gesticular de los informantes, siendo importante dedicar el tiempo necesario para transcribir las narrativas y percepciones que cada informante menciona desde su perspectiva, cabe mencionar que se pudo conocer los elementos o aspectos significativos que ellos mencionan de acuerdo a su experiencia y participación en los CTE, al tener ya las seis transcripciones de las entrevistas, se pudo apreciar las coincidencias que mencionaban algunos informantes y su postura de cómo lo perciben ellos desde su experiencia en el contexto donde se relacionan.

De las narrativas mencionadas por los informantes se pudo inferir sus intereses a través de como ellos lo ven, de igual manera sus interacciones dentro de los CTE, algo que les da conocimiento para mencionar sus vivencias dentro de

estos espacios y algunos casos hicieran mención de sugerencias del cómo les gustaría que fueron los CTE para que desde de la percepción de algunos de ellos fuera más productiva y se vea reflejado en el trabajo docente que desempeñan en el día a día.

Con base a la estructura de la entrevista y sus apartados nos permitió un diálogo más profundo y rico, para presentar los hechos en toda su complejidad, captando no sólo las respuestas a los temas elegidos sino también las actitudes, valores y formas de pensar de los entrevistados, dentro de los principales elementos que mencionaron fueron, la no participación de todos en los CTE, las altas metas de alcanzar a través de estrategias didácticas en las que únicamente tomaban evidencias para cumplir pero que no llevan un seguimiento o evaluación de las mismas para corroborar avances.

Siguiendo en la misma línea, se mencionó que este tipo de momento del CTE sería productivo si se enfocaran en el contexto donde se encuentra su escuela con problemáticas reales de su institución y que las metas fueran objetivas y alcanzables para tener un logro significativo en lo que se requiera reforzar, lo ven como un momento espacio idóneo, siempre y cuando todos leyeran y sus resultados fueran reales, no inventados. Mencionaron que el liderazgo directivo es de gran importancia para llevar a cabo estas sesiones de los CTE, pero que es muy importante no salirse de los acuerdos y evitar el sobrevenir de intereses personales a través de la imposición y no del logro institucional para erradicar alguna problemática.

3.2.1 TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

La entrevista juega un papel primordial dentro de la investigación cualitativa, ya que a través de ella los investigadores organizan y gestionan sistemáticamente los datos, sobre todo cuando se trata de grandes volúmenes de información. Nos facilita la búsqueda de temas específicos, patrones o palabras claves, influyendo en el proceso de análisis de datos. Además, las transcripciones facilitan el intercambio de datos entre investigadores, lo que permite el análisis y la revisión en colaboración. También garantizan la transparencia de su investigación al proporcionar un registro

permanente que puede ser examinado por otros investigadores, revisores o auditores.

La transcripción, en la investigación cualitativa, no sólo implica la transcripción literal (la traducción palabra por palabra de los datos verbales a texto), también puede abarcar la traducción de indicios no verbales como risas, pausas o expresiones emocionales que pueden proporcionar un contexto valioso y una visión de las experiencias y perspectivas de los participantes. Al captar estos detalles, las transcripciones pueden ayudar a retratar una imagen más completa y auténtica de los datos, lo que permite un análisis más exhaustivo y matizado.

En la investigación cualitativa, las transcripciones también se utilizan para codificar los datos, un proceso en el que los investigadores etiquetan o categorizan partes de los datos en función de su contenido, temas o patrones. Este paso es fundamental para identificar tendencias y dar sentido a los datos, y contar con una transcripción escrita hace que el proceso de codificación sea mucho más eficaz y preciso.

El análisis de contenido implica la codificación y cuantificación sistemáticas de los datos de las transcripciones, como la frecuencia de palabras o temas específicos. Esto permite a los investigadores discernir patrones y tendencias y obtener información sobre la prevalencia de determinados conceptos o actitudes.

En esencia, las transcripciones no es sólo una herramienta para los métodos de investigación cualitativa, sino que también proporcionan una fuente de datos cuantitativos y una base para los métodos de análisis cuantitativo. Permiten un registro detallado y tangible de los datos hablados, crucial tanto para la comprensión cualitativa como para las medidas cuantitativas, lo que demuestra su versatilidad en el campo de la investigación.

Transcribir una entrevista de investigación implica varios pasos. En primer lugar, tenemos que asegurarnos de lo que implica una grabación de audio o vídeo para lograr una buena calidad de la entrevista. Así como escuchar atentamente la grabación y escribir la conversación al pie de la letra. También contamos con la opción de reducir la velocidad de la grabación, y las teclas de

acceso directo para regresar la grabación unos segundos que fueron de gran ayuda. Fue esencial mantener la precisión e incluir detalles clave que pudieron servir en la interpretación de los datos, como pausas significativas o inclinaciones emocionales.

Dependiendo de los objetivos de nuestra investigación, pudimos optar por transcribir en estilo literal, literal limpio o transcripción inteligente, en nuestro caso hicimos uso del estilo literal. Una vez finalizada la transcripción inicial, la revisamos y comparamos con la grabación para comprobar su exactitud y seguir avanzando con las demás grabaciones de las entrevistas. Por último, se colocaron las presentaciones de las transcripciones de las entrevistas como informante 1, 2 y así sucesivamente con la finalidad de anonimizar los datos para garantizar la confidencialidad de los informantes.

La grabación de la transcripción de una entrevista inició con la creación de una grabación de audio para después de la conclusión de la entrevista, pasar al siguiente paso el cual en nuestro caso utilizamos la transcripción manual a través de lo que escuchamos en el audio para transcribirlo en texto. Nos aseguramos de incluir los identificadores de cada informante, sus respuestas verbales y cualquier señal no verbal relevante. También nos aseguramos de repasar y revisar la transcripción para comprobar su exactitud, añadiendo marcas de tiempo y anotaciones cuando lo consideramos necesario.

En resumen, transcribir entrevistas es una tarea meticulosa que requirió una cuidadosa atención a los detalles y la precisión. Si se sabe qué incluir en una transcripción y cómo registrarla, se estará bien equipado para captar la riqueza y profundidad de los datos de la entrevista y sentar las bases de un análisis sólido.

Cabe mencionar que dentro de las dificultades con las que nos pudimos enfrentar y no debemos pasar son los problemas de registro ya que pueden ser significativos debido al gran volumen de palabras intercambiadas, lo que hace casi imposible registrar todo en su totalidad. En este caso utilizamos la grabadora de voz a través de una función del celular personal con el objetivo de mitigar algún tipo problema, aunque es necesario determinar de antemano si la presencia de estos

dispositivos inhibe o no a los informantes. De hecho, antes de iniciar la entrevista se le solicitó permiso al entrevistado para hacer uso de la grabación de audio de la entrevista, cabe mencionar que todas las entrevistas fueron bien vistas y no hubo objeción que impidiera que esta interacción se realizara sin inconvenientes. En cualquier momento, es esencial hacer un esfuerzo especial para transcribir, organizar e interpretar cada una de las entrevistas realizadas, de modo que los datos puedan sintetizarse adecuadamente para el análisis posterior. Esta tarea también demanda mucho tiempo de trabajo (Sabino, 1992).

3.2.2 CODIFICACIÓN

La codificación es un procedimiento que tiene por objeto agrupar numéricamente los datos que se expresaron en forma verbal y de esta manera operar con ellos como si se tratara, simplemente, de datos cuantitativos. Para lograrlo se tuvo que partir de un cúmulo de informaciones que se obtuvieron de manera homogénea, condición necesaria para poder integrarlas. Al hablar de codificación puede tratarse de cientos de respuestas a una misma pregunta o de una variedad de posibles situaciones observadas mediante una misma pregunta dentro de una pauta de observación: en ambos casos existirá una determinada variedad de declaraciones o de observaciones que presenten las respuestas o los comportamientos de los objetos de estudio (Sabino, 1992).

El primer paso a dar frente a todos estos datos fue realizar una revisión atenta de cada entrevista con base a las categorías para recabar la información requerida o de interés, reducido de ellos con el objeto de encontrar una tipología de respuestas posibles, en concordancia, por otra parte, con las formulaciones teóricas que guían la investigación y con los criterios adoptados en la etapa de operacionalización. A cada categoría de respuestas se les colocó un código particular, un número, letra o color diferente, que sirvió para agrupar un conjunto de respuestas u observaciones que eran idénticas o que, al menos, aparecían como equivalentes.

Luego procedimos a señalar a cada uno de los cuestionarios u hojas de observación con el código que le corresponde en cada caso, con lo que quedará sintetizada la respuesta que contiene a través de la asignación de las coincidencias

dentro de una matriz, facilitando gradualmente el trabajo de codificación. El proceso se facilita grandemente cuando se realiza mediante computadoras (Sabino, 1992).

La codificación nos permitió agrupar sus respuestas, para poder evaluar cuáles son las opiniones más salientes al respecto. Nuestros códigos, por ejemplo: percepciones, narrativas, trabajo colaborativo, funcionamiento del CTE, operación del CTE, entre otras, como también a través de estas codificaciones y de acuerdo a las categorías nos permitió hacer una observación general de lo que cada informante menciona a través de las coincidencias de los demás.

Generalmente, cuando nos encontramos con ideas similares expresadas con palabras distintas, se unificaron bajo un mismo código. En los casos excepcionales, donde no solo se tomó en cuenta la idea básica sino también los aspectos lingüísticos que se mencionaban, fue necesario asignar un código específico a cada respuesta textual. Las respuestas difíciles de clasificar, que podrían pertenecer a más de una categoría, se resolvieron consultando el marco teórico planteado inicialmente.

Ante respuestas ambiguas, extrañas o anómalas, se agruparon bajo el código "otras respuestas" para evitar la creación de demasiadas categorías para una sola pregunta, y que lejos de ser un apoyo se complicara el análisis. Una vez definidos estos códigos y marcados las categorías pautas de la matriz, nos sentimos listos para la siguiente etapa (Sabino, 1992).

3.2.3 ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

La información procesada, como se explicó en el apartado anterior, tiene un valor invaluable: de ella dependerá si se pueden resolver o no las preguntas iniciales planteadas por el investigador. Sin embargo, esa información no nos proporciona respuestas por sí sola; requiere un trabajo de análisis e interpretación.

Es importante mencionar que, para llegar a la interpretación de los datos recabados en las entrevistas, nos permitimos a elaborar una sábana en la que se fueron clasificando toda información según la categoría que pertenecían y de esta forma ser más organizada toda este análisis que se tuvo de acuerdo a las preguntas que fueron seleccionadas por categoría, como resultado de la elaboración de la

matriz mencionaremos la elaboración de la misma la cual nos sirvió como la herramienta principal que nos permitió el registro de los valores de las diferentes variables con un ordenamiento de la información fácilmente visible, a partir de la cual se ejecutaron los diferentes análisis.

En nuestro estudio fue de la siguiente manera: la narrativa fue de 6 casos en la que se establecieron categorías como, datos personales, percepciones de lo CTE, organización roles, operación del CTE, entre otras. Desde un punto de vista lógico, analizar la matriz significó descomponer un todo en sus partes constitutivas para un examen más detallado. La actividad complementaria a esta es la síntesis, que consistió en explorar las relaciones entre las partes estudiadas y reconstruir la totalidad inicial. Esto es aplicable directamente a la metodología de investigación: si nuestro objeto es un conjunto coherente, los datos no son más que sus elementos integrantes, las partes aisladas que solo cobran sentido mediante la síntesis que los integra.

El procesamiento implicó un agrupamiento de los datos en unidades coherentes, pero estas unidades necesitaron de un estudio minucioso de sus significados y relaciones para ser sintetizadas en una globalidad mayor. Estas tareas fueron elementales para las últimas y necesarias etapas del trabajo, fundamentales para encontrar sentido a toda la labor previamente realizada (Sabino, 1992).

El análisis de los datos no fue una tarea en la que se improvisara; se planificó desde el marco teórico y no solo a partir de los datos obtenidos, sino de experiencias que mencionaban algunos autores de investigación para fortalecer esta actividad y orientar los datos obtenidos hacía categorías. Un investigador que domina su tema y trabaja con rigurosidad debe tener una idea precisa de los lineamientos principales del análisis antes de comenzar a recolectar datos. Ya que esto nos permite definir con antelación qué datos podrán confirmar o rechazar una hipótesis y qué resultados indicarán una u otra conclusión. Esta actividad, denominada por algunos autores como análisis anticipado, es fundamental para evitar sorpresas

desagradables, como la falta de datos suficientes al final del procesamiento o datos que no sean útiles (Sabino, 1992).

Para desarrollar la tarea analítica se examinó cada uno de los datos obtenidos, interrogándose sobre su significado y explorándolos mediante todos los métodos conocidos. Este trabajo se llevó siendo paciente y minucioso. Al acercarnos al final, fue conveniente recapitular el proceso de investigación, tal como se ha expuesto anteriormente. Iniciado con el planteamiento del problema de investigación, la cual implica responder a interrogantes en la frontera del conocimiento existente, para llegar a este momento se recorrió un largo camino donde fue necesario atender simultáneamente a dos niveles: el teórico y el empírico. Para el primero, el trabajo se resume en la construcción del marco teórico que, una vez operacionalizado, nos indica qué datos obtener para responder las interrogantes iniciales. En cuanto al nivel empírico, nuestra aproximación se refiere a la realidad que se concreta en un diseño implementado a través de técnicas de recolección de datos (Sabino, 1992).

El instrumento de recolección de datos sintetizó ambos planos y fue la herramienta concreta que nos proporcionó la información necesaria. A partir de ese momento, se dio inicio a la etapa de recolección de datos. En esta etapa, se aplicaron los instrumentos a los objetos de estudio, completando la entrevista semiestructurada a través de categorías (Sabino, 1992).

Finalizadas las tareas de recolección se obtuvo una cantidad de datos a partir de los cuales fue posible sacar conclusiones generales que clarificaron el problema planteado. Sin embargo, esa masa de datos, por sí sola, no permitirá alcanzar conclusiones si no se organizan y procesan adecuadamente. Estas acciones integran el procesamiento de los datos. Lo primero que se hizo con los datos obtenidos fue dividirlos según un criterio elemental, separando la información. Los datos verbales se mantuvieron como información cualitativa.

Adoptado un criterio para cada categoría o subconjunto de datos, se pudo abordar las tareas básicas del procesamiento con mayor claridad. Primero, fue necesario revisar detalladamente todos los datos obtenidos, atendiendo a su

coherencia. En lo que respecta a la entrevista semiestructurada se analizaron buscando posibles incongruencias, omisiones o errores, y corrigiéndolos si es posible. Los datos verbales que serán utilizados de forma conceptual seguirán un proceso particular que se detallará al tratar los datos secundarios (Sabino, 1992).

3.2.4 ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

Una característica fundamental de la ciencia es la divulgación de sus resultados, poniéndolos al alcance tanto de la comunidad científica como del público en general. Esto se logra mediante la publicación de informes que, de manera ordenada, permiten comprender la naturaleza y los objetivos de cada investigación, así como las conclusiones alcanzadas. Por lo tanto, la redacción del informe final, que es el instrumento que cumple con este propósito, no es una mera formalidad de importancia secundaria, sino una parte esencial del trabajo científico (Sabino, 1992).

Cabe mencionar que no se debe pensar que la estructura del informe reflejará los pasos exactos que el investigador siguió durante este trabajo, en su orden y progresión. La lógica que guía la investigación admite un enfoque flexible, con frecuentes interrupciones, retrocesos, errores inevitables y datos descartados. En contraste, el informe llevó su propia lógica interna, presentando los resultados de manera clara y ordenada, y estructurada de tal forma de que sea comprensible sin mayor dificultad. Es común hablar de la diferencia entre un método de investigación y un método de exposición, aunque en este último caso el término "método" puede no ser del todo adecuado, ya que se trata más bien de un modelo que nos permite estructurar lógicamente la información al transmitir (Sabino, 1992).

En cualquier caso, es crucial reconocer que el camino que sigue la investigación ya que no puede ser el mismo que la forma o estructura de una exposición de nuestros resultados. La información que se presentará esta organizada de manera que dé al lector la impresión de una secuencia lógica ordenada, en la que los hechos se establezcan coherentemente, sin rupturas.

El contenido del informe de investigación no puede ser fijado de manera esquemática para todos los casos, aunque hay algunos elementos que están presentes para no comprometer la seriedad del trabajo. Estos son, básicamente, las

secciones que permiten precisar los objetivos y el propósito de la investigación, el método utilizado, las bases teóricas en que se sustenta el trabajo, así como las fuentes y hechos que nos permiten llegar a determinadas conclusiones.

En virtud de lo anterior pudimos esquematizar la exposición de la investigación en tres grandes secciones diferenciadas:

1) Una sección preliminar donde aparecen los propósitos de la investigación, donde se pasa revista a los conocimientos actuales sobre la materia y se definen las principales líneas del tema a desarrollar. Junto con este material se agrupan generalmente justificaciones respecto a la importancia del tema elegido y otros planteamientos similares. La introducción del trabajo es, por lo general, el sitio más apropiado para exponer los puntos que acabamos de mencionar. La misma se redactó tomando en cuenta lo que ya se ha escrito en el estudio de caso, ya que se espera que el lector de esta investigación aprecie todos los datos de este análisis de investigación de estudio de caso (Sabino, 1992).

2) El cuerpo central del informe donde se desarrolla propiamente el tema, se expone en detalle las consideraciones teóricas que guían la investigación, así como los hallazgos que se han hecho, con su correspondiente análisis e interpretación. Por eso, en este cuerpo principal del trabajo deben aparecer los cuadros estadísticos que resumen los resultados de la investigación (Sabino, 1992).

Consta generalmente de varios capítulos que se van desenvolviendo, de tal modo que, las transiciones entre uno y otro sean mínimas, y que se enlazan de acuerdo a un orden general de exposición. Este puede ir de lo más general hacia lo más particular, desde lo más abstracto a lo más concreto, proceder según un orden cronológico o adoptar otras formas, a veces bien diferentes a las señaladas. Lo importante, en todo caso, es que se alcance la mínima y necesaria coherencia que permita integrar a la obra como un todo orgánico y a partir de la cual se pueda reconstruir la realidad en su unidad y multiplicidad.

Esta es la parte más larga del informe de investigación y debe corresponder al desenvolvimiento anunciado ya en la introducción (Sabino, 1992).

3) Una sección final donde se incluyen la síntesis o conclusiones generales del trabajo y, así como, algunas recomendaciones del mismo. A esta sección final la complementamos de forma integral por la bibliografía, así como los anexos o apéndices y el índice de la investigación. En los anexos aparecen algunos de los cuadros estadísticos, matriz y textos complementarios que, por su extensión, no resulta conveniente intercalar en el informe, pero que pueden resultar de interés para algunos lectores o de apoyo a las ideas expuestas en el informe (Sabino, 1992).

Por supuesto que la estructura concreta de cada capítulo varía de acuerdo a la extensión de la misma, al tema tratado y a la metodología empleada en la investigación. En nuestra investigación consta de 4 capítulos distribuidos, Marco Contextual, Marco Teórico, Marco Metodológico y presentación de resultados, más introducción y conclusiones, en nuestro caso es una investigación de estudio de caso y se presenta con una estructura articulada en capítulos, que admiten a su vez divisiones menores en puntos y sub-puntos (Sabino, 1992).

La metodología utilizada en la investigación es original, ya que ha tenido que resolver problemas poco frecuentes y se caracteriza por su complejidad, y se expone separadamente, entre el marco teórico (o la introducción) y los resultados. (Sabino, 1992). Durante todo el proceso de la investigación tratamos de ser precisos, tomando en cuenta que el lector hacia el cual nos dirigimos para delinear un lenguaje y una forma de presentación adecuada a sus conocimientos, especialmente en cuanto a la exposición de los aspectos más técnicos del trabajo. No tiene sentido llenar páginas con resúmenes de obras ya publicadas, o con recapitulaciones demasiado extensas o con comentarios de hechos que pueden apreciarse por sí mismos; pero no debe descuidarse, por el contrario, la presentación explícita de cualquier detalle que si bien puede resultar familiar para el autor quizás resulte desconocido para los potenciales lectores del trabajo (Sabino, 1992).

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

Hablar de cómo se organizan los Consejos Técnicos Escolares es hablar de las personas que los hacen posibles: los directores y maestros, y también de considerar que cada escuela tiene su propio ritmo, su estilo, y mucho de eso depende de quién está al frente. Hay directores que son muy formales, que avisan con tiempo, mandan oficios, piden que se lleve la guía, productos específicos y se nota que buscan que todo esté bien planeado, que no se pierda el tiempo y que cada quien llegue preparado.

Pero también hay quienes prefieren trabajar de forma más abierta. Llegan al CTE y entre todos van construyendo lo que se necesita. No hay tantos papeles ni tanta presión previa, sino más bien un ambiente de confianza donde lo importante es hacer, compartir y avanzar. En ambas formas de trabajar hay una intención clara: que los CTE realmente sirven, que no sean solo reuniones, sino momentos que sumen a nuestra labor en el aula.

Al final, aunque cada director organiza diferente, todos buscamos lo mismo: mejorar el trabajo que hacemos con nuestros alumnos. Algunas formas son más estructuradas, otras más flexibles, pero si el propósito está claro, eso es lo que más importante.

Esta variedad de estilos también refleja algo muy valioso: la capacidad que tiene cada escuela de adaptarse a su realidad. No todos vivimos las mismas condiciones ni enfrentamos los mismos retos, por eso poder ajustar el funcionamiento del CTE a lo que realmente se necesita puede convertirse en una fortaleza, siempre y cuando no se pierda de vista el propósito central: que lo que se trabaja en ese espacio tenga un impacto concreto en el aula, en los estudiantes y en su aprendizaje. Las siguientes narraciones nos muestran justamente cómo se dan esas primeras interacciones con la forma en que se organiza el CTE en la escuela que se estudia en este caso.

La organización del Consejo Técnico escolar la lleva a cabo el director, el director es la cabeza, como decían en el video de la carreta, es la que nos va dirigiendo, es la que nos va empatando, es la que nos va diciendo que hacer, pero también nosotros vamos proponiendo, él se va dirigiendo por un documento, un oficio, una guía, unos lineamientos, (Caso 1).

El directivo, el rol que juega es la parte que organiza, todos los docentes, los directivos, todos nosotros legitimamos lo que se propone en los CTE, ese es el objetivo de estos consejos que todos debemos estar involucrados y todos debemos estar comprometidos (Caso 3).

Que la organización que hemos tenido son de acuerdo al cuadernillo, a las actividades y ahí todos los docentes participamos en las actividades y acciones planteadas en cada CTE, considero que el dialogo informado referente a las etapas y procesos de evaluación si se promueven madamas que si nos hace falta un poco más conocer el mas de la evaluación ya que la evaluación pues es amplia, así que necesitamos fundamentar, actividad pero si hay que organizarnos y venir con la planeación para ver qué es lo que se va a ver en el CTE, así mismo el CTE de la escuela es moderado por la directora, ella es la que lo lleva a cargo (Caso 4).

Al escuchar a los docentes hablar sobre cómo se organizan los Consejos Técnicos Escolares (CTE), hay una constante que se repite en sus voces: la figura del director es clave. No se trata solo de un cargo, sino de alguien que da rumbo, que estructura el trabajo del colectivo y que coordina lo que ocurre en esos espacios. En palabras sencillas, es quien lleva el timón, pero no navega solo.

Continuando con la participación de los docentes en este estudio, queda claro que el Consejo Técnico Escolar no es solo una reunión más en el calendario escolar. Para muchos, representa una oportunidad real de encontrarse como colectivo, compartir, dialogar y construir en conjunto. Sin embargo, la forma en que este espacio cobra vida depende, en gran medida, de quién lo guía y cómo se involucran los demás.

Uno de los testimonios más ilustrativos compara al director con la figura que lleva las riendas de una carreta. Esta imagen transmite la idea de un liderazgo que orienta y acompaña, pero que también escucha, da voz y permite que los docentes participen en las decisiones. Es decir, un liderazgo integrador, que no impone, sino que suma esfuerzos.

En otras experiencias se refuerza la idea de que el CTE solo funciona si todos se sienten parte de él. Cuando hay compromiso colectivo, cuando los maestros y maestras llegan preparados, dispuestos a compartir y a colaborar, el Consejo se

convierte en un espacio útil, incluso inspirador. Ahí es donde realmente deja de ser una obligación y se transforma en una oportunidad para mejorar lo que se hace en el aula.

También hay quienes describen un ambiente más estructurado, en el que la guía del CTE marca con claridad lo que debe hacerse. En esos casos, se reconoce el valor de tener una ruta clara, aunque también se señala que aún hay temas complejos, como la evaluación, que necesitan discutirse y comprenderse mejor. Esta observación refleja una necesidad que no es menor: que el CTE no solo sea un espacio de organización, sino también de aprendizaje entre colegas.

Al comparar estas distintas vivencias, se observa un equilibrio interesante: por un lado, liderazgos más directivos que buscan orden y control y, por otro, espacios más horizontales donde el diálogo y el trabajo en equipo toman protagonismo. En ambos casos, hay una coincidencia clara: el Consejo Técnico Escolar tiene sentido cuando hay preparación, disposición y voluntad de trabajar juntos.

Finalmente, algo que se repite en todos los testimonios es el llamado a fortalecer los conocimientos del colectivo, especialmente en aspectos como la evaluación. No basta con asistir, ni con cumplir por cumplir. El verdadero impacto del CTE se da cuando se convierte en un espacio vivo, donde todos aportan, aprenden y se sienten parte de algo más grande: la mejora del aprendizaje y del ambiente escolar.

4.2 FUNCIONAMIENTO Y OPERACIÓN DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio fundamental dentro de la vida escolar, ya que nos permite a los docentes, directivos y demás personal involucrado en la educación de los estudiantes, reunirse con un objetivo común: reflexionar, analizar y tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Estas reuniones, que se llevan a cabo de forma regular a lo largo del ciclo escolar, están diseñadas para que el colectivo docente pueda compartir experiencias, identificar problemáticas, proponer soluciones y construir estrategias conjuntas. No se trata solo de cumplir con un requisito administrativo, de legitimación al instituirse en la organización escolar, sino de aprovechar un momento privilegiado para fortalecer el trabajo en equipo y mejorar continuamente la práctica educativa.

El funcionamiento del CTE se basa en el diálogo, la colaboración y el compromiso de todos sus integrantes. El director tiene la responsabilidad de coordinar las sesiones, asegurando que se desarrollen en un ambiente de respeto y participación activa. Los docentes, por su parte, aportan desde su experiencia en el aula, compartiendo lo que viven día a día con sus estudiantes y enriqueciendo el análisis colectivo. En algunos casos, también se cuenta con el apoyo de asesores pedagógicos o personal de apoyo técnico, quienes brindan orientaciones valiosas para el fortalecimiento del proceso educativo.

Durante las sesiones del CTE, se revisa el avance del Programa Escolar de Mejora Continua, se valoran los resultados obtenidos hasta el momento y se ajustan las estrategias cuando sea necesario. También se destinan espacios para la formación docente, mediante el estudio de materiales, la reflexión sobre casos prácticos o el intercambio de buenas prácticas entre colegas. Todo esto contribuye a que los maestros y maestras se conviertan en agentes activos de cambio y mejora en su escuela.

El Consejo Técnico Escolar es una herramienta clave para transformar la educación desde el interior de cada escuela. Nos invita a detenernos, mirar nuestro quehacer docente con sentido crítico, y actuar en colectivo para brindar a nuestros estudiantes una educación de mayor calidad. Es un recordatorio de que la mejora educativa no ocurre de manera aislada, sino que se construye en comunidad, con compromiso y con una visión compartida del futuro que queremos para nuestras niñas, niños y jóvenes.

El CTE, a través de cómo opera, lo ven como una forma de fortalecer el dialogo, y dentro de estas sesiones por lo regular ellos ven lo del planteamiento de estrategias de enseñanza, así mismo consideran que si se fortalece la autonomía de gestión, a través del dialogo para definir cómo y cuándo pueden llevar a cabo las estrategias que proponen, sin embargo, consideran que les hace falta checar ese rubro de la infraestructura y materiales educativos, que si se ha tocado en estas sesiones, sin embargo consideran que se le debería de dar un poco más de prioridad para checar las necesidades que tienen como institución, los casos entrevistados dan cuenta de ello.

De acuerdo a cada director es quien convoca a los Consejos Técnicos escolares, cada director tiene su plan de trabajo aunque es sobre lo mismo pero cada maestro lo trabaja de manera diferente por ejemplo la otra directora me acuerdo que nos mandaba por oficio y firmábamos, si tal día es el Consejo y tienen que traer la guía y tienen que traer estos productos, en la actualidad es otra directora y simplemente aquí vamos haciendo todo entonces como que cada quien tiene su organización diferente pero todo desemboca en lo mismo, que hacía la otra directora, eficientar tiempos en vez de que lo hagamos podemos eficientar tiempos sobre lo mismo pero es muy respetable, es muy respetable porque cada directivo que llega a esta escuela trae su plan de trabajo diferente, (caso 1).

Considero que los CTE, son un espacio que no ha venido apoyar en nuestra labor docente, porque en este espacio compartimos con los compañeros estrategias y asuntos que nos deben encaminar al buen funcionamiento de la escuela y sobre todo para apoyar a los niños en su formación, considero que si hay participación social ya que la organización que hemos tenido son de acuerdo al cuadernillo, a las actividades y ahí todos los docentes participamos en las actividades y acciones planteadas en cada CTE.

Las actividades planteadas en el CTE con base en el diagnóstico ya que de ahí partimos y ahí vemos con que vamos a trabajar en nuestra ruta de mejora, a partir del diagnóstico, de ahí planteamos actividades y vemos en que andamos mal y sobre eso se va trabajando, se van determinando actividades en cada periodo y si hay una evolución que también a veces por el tiempo y todo eso, no se lleva a ser una evaluación como tal, pero si se va evaluando. Unos de los obstáculos que yo veo dentro de los CTE digamos es la guía ya que las guías no son tomadas en cuenta de acuerdo a las necesidades de cada plantel, sin embargo es una guía como nos bien nos dicen el CTE es una guía que a lo mejor como en el rubro que viene en la misma guía que dice hay temas que a lo mejor no nos van a apoyar en nada pero a lo mejor con todo el equipo con todos los que trabajamos se pueda ver un problema que esté pasando en la escuela y se pueda ver en ese momento la prioridad. No cubren nuestros intereses pero que a lo mejor hay desventajas como por ejemplo hay actividades de la guía que vienen muy cargadas y aquí nos piden rendición de cuentas y a veces hay que cumplirlas o hay que hacerlas y a lo mejor en ese aspecto (caso 4).

Mi percepción que yo tengo de los CTE es que sin duda yo considero que los CTE es para sacar adelante el trabajo dado a que siempre nosotros aprendemos de los demás y esto viene a reforzar, para empezar primero compartimos experiencias y también formas de atacar los problemas que se presentan en nuestra escuela, y sin duda alguna que entonces este trabajo colaborativo es de mucho, mucho valor porque así entre el colegiado podemos sacar adelante el trabajo y lograr vencer las barreras que afectan el aprendizaje de nuestros alumnos. Considero que si se favorece la participación social responsable dado a que cada uno de todos los docentes tiene la responsabilidad y bueno afortunadamente laboramos en una escuela donde todos los maestros son responsables y que a final de cuenta esto viene a fortalecer el trabajo colaborativo, (caso 5).

Dentro de los CTE, no hay participación social, solamente lo que hemos visto estos últimos dos CTE, es compartir, bueno no compartir, es exponer trabajos, exponer este... actividades, pero no como tal socializar entre los maestros, en los Cte no se da el dialogo informado ya que para que los CTE realmente impacten dentro de las aulas, depende mucho de la acción de cada docente he si como lo comentaba hace un momentito los espacios no se están destinando para lo que son. La documentación requerida en los CTE muchas veces hay muchos datos, mucho papeleo que se necesita, que se piden y yo he notado que muchas veces no refleja la realidad y terminan convirtiéndose en carga administrativa para el docente, que paran en la dirección (caso 6).

Escuchar las voces de docentes y subdirector de Gestión Educativa sobre cómo viven el Consejo Técnico Escolar (CTE) en su escuela permite asomarnos a una realidad compleja, pero también profundamente valiosa. Todos reconocen que el CTE puede ser un espacio con gran potencial para mejorar la práctica docente, pero también dejan claro que su efectividad depende de muchos factores que varían de una escuela a otra.

Uno de los elementos que más resalta es la influencia del liderazgo directivo y sus experiencias, hay quienes recuerdan con claridad a directores organizados y proactivos, que preparaban con anticipación las sesiones, marcaban el rumbo y daban estructura al trabajo. En contraste, otros relatan experiencias con directivos que optan por dinámicas más abiertas, en las que las actividades se iban desarrollando de forma flexible. Lo cierto es que no hay una única manera de hacerlo bien, por lo que se presentan una serie de cosmovisiones alrededor de la función y, de hecho, lo que marca la diferencia es el compromiso, la claridad en los propósitos y el ambiente de colaboración que se genera en estos espacios cotidianos.

Varios testimonios, especialmente los de los casos 4 y 5, destacan que el CTE sí puede convertirse en un espacio de aprendizaje colectivo, donde los maestros dialogan, comparten estrategias y enfrentan juntos los retos que surgen en el aula, para ellos, este espacio ha sido útil para reflexionar, construir acuerdos y tomar decisiones con sentido que favorecen a toda la comunidad educativa de su escuela.

Pero no todos lo ven de la misma manera. En el caso 6 se expresa una sensación de desencanto, argumentando que el CTE ha perdido su esencia, y se ha vuelto un momento más para mostrar productos o cumplir con formalidades, sin posibilidad real de análisis profundo y cambios acordes a la realidad de la organización. Además, se señala una carga administrativa excesiva, que termina por alejar a los docentes del propósito pedagógico y enfocarse en lo administrativo para cumplir con lo se pide en la dirección.

También se cuestiona el uso rígido de las guías oficiales, que en ocasiones no refleja lo que realmente sucede en las escuelas; para algunos, estas guías se sienten como una imposición más que como un recurso útil. Eso genera tensión entre lo que se espera cumplir y lo que verdaderamente necesita la comunidad educativa.

En cuanto a la participación, mientras algunos docentes reconocen que existe compromiso y responsabilidad por parte de sus compañeros, otros perciben que la participación se ha vuelto algo mecánico, sin profundidad ni impacto real.

Los testimonios dejan claro que el Consejo Técnico Escolar puede ser mucho más que una reunión mensual, puede ser un espacio de crecimiento, de colaboración genuina y de decisiones que realmente transforman lo que pasa en el aula. Pero para lograrlo, hace falta algo más que una guía: se necesita liderazgo con sentido humano, disposición al trabajo en equipo y la libertad de adaptar los temas a las verdaderas necesidades del plantel. El CTE tiene el potencial de ser un espacio vivo, pero eso solo ocurre cuando quienes lo integran le dan vida.

4.3 EL PAPEL DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN LA GESTIÓN ESCOLAR

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es mucho más que una reunión mensual entre docentes; es un espacio clave donde se toman decisiones colectivas que impactan directamente en la vida escolar. En el marco de la gestión escolar, el CTE representa una herramienta fundamental para reflexionar, planear y coordinar acciones que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes y mejoren la organización de la escuela. A través del trabajo colaborativo, el análisis de los retos cotidianos y la construcción de propuestas conjuntas, el CTE se convierte en el motor que impulsa una gestión escolar más participativa, eficiente y centrada en el bienestar de toda la comunidad educativa. Las siguientes narraciones dan cuenta de las percepciones que tienen los docentes.

Lo que ha fallado aquí es que el directivo debe ser un gestor y anteriormente, es que hemos cambiado varios directivos, pero anteriormente, estaba una directora que ya se jubiló que era muy gestora, gestionaba todo, metía oficio aquí, metía oficio allá, o sea se movía y ya nomás dejaba digamos el resto para los padres de familia, pero ya era mínimo, era buena gestora.

Entra otra directora y dijo ¡No! ¡Cero gestiones!, todo lo tienen que poner los padres y pues ahí nos pasó a traer a todos y digo nos pasó a traer a todos porque yo también estaba como madre de familia y nosotros los maestros no, nos salvamos porque teníamos que dar nuestra cooperación, y es más decían: “aquí tu esta tu baucher y aquí te inscribo” o sea era como una condicionante. Es tecnología cara, una parte la ha gestionado el Comité de Padres de Familia, otra parte ha sido que pertenecemos a Escuelas de Tiempo Completo, que nos da la ayuda cada año, pero también estamos dando resultados y yo creo que sí definitivamente me siento privilegiada porque eso me hubiera gustado tener cuando era maestra rural. Desde mi punto de vista el liderazgo del directivo aquí es muy encuadrado, muy pasivo, no es el típico directivo al que estábamos acostumbradas, que iba, venía, gestionaba, bueno, no tanto gestionar sino que a que me refiero que estaba al tanto porque incluso el directivo que estuvo la vez pasada tampoco n fue gestor pero por lo menos estaba atento a todo, a todo lo que conlleva aquí el centro educativo y ahora siento como que es pasividad y había una compañera que me decía y era muy asertiva, que el directivo sea pasivo no quiere decir que nosotros bajemos la guardia, o sea, que él sea pasivo tú debes seguir dando el cien o sea tú debes ir trabajando igual y eso, o sea, no porque él ya es pasivo ah tú también vas a entrar en la pasividad (Caso 1).

La autonomía de gestión a veces se logra fortalecer, pero no siempre porque para llegar a una autonomía de gestión la escuela debe de contar siempre con recursos propios y siempre en las reuniones de Consejo se habla por lo regular para estrategias de enseñanza, (Caso2).

Entendamos como autonomía de gestión los procesos, a veces tenemos, bueno considero, tenemos una idea de gestión, gestionar una banca, gestionar un librero y no; la autonomía de gestión quiere decir aquí dentro de tu escuela, que actividades que estrategia nos da mejor resultado, pero dentro del proceso enseñanza aprendizaje, yo veo que aquí en esta escuela hay muchos maestros jóvenes que podrían apoyar en las diferentes propuestas de gestión, vamos hacer esto, porque en mis pocas actividades que he realizado yo he visto que los maestros si se comprometen, (Caso 3).

Considero que la autonomía de gestión si se ejerce porque en este caso la directora tiene este, hace esa labor que es la de gestionar, sobre todo de llevar el consenso de todos y si... si hay una autonomía porque a veces lo que nos marca el cuadernillo no apega a las necesidades de nuestra escuela, por eso hay esa autonomía de gestión y esa la ejerce la directora de la escuela.

En el aspecto de infraestructura y compra de material, en el CTE escolar no nos marca eso, el CTE escolar es meramente lo que es académico, hay otros rubros que nos lo refiere a lo académico dependiendo del programa y también es una gestión y también nos lo dan a conocer y tomamos la decisión junto con la directora de ver que se puede compra o nos hace falta par que ella haga gestión, pero más que nada en los CTE pues es más relacionado en lo académico, lo que se trabaja, (Caso 4).

Dentro de la Institución considero que, si se fortalece la autonomía de gestión en todas las diversas necesidades que tiene nuestra escuela, desde para fortalecer los aprendizajes, como en fortalecer en lo que se refiere a la organización escolar, a la infraestructura en todos los ámbitos se lleva a cabo esa actividad. Considero que estoy en una de las escuelas que es agraciada porque si contamos con mucho apoyo y aquí viene a relucir la gestión que nuestros directivos realizan para la mejora de enseñanza aprendizaje y también para dar mejores espacios digno de algunos alumnos, más sin embargo, a veces, bueno, no sé, pero cabe señalar aquí que muy independientemente de la gestión que hacen nuestros directivos, pues en ocasiones como que si las aulas con las que contamos nosotros son muy reducidas para la cantidad de alumnos que son atendidas por los maestros, (Caso 5).

Los testimonios analizados reflejan una idea compartida entre los docentes, donde a través de sus cosmovisiones han internalizado al Consejo Técnico Escolar (CTE) como pieza clave en la organización y al decidir el rumbo de la escuela, en la que no es solo un espacio para cumplir con lo establecido en la agenda institucional, sino un momento para ordenar ideas, acordar acciones y encontrar soluciones reales a los desafíos que surgen en la práctica docente diaria.

Uno de los factores que más influye en que el CTE funcione como un verdadero motor de gestión escolar es el liderazgo del directivo. Cuando este liderazgo es claro, activo y cercano, desde la perspectiva construida por los informantes, todo fluye con mayor armonía, preservando una buena organización, en la que se aprovecha mejor el tiempo y se sienten más acompañados tanto los

docentes como los padres de familia. En que la figura del director no se centra solo en lo administrativo, ni impone, sino que orienta, escucha y facilita el trabajo para que el equipo docente este unido y trabajando bajo un mismo fin y en constante interacción.

En contraste, algunos relatos muestran que cuando el liderazgo es pasivo o distante, la carga recae fuertemente en los docentes. La gestión se fragmenta, se improvisa y se vuelve más difícil lograr acuerdos sólidos, sin embargo, aún en esos escenarios, los maestros mantienen su compromiso con el trabajo y con sus alumnos, demostrando que el espíritu de mejora persiste incluso en contextos adversos.

Además, los informantes coinciden en que el CTE tiene un valor significativo cuando se convierte en un espacio de diálogo auténtico, donde se escuchan diferentes voces y se construyen acuerdos desde la realidad de cada grupo, para lograr un fin común en la escuela. No basta con seguir una guía o cubrir formatos: la gestión escolar toma sentido cuando lo que se planifica en el CTE se refleja directamente en el aula, en la enseñanza, y en el aprendizaje de los niños.

En este sentido, el CTE no solo sirve para organizar actividades, sino que funciona como una herramienta de gestión escolar cuando promueve la participación de todos, reconoce las ideas del colectivo y mantiene como prioridad el bienestar de los estudiantes.

4.4 EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El trabajo colaborativo en la educación se ha convertido en una herramienta fundamental para mejorar el aprendizaje y la convivencia dentro de las escuelas. Cuando estudiantes, maestros y, en ocasiones, las familias trabajan juntos hacia objetivos comunes, no solo se enriquecen los conocimientos académicos, sino que también se desarrollan habilidades clave para la vida. Al colaborar, los estudiantes aprenden a escuchar, compartir ideas y a resolver problemas en equipo, lo cual les

permite crecer no solo como individuos, sino también como miembros activos de una comunidad.

El trabajar en equipo va más allá de los resultados académicos; también ayuda a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo, donde cada voz es escuchada y respetada. En este entorno, los estudiantes se sienten más motivados y seguros para participar, porque saben que tienen el apoyo de sus compañeros y de sus maestros. Además, los docentes también se benefician de este enfoque, ya que el trabajo colaborativo les permite intercambiar ideas, resolver desafíos juntos y, sobre todo, mejorar su práctica.

Vivimos en un mundo que cada vez más valora la colaboración y el trabajo en equipo. Por eso, fomentar estas habilidades en los estudiantes y docentes no solo nos ayuda a obtener mejores resultados en la escuela, sino que también nos prepara para enfrentar los desafíos del futuro, en el que saber colaborar será una de las habilidades más importantes, tanto en el ámbito profesional como personal. A continuación, los casos entrevistados dan muestra de sus percepciones referente al trabajo colaborativo.

De hecho, precisamente cuando se hace la reunión la vinculación con los padres de familia la reunión cada bimestre que es la vinculación con los padres de familia se trabaja con los niños donde hay ese rezago educativo, como se trabaja ha bueno aquí en colaboración con lo que USAER, con la Psicóloga, con la de terapia de lenguaje hacemos un trabajo en equipo.

Mi valoración que tengo de los resultados que me ha dejado el Consejo Técnico Escolar, han sido positivos, definitivamente muy positivos porque yo siempre hago de, cuando algo me va mal no lo veo como un mal sino como una oportunidad para mejorar, entonces el Consejo me ha dado la oportunidad de ver mis errores, enmendar mis errores y mejorar esos errores pero para bien, sí; entonces hay veces que me ha tocado maestros con los que hago equipo y no puedo hacer equipo porque los maestros se encuadran, no les gusta... participar, no les gusta de alguna manera un cambio; sino como que se guarda todo para sí, pero por ejemplo en este año me tocó una maestra que hacemos un muy bonito equipo (Caso 1).

Mira lamentablemente el trabajo entre pares a veces no se logra porque tenemos diferentes formas de pensar, diferentes formas de trabajo y a veces somos un tanto egoístas nos dicen que un trabajo colaborativo cuando en realidad no se llega a nada, no compartimos ni las experiencias o también no permitimos que el otro compañero mejore su trabajo así que es muy difícil trabajar de forma colaborativa, la participación social dentro del CTE no se logra la verdad no, es un tanto difícil que lleve a cabo, referente a al trabajo que hacemos como docentes con base al diagnóstico en esta parte si porque cada docente hace su trabajo (Caso 2).

Yo sí creo en el trabajo colaborativo, yo creo en los CTE, pero como un trabajo colaborativo, como un trabajo que evita el rezago educativo, como una actividad que nos ayuda para avanzar, yo sí creo que los CTE sirven para mejorar la calidad educativa, yo sí creo, pero que sean esos objetivos, no que vayamos a otras cosas, que respete la normalidad mínima, que evitemos que los CTE sirvan para pedir permisos, porque si se está perdiendo esa esencia, , yo no creo en que un liderazgo maestra de directivo sea esto se va a ser, yo no lo creo, yo creo que los CTE es dialogar y sacar adelante una institución en los alumnos con los conocimientos bien cimentados, en eso sí creo.

Los CTE escolares ya sabemos que día corresponde porque ya está en el calendario escolar, ya sabemos que todos los viernes de fin de mes corresponde a las sesiones de CTE, claro no en diciembre, no en abril verdad pero sabemos que los CTE ya están convocados desde la secretaria de educación pública, y en cada institución pues el directivo es el encargado de recordarnos y decirnos la fecha de los CTE, creo ya no ha sido necesario hacer un oficio para enterarnos que día será el CTE, sino que ya lo sabemos, toca CTE.

Lo que a mí me gustaría que se sigan llevando como fueron creados, con el mismo motivo, fortalecer a los docentes para que los alumnos adquieran más conocimientos e ir evitando los rezagos, a mí me gustaría, más un trabajo colaborativo, más organizativo y evitar rezagos (Caso 3).

Todos participamos a darle una solución, a darle una sugerencia para su solución a algún conflicto que se llegue a pasar o esté sucediendo en la escuela, entonces sí, si se ha trabajado de esa forma y si hay una necesidad de que se tenga que retomar un problema que esté afectando a todos, pues lo retomamos, en esos espacios de CTE (Caso 4).

Considero que si se favorece la participación social responsable dado a que cada uno de todos los docentes tiene la responsabilidad y bueno afortunadamente laboramos en una escuela donde todos los maestros son responsables y que a final de cuenta esto viene a fortalecer el trabajo colaborativo. Sin duda que el trabajo colaborativo con la colaboración del padre de familia es muy importante para la resolución de muchos problemas de nuestros alumnos, sino tenemos el apoyo de los padres de familia, aunque nosotros hagamos lo más que podamos, no vamos a poder complementar el trabajo, se requiere de la colaboración de los padres de familia (Caso 5).

Dentro de los CTE, no hay participación social, solamente lo que hemos visto estos últimos dos CTE, es compartir, bueno no compartir, es exponer trabajos, exponer este... actividades, pero no como tal socializar entre los maestros y que compartamos de forma contundente de forma real actividades, algunas este... he... actividades no se da. Así mismo dentro de los CTE no se da el dialogo informado ya que para que los CTE realmente impacten dentro de las aulas, depende mucho de la acción de cada docente he si como lo comentaba hace un momentito los espacios no se están destinando para lo que son (Caso 6).

Las experiencias compartidas por docentes y subdirector de Gestión nos muestran un panorama amplio, con luces y sombras, sobre cómo se vive el trabajo colaborativo en el contexto escolar, a partir de sus roles; particularmente dentro del Consejo Técnico Escolar (CTE) y en su vinculación con las familias. A través de sus

palabras es posible reconocer el valor que estos espacios pueden tener cuando son bien aprovechados, pero también las dificultades que enfrentan cuando hay falta de apertura, liderazgo o compromiso.

En algunos casos, como el Caso 1, el trabajo colaborativo lo percibe como una oportunidad de crecimiento. Aquí se reconoce que no siempre es fácil —porque hay resistencias, posturas distintas o cansancio—, pero cuando hay disposición de al menos algunos miembros del equipo, es posible aprender de los errores, mejorar prácticas y crear una dinámica positiva dentro de la escuela.

En contraste, en el Caso 2, que lo percibe como un ambiente mucho más tenso. La colaboración se ve limitada por el ego profesional y la falta de apertura entre compañeros, a pesar de las intenciones, la participación dentro del CTE es prácticamente nula, y se convierte en un espacio sin diálogo, sin acuerdos, sin avance. Esta diferencia deja claro que el éxito del trabajo colaborativo depende profundamente de las actitudes individuales, del ambiente y de las relaciones que se construyen entre pares.

El Caso 3 pone el acento en la organización como clave para que el CTE funcione. Aquí se cree firmemente que el trabajo en equipo sí puede mejorar la calidad educativa, pero advierte sobre la necesidad de mantener el enfoque: no se trata de dispersarse en otros temas, sino de usar el tiempo para fortalecer las capacidades docentes y atender lo que realmente importa en la escuela.

En el Caso 4, destaca algo muy valioso: el poder del trabajo colaborativo para resolver conflictos escolares, nos menciona que cuando hay voluntad de escuchar y construir acuerdos, el CTE se convierte en un espacio transformador, en donde se valora la participación activa como una herramienta para mejorar la convivencia y encontrar soluciones compartidas.

El Caso 5 nos amplía la mirada y recuerda que la colaboración no debe limitarse al interior del equipo docente, nos menciona la importancia de involucrar a los padres de familia, ya que su participación puede ser decisiva para que las acciones escolares tengan un impacto real, nos hace énfasis que, sin su apoyo, incluso el mejor de los esfuerzos docentes puede verse limitado.

Por otro lado, el Caso 6 representa una visión más crítica. Aunque se realizan presentaciones y se cumple con las actividades establecidas, no hay un verdadero diálogo ni compromiso profundo entre los docentes. El CTE pierde su sentido cuando se vuelve un espacio rutinario, sin reflejo ni conexión con las necesidades reales. Esta perspectiva nos alerta sobre los riesgos de convertir una herramienta formativa en un simple trámite administrativo sin enfoque educativo.

Tomando en cuenta el conjunto de estos testimonios, una verdad se vuelve evidente: el trabajo colaborativo tiene un enorme potencial para mejorar la educación, pero no ocurre por sí solo. Se necesita algo más que estructuras o formatos: hace falta una actitud abierta al cambio, un liderazgo que inspire y una gestión que dé sentido al encuentro entre los actores educativos que integran este espacio, dejando atrás lo habitual y darle sentido a la realidad de su entorno educativo.

Los CTE pueden ser espacios valiosos para compartir, planear y resolver en colectivo, pero solo si los que lo integran lo hacen con disposición y compromiso, la colaboración no es una meta en sí misma, sino un medio para avanzar hacia lo más importante: en la que niñas y niños aprendan mejor, se sientan acompañados y encuentren en su escuela un lugar donde vale la pena estar y que esto a su vez sea percibido por los padres de familia.

4.5 LA RUTA DE MEJORA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La Ruta de Mejora Escolar es un proceso sistemático y planificado que busca identificar áreas de oportunidad dentro de una institución educativa y establecer estrategias para optimizar el rendimiento académico, organizativo y social. Este enfoque se fundamenta en la constante evaluación de los recursos, procesos y resultados dentro del contexto escolar, con el fin de alcanzar una educación de calidad que responda a las necesidades de los estudiantes, docentes y la comunidad en general. Implementar una ruta de mejora implica la participación activa de todos los actores educativos, incluyendo la dirección escolar, el personal

docente, los estudiantes y sus familias, trabajando en conjunto para alcanzar objetivos concretos y medibles. La mejora continua es clave para crear un entorno educativo dinámico que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes y la eficacia del sistema educativo, a continuación, los casos entrevistados nos comparten experiencias únicas que han tenido en esta propuesta escolar de la Ruta de Mejora.

No coincido, digo, no, si se va a hacer una estructura que se haga bien, el directivo ve las necesidades que tienen su institución, sus maestros, sus alumnos y checan, ¿qué es lo que nos está pasando? ¿Cómo podemos mejorarlo? ¿Qué es lo que nos falta? Y es de gran ayuda, ¿no? Me imagino o quiero suponer que la escuela cuenta con un Comité de Participación Social, ¿no?, que es lo que se ha mencionado mucho (Caso 1).

Mira te voy a decir, como en cada cabeza es un mundo siempre van a ver acuerdos y desacuerdos en cuanto algunas estrategias, en cuanto algunas acciones de la Ruta de mejora, pero siempre tratamos de que haya un consenso, lamentablemente algunos que están en desacuerdo mejor omiten no participar o si estamos en acuerdo somos los que más participamos o hacemos las acciones para la Ruta de Mejora Escolar (Caso 2).

Mire como nosotros pertenecemos a escuelas de tiempo completo, pues efectivamente, cuando se hace la ruta de mejora ahí se ve que necesidades tenemos, se hace la ruta de mejora, considerando, las debilidades y nuestras áreas de oportunidad las conocemos en ese momento para poderlas cubrir (Caso 3).

Las actividades planteadas en el CTE con base en el diagnóstico ya que de ahí partimos y ahí vemos con que vamos a trabajar en nuestra ruta de mejora, a partir del diagnóstico, de ahí planteamos actividades y vemos en que andamos mal y sobre eso se va trabajando, se van determinando actividades en cada periodo y si hay una evolución, no se llega a ser una evaluación como tal pero si se va evaluando nosotros que hemos estado trabajando con Español y matemáticas pues es un proceso, no podemos decir que de un mes a otro hay cambio pues esto es paulatino y se tiene que ir viendo (Caso 4).

Considero que estoy en una de las escuelas que es agraciada porque si contamos con mucho apoyo y aquí viene a relucir la gestión que nuestros directivos realizan para la mejora de enseñanza aprendizaje y también para dar mejores espacios digno de algunos alumnos, así mismo esta mejora ha dependido de los CTE, porque aquí vemos lo de la Ruta de Mejora y se van cubriendo algunas necesidades que presenta la escuela, siempre con el objetivo de la mejora educativa (Caso 5).

Y como comentaba hace un momento, estos espacios de los CTE, deberían ser para esto para apoyar las propuestas en la Ruta de mejora, las condiciones y apoyar a la educación empezando por los docentes por verificar las acciones que han hecho durante el trayecto de la ruta de mejora, las que han implementado, y si en algún momento si se comenta lo que yo hice, que resultado me dio y mostramos evidencias de los resultados que me dio, que para algunos puede ser buena y para otros les falta complementar o en ocasiones también dan sugerencias de como adecuarla para otro nivel para otro grupo (Caso 6).

Las voces de los docentes y subdirectiva de gestión entrevistados nos invitan a mirar la Ruta de Mejora Escolar no solo como un documento técnico, sino como un proceso vivo, construido entre personas con distintas visiones, realidades y experiencias. Cada caso compartido en este estudio nos muestra una forma particular de entender y llevar a cabo esta ruta, con sus logros, desafíos y aprendizajes.

Algunos testimonios, como el del Caso 1, nos recuerdan que una buena organización se percibe desde el inicio, sumada a la participación de toda la comunidad, puede marcar la diferencia, aquí, el liderazgo directivo no se limita únicamente a coordinar: sino que implica hacer preguntas, a buscar soluciones en conjunto y dar lugar a cada voz para ser escuchada. Se trata de construir entre todos, con el apoyo de figuras clave como el Comité de Participación Social.

En contraste, el Caso 2 nos muestra que, aunque el consenso sea una meta, no siempre todos se suman con la misma disposición. Hay diferencias de opinión, y a veces, esas diferencias terminan aislando a quienes no están de acuerdo. Este testimonio pone sobre la mesa la necesidad de cultivar una cultura de apertura, donde escuchar también sea parte del proceso constructivo.

El Caso 3 propone una mirada más concreta y operativa: diagnosticar con honestidad para actuar con claridad. Aquí, la Ruta de Mejora parte de identificar áreas de oportunidad que requieren de atención y enfocar los esfuerzos en eso. Mientras tanto, el Caso 4 aporta otra visión complementaria: mejorar lleva tiempo, y es necesario evaluar paso a paso, sin esperar resultados inmediatos. Ambos coinciden en que el diagnóstico es esencial, pero difieren en el ritmo y la forma de aplicar los cambios.

En cuanto al liderazgo, el Caso 5 lo ubica como un eje central. Un directivo comprometido no solo mejora los procesos educativos, sino también las condiciones físicas en las que los alumnos aprenden. Un liderazgo que gestiona con sentido, que impulsa cambios visibles y sostenibles. El Caso 1 también reconoce la importancia de la dirección, aunque desde una perspectiva más organizativa: el orden y la visión también aportan estabilidad y rumbo.

El Caso 6, por su parte, nos ofrece una mirada valiosa sobre el uso de los Consejos Técnicos Escolares como espacios de retroalimentación. Aquí se entiende que compartir avances no es un ejercicio de control, sino una oportunidad para ajustar, aprender y construir juntos. La colaboración entre colegas no es siempre estar de acuerdo, sino saber escuchar y mejorar a partir de la experiencia compartida sin intervenir para bloquear las estrategias que pueden favorecer como escuela, pero sino estoy de acuerdo con la persona que las comparte, bloqueo toda iniciativa.

Estos testimonios reflejan que no hay una sola manera de aplicar la Ruta de Mejora Escolar. Hay escuelas que parten del diagnóstico, otras que apuestan por la evaluación constante; algunas valoran más la organización y otras el diálogo. Lo importante es que todos, desde su realidad, están intentando avanzar.

Lo que sí es común en todos los casos es la convicción de que el proceso de mejora no es automático ni inmediato, requiere liderazgo comprometido, participación genuina y apertura para ajustar lo necesario en el camino. Solo así, la Ruta de Mejora Escolar deja de ser un trámite y se convierte en una herramienta real para transformar la experiencia educativa de niñas y niños.

4.6 LA TOMA DE DECISIONES EN LOS CTE: CLAVE PARA LA MEJORA EDUCATIVA

La toma de decisiones dentro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) juega un papel fundamental en la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones. Estos espacios de reflexión y análisis permiten a los docentes y directivos identificar las necesidades de los estudiantes, evaluar el rendimiento académico y diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo integral de la comunidad escolar. Las decisiones tomadas en los CTE, basadas en diagnósticos precisos y un trabajo colaborativo, pueden impactar de manera significativa en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas, la gestión de recursos y la creación de un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador. En este sentido, la capacidad para tomar decisiones informadas y consensuadas es esencial para garantizar que las acciones

adoptadas en los CTE contribuyan a superar los retos educativos y, por ende, logren mejorar los resultados académicos de los estudiantes, los siguientes casos dan cuenta de ello.

En el ámbito escolar, la que toma las decisiones o funge es el directivo; como docentes, porque finalmente lo estamos planteando no solo los docentes, pero si estamos viendo que esa estrategia o esas propuestas no están dando resultados, a bueno, pues tenemos que replantearlas y hacer otras, otras que sí nos den resultados. El no ser asertivo en las decisiones viene a crear un conflicto (Caso 1).

Mira te voy a decir, como en cada cabeza es un mundo siempre van a ver acuerdos y desacuerdos en cuanto algunas estrategias, en cuanto algunas acciones de la Ruta de mejora, pero siempre tratamos de que haya un consenso, Lamentablemente algunos que están en desacuerdo mejor omiten no participar o si estamos en acuerdo somos los que más participamos o hacemos las acciones para la Ruta de Mejora Escolar. creemos que la persona que tiene el liderazgo es la que manda la autoritaria y a algunos maestros así les gusta que los traten no, y hay otras personas que no, por ejemplo a mí no me gusta que me traten así, a mí me gusta que me propongan, que me sugieran y yo con gusto lo hago y participo, me gusta participar en cuanto a nuestro liderazgo como director ella busca el consenso, ella no provoca la confrontación el enfrentamiento y eso me agrada de ella, pero lamentablemente algunos compañeros como lo mencione ya antes le gusta que les imponga que les diga que es lo que tienen que hacer, la ven como una persona que no tiene liderazgo (Caso 2).

El directivo, el rol que juega es la parte que organiza, todos los docentes, los directivos, todos nosotros legitimamos lo que se propone en los CTE, ese es el objetivo de estos consejos que todos debemos estar involucrados y todos debemos estar comprometidos. Por ejemplo, en las últimas compras que se realizaron en la banda de guerra, de las bocinas, a mí no me considero como maestra usted que opina y que yo recuerde a los docentes tampoco, ahí si yo no podría decir que mi directivo no es democrático, o tal vez a mí no me considero porque tuve una incapacidad, y a lo mejor por este motivo no me considero, por ese motivo no puedo decir que es una imposición de la directora (Caso 3).

Así mismo dentro de la toma de decisiones en el momento las tomamos todos, todos tomamos una decisión, un consenso y sobre todo es para la mejora de los aprendizajes esperados que se tienen, todos tomamos a decisión para llegar a un acuerdo que se tiene y elegir la mejor decisión o sugerencias para llegar las estrategias y lograr las metas establecidas. Llegamos a una legitimación llevándola a un consenso y ya con el consenso se ve que es mayoría y ya con la mayoría se toman en cuenta algunos puntos de vista que fueron aceptados y se explica el motivo por el cual se llega a esa decisión pero al final de cuentas todos quedamos convencidos con las acciones que se van a emprender anqué haya cierto desacuerdo de las acciones o del cómo se vayan a aplicar pero a final de cuenta llegamos a un acuerdo todos y es forma verbal, aquí en la escuela no es necesario tener un acuerdo precisamente de firmar, simplemente es responsabilidad de cada maestro que acepta y que se cumplan las metas que se establecen (Caso 4).

Las decisiones las acordamos todos a final de cuenta todos somos importantes y se consideran las opiniones de todos los compañeros y entre todos proponemos y entre todos analizamos, y entre todos llegamos a acuerdos para erradicar los problemas

que nos atacan. A final de cuenta considero que entre todos legítimamos los acuerdos porque tenemos que firmar un acta de acuerdos y pues a final de acuerdo muy independientemente de nuestra directora yo creo que todos los maestros (Caso 5).

En cuanto al material ya que cuando es momento de que la dirección vaya a adquirir algo para la escuela, pues se toma en consenso con los maestros que es lo que hace falta en la escuela para mejorar su práctica docente, para llegar a estas decisiones se toman en colectivo para ver las necesidades de cada docente de cada grupo (Caso 6).

A través de las voces de docentes y subdirectora de gestión, es posible ver cómo la toma de decisiones dentro del Consejo Técnico Escolar no sigue una fórmula única, sino que se construye desde las relaciones, las posturas y las dinámicas propias de cada escuela. Detrás de cada decisión hay personas, estilos de liderazgo, formas de comunicarse y niveles de compromiso que dan forma al rumbo que toma cada colectivo escolar.

En algunos testimonios, como el del Caso 1, reconoce que, aunque el directivo tiene un rol organizador, también hay momentos en que se deben replantear decisiones cuando los resultados no son los esperados. Aquí se entiende que equivocarse no es el problema, sino, el no corregir el rumbo a tiempo, esta postura destaca la importancia de la autocrítica y de mantener la flexibilidad para mejorar.

Por otro lado, el Caso 2 revela una situación más compleja. Aunque se busca el consenso, no todos los docentes se involucran activamente, y algunos prefieren mantenerse al margen cuando no comparten las decisiones ni hay propuestas en sí de ellos. Además, se menciona que hay quienes valoran un liderazgo directivo fuerte y, mientras que otros prefieren un enfoque más participativo, este contraste refleja la diversidad de expectativas frente al rol del directivo, y cómo estas expectativas pueden fortalecer o debilitar el trabajo colectivo.

En el Caso 3, la toma de decisiones se legitima colectivamente, aunque no siempre todos los docentes se sienten incluidos. Se menciona una compra de materiales como ejemplo: aunque fue útil, la falta de participación en los docentes generó una sensación de imposición, aunque no se vivió como un conflicto, pero sí se manifiesta un sentir de ser incluido en las decisiones. Esto muestra que incluso

las buenas decisiones pueden percibirse de manera ambigua si no hay comunicación clara y participación equitativa.

Los Casos 4 y 5 ofrecen una mirada muy positiva sobre la construcción colectiva. En ambos, se destaca que la toma de decisiones es un proceso compartido, donde el diálogo y el consenso son la base. La diferencia está en el nivel de formalidad: mientras en el Caso 4 basta con el acuerdo verbal como muestra de confianza y de ser incluida, en el Caso 5 se valora firmar un acta de acuerdos, lo que da mayor compromiso y claridad a las acciones futuras.

El Caso 6 pone el foco en decisiones que tocan directamente la práctica docente, como la adquisición de materiales. Aquí se valora que los maestros tengan voz para identificar prioridades, lo que fortalece su sentido de pertenencia y su compromiso con el proceso.

A pesar de las diferencias, hay algo en lo que todos coinciden: la toma de decisiones solo cobra sentido cuando se construye con la participación activa del colectivo. El papel del directivo es clave, pero no como figura que impone, sino como quien convoca, organiza y facilita el acuerdo. La legitimidad de las decisiones no se gana con la jerarquía, sino con el diálogo compartido. Los contrastes nos recuerdan que:

- No todos los docentes se sienten igual de cómodos participando.
- Hay quienes prefieren un liderazgo más firme, y quienes valoran más la horizontalidad.
- En algunas opiniones prefieren que, los acuerdos se validan con la palabra; en otras, con documentos firmados.
- Y aunque todos reconocen la importancia del consenso, las condiciones para lograrlo no siempre están garantizadas.

Todo ello nos revela que el CTE, más allá de ser un espacio técnico, es profundamente humano. Su éxito no depende solo de lo que se decide, sino de cómo se decide y de quiénes se sienten parte del proceso. Cuando se sienten

escuchados hay claridad y voluntad de construir juntos y las decisiones se convierten en acciones con sentido y dirección.

4.7 AUTONOMÍA ESCOLAR: UN CAMINO HACIA LA GESTIÓN EDUCATIVA EFICIENTE

La autonomía escolar se ha convertido en un componente esencial para la transformación y mejora del sistema educativo contemporáneo. Esta autonomía otorga a las instituciones educativas la capacidad de tomar decisiones informadas sobre su funcionamiento, adaptando sus políticas y estrategias a las necesidades específicas de su comunidad escolar. A través de la autonomía, los directivos y docentes pueden diseñar proyectos educativos que favorezcan un ambiente de aprendizaje más personalizado, eficiente y acorde con los desafíos locales.

La Gestión Educativa eficiente, basada en la autonomía escolar, no solo permite una mejor toma de decisiones a nivel institucional, sino que también promueve una mayor participación de los actores educativos (como docentes, estudiantes y padres de familia), generando un compromiso compartido en la mejora continua. En este sentido, la autonomía escolar se presenta no solo como una herramienta de gestión, sino como un camino hacia la innovación pedagógica, la mejora de los resultados académicos y la construcción de comunidades educativas más dinámicas y comprometidas con su desarrollo, dentro de estas percepciones los siguientes casos entrevistados mencionan lo siguiente

De acuerdo a la autonomía de gestión, sí se va fortaleciendo, a través del diálogo, a través de los trabajos, a través de la comunicación, o sea, lo importante, tiene sus bondades estar aquí en el centro porque hay mayor comunicación con padres, hay mayor comunicación con directivos; como que los padres en este caso sí están más al ojo visor con los hijos, digo, no al cien, pero sí puedo hablar de una gran mayoría. Entonces cuando se da eso, pues lo que decía se da un engrane, todo se va dando y va girando y fortaleciendo lo que es la educación.

Pues yo diría que la autonomía de decisión se da entre comillas porque por ejemplo, aquí en la escuela cuando nos visitó el doctor Higareda, de educación, esta escuela fue hecha para, las aulas fueron hechas para veinte alumnos, nunca se pensó que se iba a ganar tanta demanda y ahora son grupos que están de cuarenta y se le ha dicho al directivo, ya no más, porque un maestro ya ni es lo mismo, llegan y parecemos, quieren que demos resultados pero al mismo tiempo tengamos casi lo

que son dos grupos, por la cantidad, entonces decíamos, bueno ¿qué quiere? Calidad o cantidad (Caso 1).

La autonomía de gestión a veces se logra fortalecer, pero no siempre porque para llegar a una autonomía de gestión la escuela debe de contar siempre con recursos propios y siempre en las reuniones de Consejo se habla por lo regular para estrategias de enseñanza (Caso 2).

Entendamos como autonomía de gestión los procesos, a veces tenemos, bueno considero, tenemos una idea de gestión, gestionar una banca, gestionar un librero y no; la autonomía de gestión quiere decir aquí dentro de tu escuela, que actividades que estrategia nos da mejor resultado, pero dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Caso 3).

Considero que la autonomía de gestión si se ejerce porque en este caso la directora tiene este, hace esa labor que es la de gestionar, sobre todo de llevar el consenso de todos y si... si hay una autonomía porque a veces lo que nos marca el cuadernillo no apega a las necesidades de nuestra escuela, por eso hay esa autonomía de gestión y esa la ejerce la directora de la escuela (Caso 4).

A través de cómo opera el CTE dentro de la Institución considero que, si se fortalece la autonomía de gestión en todas las diversas necesidades que tiene nuestra escuela, desde para fortalecer los aprendizajes, como en fortalecer en lo que se refiere a la organización escolar, a la infraestructura en todos los ámbitos se lleva a cabo esa actividad (Caso 5).

Yo considero que en este espacio no se fortalece la autonomía escolar, ya que como lo hemos mencionado en el transcurso de esta entrevista, hemos tocado puntos que van en la mejora, en los conocimientos, a la mejora de los aprendizajes, entonces faltaría enfocarnos más a ese rubro, en la parte de infraestructura y materiales educativo es un tema que, si se ha tocado en el CTE (Caso 6).

Cuando se habla de autonomía escolar, no nos referimos únicamente a tomar decisiones dentro del aula, sino de una práctica viva, que depende de las personas, las condiciones y las posibilidades reales que cada escuela enfrenta. A través de los testimonios recabados podemos ver cómo esta autonomía se ejerce o se intenta ejercer entre logros, limitaciones y esperanzas que conviven en el día a día de la gestión escolar.

En algunos casos, como el Caso 1, nos menciona que la autonomía se entiende como la capacidad de decidir en colectivo, especialmente cuando se construye con diálogo genuino entre docentes y familias. Aquí, se valora que las decisiones no se tomen en soledad, sino que surjan de la escucha mutua. Sin embargo, la realidad impone sus barreras: las aulas saturadas y los recursos limitados dificultan aplicar esa autonomía como se desea. Esta voz nos recuerda

que el trabajo en equipo es esencial, pero necesita respaldo estructural para no agotarse.

El Caso 2 expone con claridad una frustración compartida: la voluntad de actuar existe, pero los medios no siempre acompañan, aunque hay ganas de proponer, innovar y atender mejor a los estudiantes, la falta de recursos propios y el exceso de carga administrativa dificultan cualquier intento real de ejercer la autonomía. Este caso refleja una autonomía que se sueña, pero que se topa con muros que no puede derribar sola.

Por otro lado, el Caso 3 lleva la mirada hacia lo esencial: la autonomía pedagógica, más allá de recursos materiales, se destaca la importancia de decidir cómo enseñar, qué estrategias usar y cómo adaptarse a las necesidades del grupo. Se valora la libertad para ajustar la enseñanza al contexto real, y no solo seguir esquemas impositivos. Este enfoque conecta directamente la autonomía con el propósito de que en la escuela los niños aprendan mejor.

En el Caso 4, se observa cómo una buena dirección puede marcar la diferencia. Aquí, la directora no solo lidera, sino que adapta las propuestas a la realidad de su escuela, ejerciendo una autonomía consciente, que escucha al equipo y ajusta las estrategias a lo que realmente se necesita. Para que funcione. Esto muestra que tener un marco común no impide pensar localmente: al contrario, cuando hay voluntad, las escuelas encuentran cómo hacer que las reglas funcionen a su favor.

El Caso 5 amplía aún más el enfoque y plantea que la autonomía no es solo académica, sino integral. Desde el aula hasta la infraestructura, pasando por la organización escolar, todo puede y debe pensarse colectivamente. En este contexto, el Consejo Técnico Escolar se vuelve un espacio valioso para tomar decisiones con sentido, donde cada voz cuenta y cada necesidad se escucha. Se trata de pensar la escuela como un todo, y no solo con el pensamiento de un salón de clases.

En contraste, el Caso 6 ofrece una mirada más crítica. Aquí se percibe que la autonomía está presente, pero de forma superficial, ya que no se abordan los

problemas de fondo. Las reuniones se quedan en la superficie, y los temas que realmente afectan la calidad educativa como los materiales o la infraestructura no se discuten con profundidad. Este testimonio nos recuerda que no basta con tener espacios para dialogar, también importa qué se pone sobre la mesa y cómo se toman las decisiones.

Lo que se desprende de todos estos testimonios es que la autonomía escolar no es una idea abstracta, sino una vivencia cotidiana, llena de matices. A veces se ejerce con fuerza y decisión; otras, se limita por factores externos o por la falta de condiciones básicas. Pero en todos los casos, hay un esfuerzo por construir una escuela que responda a lo que su comunidad necesita.

La autonomía no es solo libertad para actuar: es también responsabilidad compartida, capacidad de adaptación, y, sobre todo, compromiso con mejorar. para que florezca, no basta con la voluntad de los docentes o la apertura de los directivos. Se necesita también un sistema que escuche, que apoye y que confíe en las escuelas como espacios capaces de transformar, desde sus escuelas, compartiendo la experiencia educativa como propuestas para otras escuelas con similitudes a esta en la que se realizó esta investigación.

CONCLUSIONES

Este estudio de caso permitió mirar de cerca la vida organizacional que se construye día con día dentro del Consejo Técnico Escolar (CTE) de la Escuela Primaria “*Prof. Candelario Nava Jiménez*”, del Sector 01, Zona Escolar 02, en Tlaxcala de Xicohtécatl. Más allá de los documentos normativos que orientan su funcionamiento, este trabajo permitió escuchar las voces de los docentes, directivos y equipos de apoyo que, con sus esfuerzos, acuerdos, desacuerdos y emociones, dan forma a una organización viva que se transforma continuamente.

La organización escolar, entendida como un entramado humano y estructural, se presenta como el escenario donde convergen las intenciones pedagógicas, las políticas institucionales y las dinámicas cotidianas. No se trata únicamente de una estructura jerárquica o de un conjunto de procedimientos administrativos; es, sobre todo, una red de relaciones que se sostiene en la interacción, la comunicación y la corresponsabilidad. En este sentido, la organización escolar cobra vida en los pasillos, en las aulas, en los espacios de diálogo y reflexión colectiva, donde los actores educativos negocian sentidos, toman decisiones y construyen acuerdos para el bien común.

Los hallazgos muestran que la organización tiene la capacidad de generar identidad y cohesión, siempre que sus miembros sientan que forman parte de un proyecto compartido. El liderazgo del directivo resulta crucial, pues su forma de conducir los procesos, de escuchar y de orientar marca el tono de la organización. Cuando existe una figura que guía sin imponer, que acompaña desde el ejemplo y promueve el diálogo, el CTE se convierte en un espacio útil, dinámico y con sentido. Pero también ha quedado claro que la organización no depende de una sola persona: su fuerza surge cuando el colectivo docente se involucra activamente, comparte la responsabilidad de las decisiones y asume el compromiso de mejorar la práctica educativa.

La toma de decisiones en este contexto no es solo un procedimiento técnico, sino un proceso social que requiere confianza, escucha y respeto. Los acuerdos

que surgen del CTE tienen un valor simbólico y práctico, porque representan la voz del colectivo, y cuando los docentes sienten que su palabra tiene peso, la organización se fortalece y se vuelve más auténtica. Así, la cohesión organizativa se sostiene en el reconocimiento de las diferencias, en la apertura al diálogo y en la búsqueda constante de equilibrios entre lo personal y lo institucional.

El Consejo Técnico Escolar se revela, entonces, como el espacio más tangible donde la organización se expresa, se analiza y se renueva. Es allí donde las ideas se transforman en acciones y las problemáticas cotidianas se abordan de manera colaborativa. Cuando se aprovecha el CTE como un espacio de reflexión, de intercambio de experiencias y de análisis de la práctica docente, deja de ser una obligación administrativa y se convierte en una verdadera herramienta de gestión y mejora escolar. A través del CTE, la organización escolar puede pensarse a sí misma, revisar su rumbo y reinventarse con base en sus propias necesidades.

En relación con el trabajo colaborativo, las percepciones muestran matices diversos, en algunas ocasiones se vive un auténtico espíritu de cooperación, donde los docentes comparten saberes y se apoyan mutuamente; en otras, aparecen resistencias, divisiones o falta de confianza. No obstante, hay una convicción que atraviesa todos los testimonios: trabajar en colectivo siempre tiene más fuerza que hacerlo de manera individual. La colaboración permite que la organización se mantenga viva, flexible y en constante aprendizaje, porque el conocimiento se construye entre todos, a partir del diálogo y la reflexión conjunta.

También se identificó que, en algunos casos, la dinámica del CTE es percibida como una carga burocrática más que como un espacio de desarrollo profesional. Este reto organizativo evidencia la necesidad de reorientar el sentido del Consejo Técnico Escolar, devolviéndole su papel de espacio pedagógico, creativo y participativo. Solo cuando el colectivo se apropia de este espacio y lo resignifica desde sus propias necesidades, la organización escolar se convierte en una comunidad de aprendizaje que evoluciona con sentido y coherencia.

Finalmente, este estudio reafirma que la organización escolar y la autonomía están profundamente entrelazadas. Una escuela verdaderamente autónoma no es

aquella que actúa aislada, sino la que decide con base en su realidad, su contexto y su conocimiento compartido. La autonomía se ejerce en comunidad, desde el consenso y la responsabilidad. Así, la organización escolar se transforma en un espacio de construcción colectiva donde se generan soluciones, se fortalecen los vínculos y se impulsa la mejora educativa desde lo humano.

El Consejo Técnico Escolar, cuando se vive con apertura, empatía y reflexión, puede convertirse en el corazón de la organización escolar: un espacio donde convergen las experiencias, los valores y las aspiraciones de quienes la integran. Su verdadera riqueza no está solo en los acuerdos que se firman, sino en el aprendizaje compartido que se produce al escucharse, al comprenderse y al trabajar juntos por una misma meta: ofrecer una educación con sentido, que transforme y humanice la vida escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Gayou-Jurguenson, J.L., (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Berger, P.L. & Luckmann, T., (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bogdan, R. & Taylor, S.J., (1984–1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Canales Cerón, M., (2006) *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Cecilia Fierro & Susana Rojo, (1994) *El Consejo Técnico, un encuentro de maestros*. México: SEP.
- COMIE, (2017) *El profesional docente trastocado por la reforma educativa 2013*. XIV.
- DOF, (1982) 'Acuerdo Número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias'. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982
- DOF, (2013) 'Reforma Educativa 2013'. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- DOF–SEP, (2001) Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001
- DOF, (2014) 'Acuerdo 717 para Programas de Gestión Escolar'. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Donoso, T., (2004) 'Construccionismo social...', *Redalyc*, XIII(1), pp. 3–13.
- Flick, U., (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, M.T., (2003) *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Pearson Educación.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P., (2014) *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. & Toro, C., (2006) *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Las Murallas.
- Izcara Palacios, S., (2014) *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Luckmann, T. & Berger, P.L., (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nieto, G., (2003) *La organización escolar: Un enfoque ecológico y transformador*. Madrid: Síntesis.
- Ornelas, C., (2013) *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: CIDE.
- Reyes Juárez, A., (2017) 'Autonomía escolar y cambio educativo'. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/643>
- Rodrigues de Andrade, F.M., (2023) 'El cuestionario en investigación cualitativa', *Revista Pesquisa Qualitativa*.
- Rodríguez Gómez, G., (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, D., (2004) 'Dimensión institucional, cultural y micropolítica'. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp. 6–8.
- Rozo, J.A., (2007) 'El problema de la conciencia', *Redalyc*, 25(2), pp. 3–4.
- Sabino, C., (1992) *El proceso de la investigación*. Bogotá: Lumen.
- SEP, (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP, (2001) *Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- SEP, (2010) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- SEP, (2011) 'Acuerdo 592'. México: SEP.
- SEP, (2012) *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.

SEP, (2013) *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los CTE*. México: SEP.

SEP, (2014) *La Ruta de Mejora Escolar*. México: SEP.

SEP, (2017) *Lineamientos para los CTE de Educación Básica*. México: SEP.

SEP, (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones*. México: SEP.

SEP, (2021) *Orientaciones PEMC*. México: SEP.

SEP, (2022) *Plan de Estudios para la Educación Básica (NEM)*.

SEP, (2016) *El Modelo Educativo 2016*. México: SEP.

Silva Beltrán, E.E. & Morales Hernández, I., (2011) Disponible en: <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/152.pdf>