

Programa Anual de Evaluación **2022**

Evaluación Específica

Consejos Técnicos Escolares

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Programa Anual de Evaluación 2022

Evaluación Específica Consejos Técnicos Escolares

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares.

Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango
Blvd. de las Rosas #151
Fraccionamiento Jardines de Durango
C.P. 34200
Durango, Durango

Citación sugerida:

Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango. Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares, Durango: Inevap, 2022.

DIRECTORIO

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO

Consejo General **Emiliano Hernández Camargo**
Consejero

Isaura Leticia Martos González
Consejera

Francisco Antonio Vázquez Sandoval
Consejero

Coordinaciones **Karla Gabriela Chávez Verdín**
Coordinadora de Administración y
Finanzas

Fátima Citlali Cisneros Güereca
Coordinadora de Vinculación

Sergio Humberto Chávez Arreola
Coordinador de la Política de
Evaluación

Omar Ravelo Rivera
Coordinador de Seguimiento de la
Evaluación

Rafael Rodríguez Vázquez
Coordinador de Investigación y
Proyectos Especiales

**Equipo técnico de
la evaluación** **Moisés Tamayo Díaz**
Fátima del Rocío Betancourt Conde
Pablo Fernando Machado González

Resumen ejecutivo

Marco de la evaluación

El Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap) es el organismo constitucional autónomo encargado de coordinar y realizar las evaluaciones de las políticas y programas que emplean recursos públicos en el estado. El objetivo del Inevap es generar información para mejorar las intervenciones públicas a partir del trabajo independiente, objetivo, transparente, colaborativo y de calidad.

Conforme a las atribuciones del Inevap, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) fueron elegidos objeto de evaluación en el PAE 2022 luego de la solicitud expresa de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) y la valoración de la disposición y preparación de la intervención para ser evaluada.

El objetivo prioritario de la evaluación es valorar los desafíos de la organización y funcionamiento de los CTE para crear instrumentos de mejora escolar y alcanzar sus resultados previstos. Para ello, la evaluación se organiza en tres secciones. La primera aborda la organización de los CTE según los criterios normativos para la conformación, regularidad y asistencia de los colectivos docentes a las sesiones. La segunda describe el funcionamiento de los CTE al identificar las cualidades del trabajo y liderazgo de los consejos, en particular si favorecen la colaboración, aprendizaje, diálogo y retroalimentación. La tercera sección de la evaluación se enfoca en valorar la calidad del diseño de los instrumentos de planeación para la mejora escolar que producen los CTE. A partir de los hallazgos identificados en las tres secciones, el Inevap hizo recomendaciones y observaciones.

La evaluación se concentró en el año terminado, es decir el 2021, pero se añadieron hallazgos anteriores, en especial para describir el contexto y evolución de la organización y funcionamiento de los CTE. La cobertura geográfica de la evaluación es el territorio estatal, aunque por conveniencia logística y de organización del plan de evaluación, y por limitantes de las capacidades institucionales del Inevap, esta se acotó a los CTE de escuelas primarias públicas del estado —que son el nivel educativo más numeroso en el territorio— en sus tres tipos de servicio: general, multigrado e indígena.

Para hacer la evaluación, el equipo evaluador realizó un análisis de gabinete a partir de fuentes documentales de los CTE, como registros administrativos del seguimiento local y nacional de las sesiones, documentos normativos y de organización, y una muestra de 16 Programas Escolares de Mejora Continua (PEMC). A la par, el equipo de evaluación también utilizó otras tres herramientas de investigación cualitativa: encuestas, entrevistas y observación.

Descripción de la intervención evaluada

Los CTE son órganos colegiados de decisión técnico pedagógica de cada plantel educativo, los cuales deben adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro del aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. De acuerdo con la estructura de organización de las escuelas, se distinguen dos tipos de CTE: los CTE de un centro educativo, integrados por todo el personal dedicado a la enseñanza y presididos por su personal directivo; y los CTE sectorizados, que se componen por los colectivos docentes de varias escuelas multigrado y/o multinivel con menos de cuatro maestros, y son dirigidos por el personal de supervisión de la zona escolar.

En los CTE se espera que los docentes y directivos de una escuela aborden los principales asuntos y problemas académicos, tomen decisiones y diseñen estrategias colegiadamente. Para cumplir con su propósito de mejora escolar, en los CTE se debe fomentar el trabajo colaborativo; el aprendizaje entre pares y entre escuelas; el diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo; y la retroalimentación oportuna.

El trabajo de los CTE se desarrolla en 13 sesiones distribuidas en dos fases durante un ciclo escolar: una intensiva y otra ordinaria. La primera fase consta de cinco sesiones diarias la semana previa al inicio del ciclo escolar, mientras que la segunda fase sucede en ocho sesiones mensuales de octubre a junio. Para cada sesión del CTE la Secretaría de Educación Pública comparte una guía por nivel educativo, que es la agenda de las reuniones al definir los temas por tratar y sugerir su duración. Además, buena parte del trabajo del CTE se enfoca en el diseño y seguimiento del PEMC.

Principales resultados de la evaluación

Los CTE se conforman en la mayoría de las escuelas según sus características, sesionan de forma regular y el personal educativo asiste según lo previsto. En este caso, solo conviene resaltar que existen brechas en cuanto a la regularidad de las sesiones entre los tipos de servicio educativo, particularmente entre el servicio general y el servicio indígena.

El trabajo en las sesiones de los CTE tiene rasgos de colaboración donde el diálogo suele ser abierto y respetuoso, y se toman decisiones y configuran acciones de mejora escolar colegiadamente. Sin embargo, hay elementos, sobre todo del diseño de las sesiones, que pueden mejorar al incorporar una visión local de los problemas y prioridades educativas.

El papel que toman los líderes de los CTE como facilitadores y mediadores hace de su intervención un elemento clave en la creación de ambientes propicios para la colaboración. Un área de oportunidad es fortalecer las habilidades y capacidades de gestión y liderazgo de estas figuras.

En respuesta a un requerimiento normativo, todos los CTE construyen un PEMC como un instrumento de mejora escolar. No obstante, el diseño de gran parte de estos instrumentos tiene problemas de calidad, principalmente relacionados con la configuración de su diagnóstico, la determinación de acciones detalladas y articuladas para alcanzar los objetivos y la definición de metas e indicadores de monitoreo.

El seguimiento, tanto de los objetivos y metas de los PEMC, como de los acuerdos y compromisos del trabajo cotidiano de los CTE es un aspecto endeble. La institucionalización de mecanismos e instrumentos de monitoreo y evaluación que identifiquen fallas oportunamente y tracen rutas de acción para corregirlas, favorecerían la configuración de procesos de mejora más sólidos.

Propuesta de recomendaciones y observaciones

La mejora de la organización, funcionamiento y productos de los CTE pasa por mejorar la estrategia, procesos y herramientas de preparación de las sesiones de los CTE a nivel local, habilitar esquemas de difusión de toda la documentación necesaria para los CTE, diseñar e implementar una alternativa local para guiar el trabajo de los CTE según las cualidades de la educación en el estado, aumentar las capacidades y habilidades de gestión y liderazgo de los responsables de los CTE en los centros educativos, implementar una estrategia de capacitación y apoyo constante para la elaboración de los

PEMC, e institucionalizar un mecanismo de seguimiento de los compromisos, acuerdos y resultados de los CTE y sus PEMC.

Conclusiones

Los CTE constituyen el único espacio formal donde los colectivos docentes pueden discutir, intercambiar experiencias y opiniones, compartir lecciones y llegar acuerdos alrededor de los problemas y necesidades educativas de sus centros escolares. Las alternativas de mejora que surjan del trabajo de los CTE son la evidencia del cumplimiento de su propósito.

La construcción de verdaderas comunidades profesionales de trabajo colaborativo, como se espera de los CTE, no es una tarea sencilla ni se logra tácitamente al ordenar su integración orgánica. El contexto, modelos de organización, relaciones internas y externas de las escuelas son tan distintas, que cada una enfrenta diferentes desafíos para hacer funcionar su CTE.

Cuando la tendencia en los sistemas educativos en el mundo, incluido el mexicano, es hacia la descentralización educativa, aumenta la importancia simbólica e instrumental de los CTE, por lo que fortalecerlos debe ser una prioridad nacional y local. Tal fortalecimiento pasa por establecer marcos de organización y funcionamiento y por diseñar e implementar alternativas que doten a los consejos no solo de atribuciones y responsabilidades, sino también de capacidades, recursos y autoridad para hacer los cambios necesarios.

Contenido

Resumen ejecutivo.....	7
Contenido.....	10
Glosario	11
Siglas y acrónimos	13
Introducción	14
Descripción de la intervención evaluada	15
Descripción del diseño y proceso de evaluación.....	17
Resultados de la evaluación.....	20
I. Organización de los CTE.....	20
II. Funcionamiento de los CTE.....	24
III. Procesos de mejora escolar	49
Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas	58
Propuesta de recomendaciones y observaciones	61
Conclusiones	63
Ficha de la evaluación.....	64
Referencias.....	66
Anexos	68
1. Modelos de encuestas realizadas a los miembros y líderes de los CTE.....	68
2. Guiones de entrevistas semiestructuradas a los miembros y líderes de los CTE	74
3. Guía de observación de las sesiones de los CTE	80
4. Agenda de trabajo propuesta para las sesiones de los CTE, ciclo escolar 2021-2022.....	84

Glosario

Enfoque formativo	Se refiere a una evaluación que busca mejorar el desempeño de la intervención, más que decidir sobre su valor y continuidad.
Autonomía de gestión escolar	Es un modelo de descentralización educativa (Pont et al., 2009). En México se define como a la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Se refiere a que las decisiones de autonomía, tomadas según el contexto, se subordinan a la mejora de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que la escuela atiende; [...] por ser de toda la escuela, [tales decisiones] deben tomarse en equipo y de modo compartido por los CTE, los Consejos de Participación Social, etcétera (SEP, 2018a).
Consejo Técnico Escolar	Órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes. El CTE está integrado por el personal frente a grupo, de asesoría técnico pedagógica y directivo (DOF, 2017). Pueden ser únicos de un centro educativo cuando este es de organización completa o tiene más de cuatro docentes, o sectorizados de varias escuelas con organización incompleta.
Colectivo docente	Se conforma por el personal docente frente a grupo, incluyendo los de educación física, especial, inglés y cómputo, los Asesores Técnico Pedagógicos y todo el personal que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado (DOF, 2017). <i>En esta evaluación se excluye de la definición de colectivo docente al personal con funciones de dirección.</i>
Escuela con organización completa	Centro escolar donde cada docente atiende a un solo grupo de cada grado, y también cuenta con personal directivo.
Escuela con organización incompleta o multigrado y/o multinivel	Centro escolar donde uno o varios docentes atienden a estudiantes de dos o más grados de un solo nivel educativo, o de varios niveles educativos en un o más grupos, y no cuentan con personal directivo.
Evaluación	Análisis sistemático y objetivo de una intervención cuya finalidad es determinar su pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto, sostenibilidad y coherencia, así como su valor y mérito.
Hallazgos	Evidencias obtenidas de una o más evaluaciones para realizar afirmaciones basadas en hechos.
Intervención	Iniciativas de un gobierno o ente público para producir algún cambio o resolver un problema, tales como proyectos, programas, políticas, planes y estrategias.

Líderes de los CTE	Director técnico o personal de supervisión a cargo de organizar, conducir y controlar el desarrollo de las sesiones y trabajo de los CTE únicos o sectorizados.
Miembros de los CTE	Personal docente de una escuela con organización completo o incompleta que se reúne para celebrar las sesiones de los CTE.
Programa Escolar de Mejora Continua	Instrumento que, partiendo de las condiciones actuales de una escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada, (SEP, 2019).
Propuesta de recomendaciones y observaciones	Sugerencias emitidas por el equipo evaluador derivadas de los hallazgos identificados en la evaluación cuyo propósito es contribuir a la mejora.
Términos de Referencia	Documento donde se especifica el marco y las consideraciones técnicas y administrativas para realizar una evaluación.

Siglas y acrónimos

AEL	Autoridad Educativa Local
AEN	Autoridad Educativa Nacional
CECTE	Coordinación Estatal de los CTE o Coordinación General de los CTE
CTC	Consejos Técnicos Consultivos
CTE	Consejos Técnicos Escolares
Inevap	Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango
PAE	Programa Anual de Evaluación de las Políticas y de los Programas Públicos del Estado de Durango
PEMC	Programa Escolar de Mejora Continua
RME	Ruta de Mejora Escolar
SEED	Secretaría de Educación del Estado de Durango
SEP	Secretaría de Educación Pública

Introducción

El Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap) es el organismo constitucional autónomo encargado de coordinar y realizar las evaluaciones de las políticas y programas que emplean recursos públicos en el estado. El objetivo del Inevap es generar información para mejorar las intervenciones públicas a partir del trabajo independiente, objetivo, transparente, colaborativo y de calidad.

Desde hace varios años, la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) está interesada en avanzar con la evaluación de todas sus áreas e intervenciones. En esta ocasión, la dependencia propuso a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como un objeto susceptible de recibir una evaluación. La motivación de la SEED es conocer cómo la conformación, organización y funcionamiento de los CTE afectan su efectividad para alcanzar sus objetivos, es decir, que su trabajo derive en instrumentos y decisiones que mejoren las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En respuesta, el Inevap realizó una valoración de evaluabilidad que estimó la disposición y preparación de los CTE para ser evaluados. Gracias a los resultados de tal valoración, el Inevap identificó que, a pesar de ser una intervención federal, existen espacios de decisión donde el nivel local puede aportar valor y mejorar los componentes, productos y resultados de los CTE. Así mismo, la valoración de evaluabilidad fue el principal insumo para configurar los objetivos, hipótesis, alcance y preguntas del ejercicio. De este modo, el diseño de la evaluación responde a las características de la intervención y se sincroniza con las necesidades de información de la autoridad educativa.

El objetivo prioritario de la evaluación es valorar los desafíos de la organización y funcionamiento de los CTE para crear instrumentos de mejora escolar y alcanzar sus resultados previstos. Para ello, la evaluación se organiza en tres secciones. La primera aborda la organización de los CTE según los criterios normativos para la conformación, regularidad y asistencia de los colectivos docentes a las sesiones. La segunda describe el funcionamiento de los CTE al identificar las cualidades del trabajo y liderazgo de los consejos, en particular si favorecen la colaboración, aprendizaje, diálogo y retroalimentación. La tercera sección de la evaluación se enfoca en valorar la calidad del diseño de los instrumentos de planeación para la mejora escolar que producen los CTE. A partir de los hallazgos identificados en las tres secciones, el Inevap hace recomendaciones y observaciones.

El Inevap espera un uso instrumental de la evaluación para generar estrategias que permitan superar los desafíos de la organización, funcionamiento y liderazgo de los CTE que impiden o restringen el logro de sus objetivos. Aunque también se prevé un uso simbólico que visibilice las condiciones de trabajo de los CTE y den pautas sobre buenas prácticas que pueden ser replicadas.

Ya que los CTE son la figura con mayor responsabilidad y capacidad de decisión sobre las cuestiones académicas de los centros educativos, su organización y funcionamiento afectan positiva o negativamente el aprendizaje de los estudiantes, y por lo tanto, el logro de las aspiraciones legítimas de la educación. De ahí que evaluar a estas figuras es de gran importancia, y tiene el potencial de revelar caminos de mejora a nivel de los CTE que fortalezcan las prácticas, procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje.

Descripción de la intervención evaluada

Los CTE tienen su primer antecedente en los Consejos Técnicos Consultivos (CTC) que la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó desde principios de los 80 en las escuelas primarias públicas del país. Tales consejos se conformaban por los docentes y directivos de una escuela, quienes se reunían para analizar los temas académicos del centro escolar y hacer recomendaciones al respecto.¹ Hasta 2003 fue cuando los CTC se nombraron CTE y se comenzó a formalizar su funcionamiento (Luna, 2020).

Los CTE son una de las pocas políticas educativas de larga data en México, pues siguen vigentes luego de 40 años (Luna, 2021), pero su grado de institucionalización, condiciones de funcionamiento y responsabilidades han cambiado con el tiempo. Por ejemplo, en el Programa Nacional de Carrera Magisterial —que duró de 1993 al 2013— además de abordar asuntos y problemas educativos, los CTE fungieron como órganos de evaluación del desempeño profesional.²

A partir de la reforma educativa del 2013, los CTE adquirieron un papel predominante para ejercer la autonomía de gestión escolar con el objetivo de aumentar la calidad educativa. En dicha reforma, los CTE se vincularon con el Sistema Básico de Mejora y eran encargados de definir e implementar la Ruta de Mejora Escolar (RME). Con este marco se establecieron los lineamientos del 2013 y 2017 para la organización y funcionamiento de los CTE.³

Posteriormente, la reforma educativa de 2019 promovida por el gobierno federal robustece las funciones del CTE al instruirles la conformación de un Comité de Planeación y Evaluación encargado de diseñar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). En la Ley General de Educación vigente, producto de la reforma mencionada, los CTE se definen como «órganos colegiados de decisión técnico pedagógica de cada plantel educativo, los cuales tendrán a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro del aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad». Como consecuencia de estos cambios constitucionales y legales, los lineamientos de organización y funcionamiento de los CTE se modificaron ligeramente en 2019.⁴

Hoy en día los CTE son un instrumento de la autonomía de gestión escolar,⁵ donde se espera que los docentes y directivos de una escuela pública o privada del nivel básico aborden los principales asuntos

¹ En el nivel secundaria también existían figuras como los CTC desde aquel entonces, aunque su nombre era distinto, en las escuelas secundarias se denominaban CTE, y en las escuelas secundarias técnicas se llamaban Consejos Consultivos Escolares. Ver los acuerdos [96](#), [97](#) y [98](#) de la SEP.

² Ver los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial de [1998](#) y [2011](#).

³ Ver [Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica](#) y [ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica](#).

⁴ Ver el [ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica](#).

⁵ La autonomía de gestión escolar es uno de los modelos de descentralización educativa (Pont et al., 2009), que se alinea con los proyectos de la gestión basada en las escuelas (*School-Based Management*) cada vez más abundantes en los sistemas educativos. En la SBM se trasladan del nivel central hacia las escuelas la responsabilidad y capacidad de decisión sobre alguno o varios de los siguientes elementos: 1) asignaciones presupuestales, 2) integración del personal, 3) desarrollo del currículo, 4) adquisición de libros de texto y otros

y problemas académicos, tomen decisiones y diseñen estrategias colegiadamente. Para cumplir con su propósito de mejora escolar, en los CTE se debe fomentar el trabajo colaborativo; el aprendizaje entre pares y entre escuelas; el diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo; y la retroalimentación oportuna.

Las reglas de organización de los CTE indican que su trabajo se desarrolla en 13 sesiones distribuidas en dos fases durante un ciclo escolar: una intensiva y otra ordinaria. La primera fase consta de cinco sesiones diarias la semana previa al inicio del ciclo escolar, mientras que la segunda fase sucede en ocho sesiones mensuales de octubre a junio.⁶ La distribución de las sesiones de los CTE durante el ciclo escolar 2021-2022 se muestra en la Figura 1. Para cada sesión del CTE la SEP comparte una guía por nivel educativo, que es la agenda de las reuniones al definir los temas por tratar y sugerir su duración. Además, buena parte del trabajo del CTE se enfoca en el diseño y seguimiento del PEMC.

Figura 1.
Sesiones del CTE durante el ciclo escolar 2021-2022



La Figura 1 identifica las fechas de las sesiones de los CTE realizadas en el ciclo escolar 2021-2022 según fases.
Fuente: Inevap con datos del calendario escolar 2021-2022.

De acuerdo con la estructura de organización de las escuelas, se distinguen dos tipos de CTE: los CTE de un centro educativo, integrados por todo el personal dedicado a la enseñanza y presididos por su personal directivo; y los CTE sectorizados, que se componen por los colectivos docentes de varias escuelas multigrado y/o multinivel con menos de cuatro maestros, y son dirigidos por el personal de supervisión de la zona escolar.

Durante la implementación de los CTE, la Autoridad Educativa Local (AEL), a través de la Coordinación Estatal de los CTE (CECTE), tiene una función de supervisión predominante, aunque también apoya la preparación de las sesiones con capacitación y asesoría a los directivos y supervisores. Igualmente, la AEL tiene la facultad de hacer adaptaciones o complementar las guías de las sesiones para alinearlas con las condiciones y contexto del estado. Lo mismo pueden hacer el personal directivo y de supervisión y los colectivos docentes al nivel del centro escolar.

materiales educativos, 5) mejora de la infraestructura y 6) monitoreo y evaluación del desempeño docente y de los alumnos. Para conocer más sobre la SBM ver [Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management](#) y el capítulo 3 de [Making Schools Work : New evidence on accountability reforms](#).

⁶ Una semana antes de la fase intensiva de los CTE, se lleva a cabo el Taller Intensivo de Capacitación Docente, cuya organización también está a cargo de las oficinas responsables de los CTE en las entidades federativas. Para el ciclo escolar 2021-2022 este taller se llamó «Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases».

Descripción del diseño y proceso de evaluación

Conforme a las atribuciones del Inevap, los CTE fueron elegidos objeto de evaluación en el PAE 2022 luego de la solicitud expresa de la SEED y la valoración de la disposición y preparación de la intervención para ser evaluada.

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de la Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares fue valorar los desafíos de la organización y funcionamiento de estas figuras para crear instrumentos de mejora escolar y alcanzar sus resultados previstos. Para ello, el ejercicio evaluativo planteó tres hipótesis:

1. Los CTE se conforman en la mayoría de las escuelas según sus características, sesionan de forma regular y el personal educativo asiste según lo previsto.
2. El trabajo en las sesiones de los CTE es colaborativo, favorece el aprendizaje entre pares y entre escuelas, fomenta el diálogo abierto y permite la retroalimentación para diseñar acciones de mejora escolar.
3. Los CTE permiten la construcción de instrumentos de mejora escolar con acciones claras y articuladas, cuyos resultados son monitoreables y conocidos.

La definición de tales hipótesis se apoyó en referentes normativos sobre la organización y funcionamiento de los CTE, y en estudios académicos con objetivos similares realizados en otras áreas subnacionales.

Alcance

La evaluación se concentra en el año terminado, pero se añadieron hallazgos anteriores porque su pertinencia e importancia lo justifican, en especial para describir el contexto y evolución de la organización y funcionamiento de los CTE.

La cobertura geográfica de la evaluación es el territorio estatal, aunque por conveniencia logística y de organización del plan de evaluación, y por limitantes de las capacidades institucionales del Inevap, esta se acota a los CTE de escuelas primarias públicas del estado —que son el nivel educativo más numeroso en el territorio— en sus tres tipos de servicio: general, multigrado e indígena.

Fuentes de financiamiento

La realización de la Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares no utilizó financiamiento adicional al destinado para la operación del Inevap en la Ley de Egresos del Estado Libre y Soberano de Durango para el Ejercicio Fiscal 2022.

Usos y usuarios

Los usuarios primarios de la Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares son los responsables de los CTE en la SEED, es decir, la CECTE. El Inevap espera que estos usuarios utilicen los resultados de la evaluación para identificar los elementos de la organización, funcionamiento y liderazgo de los CTE que impiden o restringen el logro de sus objetivos, a fin de diseñar estrategias para enfrentarlos y superarlos. En otras palabras, el uso previsto de la evaluación para el primer grupo de usuarios es primordialmente instrumental.

Los usuarios secundarios de esta evaluación son los miembros de los CTE en cada centro escolar, pues los resultados de la evaluación visibilizan sus desafíos y dan pautas sobre buenas prácticas de la organización y funcionamiento de los CTE para replicarlas en su lugar de trabajo. En este caso se espera un uso simbólico e instrumental de la evaluación.

Principales enfoques y paradigmas teóricos

La Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares se alinea con el paradigma orientado al uso de los resultados del ejercicio evaluativo y tiene un enfoque formativo. La evaluación es predominantemente cualitativa, con un alcance descriptivo y utiliza técnicas no experimentales.

Estrategia, instrumentos y herramientas metodológicas

La trayectoria analítica que sustenta las respuestas de las hipótesis y preguntas de la evaluación y la propuesta recomendaciones y observaciones que deriva de ellas, inició con la recolección de información documental y en campo, la cual pasó luego por un proceso de análisis e interpretación que permitió construir juicios de valor alrededor de los requerimientos de la organización y funcionamiento de los CTE para alcanzar sus resultados esperados.

En este sentido, el equipo evaluador realizó un análisis de gabinete a partir de fuentes documentales de los CTE, como registros administrativos del seguimiento local y nacional de las sesiones, documentos normativos y de organización, y una muestra de 16 Programas Escolares de Mejora Continua (PEMC). A la par, el equipo de evaluación también utilizó otras tres herramientas de investigación cualitativa: encuestas, entrevistas y observación, las cuales se describen en el Cuadro 1.

Cuadro 1.

Herramientas de investigación cualitativa empleadas en campo para la evaluación

Encuestas

La evaluación contempló la aplicación de dos encuestas, una dirigida al personal docente y otra al personal directivo y de supervisión, con el fin de recuperar su experiencia y opinión sobre la organización y funcionamiento de los CTE. Ambas encuestas se estructuraron en cuatro secciones cuyos títulos coinciden para tres de ellas, aunque no sus cuestionamientos. El Anexo 1 contiene los modelos de las encuestas realizadas.

Las dos encuestas se aplicaron de modo virtual del 6 al 17 de junio de 2022. La difusión de las encuestas se realizó en la página de internet de la SEED y mediante la comunicación formal e informal entre las figuras de la estructura del nivel primaria de la misma dependencia.

Conviene precisar que las respuestas de las encuestas descritas no son una muestra estadísticamente representativa de las poblaciones de estudio, toda vez que su aplicación no consideró métodos de muestreo probabilístico, ya sea aleatorio, estratificado, por conglomerados o sistemático. Esto se debió a las dificultades logísticas, materiales y temporales de implementar un muestreo de ese tipo dadas las características de las poblaciones estudiadas. El objetivo fue recopilar la mayor cantidad de respuestas en el menor tiempo posible.

En total, la primera encuesta fue respondida por 2,337 docentes del nivel primaria, que representan el 25% del total de docentes de ese nivel educativo en el estado según datos del [Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa](#) para el ciclo escolar 2021-2022. El 80% de las respuestas recibidas fueron de docentes de escuelas primarias generales, 15% de multigrado y/o multinivel y 4% del servicio educativo indígena. Igualmente, la mayoría de las respuestas fueron de docentes con una antigüedad mayor a 10 años (52%), seguido del personal con 1 a 10 años de experiencia (42%), mientras que sólo el 6% de las respuestas fueron de docentes con menos de 1 año de servicio.

Por su parte, la segunda encuesta recibió 400 respuestas, 24% de supervisores que conducen las sesiones del CTE de varias escuelas multigrado y/o multinivel, y 76% de directores a cargo de las sesiones del CTE de una sola escuela. En este caso, resulta complejo calcular la proporción que representan estas respuestas del total de figuras directivas y de supervisión debido a que este personal puede contabilizarse como docentes si están frente a grupo. El 71% de las respuestas son de personal de escuelas primarias generales con organización completa, 21% de escuelas multigrado y/o multinivel y 9% de escuelas indígenas con organización completa e incompleta. Más de la mitad de las respuestas (57%) corresponden a directores o supervisores con hasta 10 años de experiencia en esos puestos, 27% reportó tener más de 10 años de antigüedad y 16% menos de 1 año de servicio.

Entrevistas

Gracias al apoyo de la CECTE y la SEED, el equipo evaluador llevó a cabo cinco entrevistas a grupos de informantes clave, ya sean líderes o miembros de los CTE en el estado. Esta cantidad de entrevistas corresponde al punto de saturación identificado por el equipo evaluador.

La selección de las personas entrevistadas fue intencional para cubrir los tres tipos de servicio del nivel primaria: general, multigrado e indígena, y el personal educativo de interés: docentes, directivos y supervisores. Las entrevistas fueron semiestructuradas en sesiones de aproximadamente 90 minutos con grupos de al menos tres personas según el tipo de servicio en el que trabajan y su papel en el CTE (líderes o miembros). El Anexo 2 expone los guiones de estas entrevistas.

Adicionalmente, se realizaron dos entrevistas no estructuradas con el personal que lidera la CECTE, donde se abordaron aspectos de la preparación, seguimiento y organización de los CTE en el estado.

Observación

La ejecución de la evaluación coincidió con la realización de la séptima y octava sesión de los CTE, el equipo evaluador pudo observar el desarrollo de tales sesiones en seis centros escolares distintos, dos de cada tipo de servicio. Cuatro de las seis sesiones observadas fueron de CTE de varias escuelas multigrado y/o multinivel, y el resto de CTE exclusivos de una escuela.

Los CTE visitados fueron propuestos por la CECTE en función de su nivel de participación en la plataforma estatal de seguimiento. En todos los casos, la observación fue en sitio, estructurada, no participante y desde una perspectiva externa. El Anexo 3 presenta el guion de observación de las sesiones de los CTE.

Cronograma de la evaluación

Este informe de evaluación es el resultado del trabajo del equipo evaluador del Inevap de mayo a agosto de 2022. El desarrollo de la evaluación coincidió con el cierre del ciclo escolar 2021-2022, y por lo tanto, con la ejecución de la séptima y octava sesiones del CTE en mayo y junio de 2022 respectivamente.

La recolección de información de fuentes primarias ocurrió antes del final del ciclo escolar 2021-2022, el trabajo analítico y la construcción del informe de evaluación se llevó a cabo entre julio y agosto de 2022. Durante este periodo, los productos preliminares de la evaluación fueron comentados por la SEED y los responsables de los CTE en dicha dependencia. La evaluación pasó por el proceso de dictaminación del Consejo General del Inevap a finales de agosto de 2022.

Resultados de la evaluación

I. Organización de los CTE

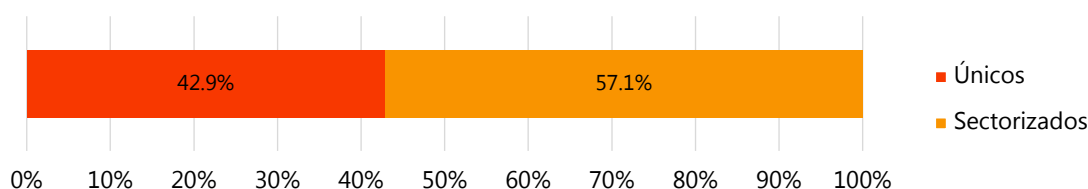
1. ¿Los CTE se conforman y sesionan oportunamente?

Todas las escuelas de educación básica en el país tienen la obligación de conformar un CTE de acuerdo con su estructura de organización escolar. Así, existen dos tipos de CTE: únicos de un centro educativo con organización completa, o sectorizados de varias escuelas multigrado y/o multinivel. Para educación primaria pública, dada la proporción de escuelas con organización incompleta en Durango, el 57% de los CTE son sectorizados (ver Gráfica 1).⁷ Como se verá más adelante en este informe de evaluación, tal característica influye en la organización y funcionamiento de los consejos.

Gráfica 1.

Escuelas primarias en Durango según tipo CTE en que sesiona su colectivo docente, ciclo escolar 2021-2022

Porcentaje



La Gráfica 1 presenta la proporción de CTE exclusivos de un centro escolar (43%) y compartidos por varias escuelas multigrado (57%).

Nota: la proporción de CTE sectorizados corresponde a la de escuelas primarias públicas sin personal de dirección técnica.

Fuente: Inevap con datos de la CECTE.

Por otro lado, gracias a los datos del seguimiento nacional de los CTE, se conoce la regularidad de sus sesiones. Durante los últimos dos ciclos escolares, en promedio sesionó más del 97% de los CTE de las escuelas públicas en Durango. Esto es señal de que los consejos siguieron trabajando a pesar de la pandemia de COVID-19 y las medidas para contenerla, entre ellas la paralización del servicio educativo en persona⁸. En este sentido, la emergencia sanitaria no solo obligó a realizar las actividades de enseñanza a distancia, sino también las sesiones de los CTE. En el ciclo escolar 2020-2021, el 97.4% de los CTE que sesionaron lo hicieron en línea mediante plataformas digitales; luego, con la relajación de las restricciones de movilidad y aglomeración de personas, y la reapertura de las escuelas, el 77.1% de los CTE sesionó presencialmente el ciclo escolar siguiente (ver Gráfica 2).

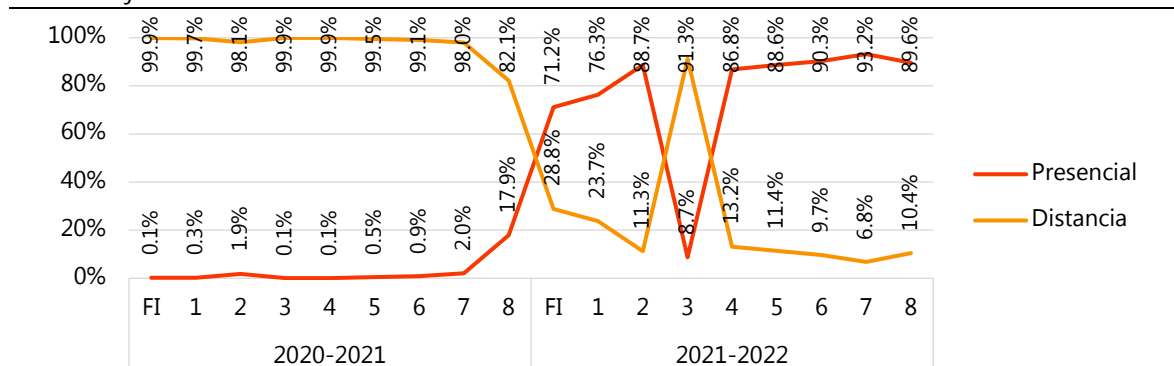
La regularidad de las sesiones de los CTE es similar entre las fases y sesiones previstas en los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, en promedio más del 97% de los CTE sesionaron. Solo algunas sesiones de las fases ordinarias registraron un valor ligeramente inferior a la media de cada ciclo

⁷ En general, los CTE sectorizados se integran por los colectivos docentes de escuelas multigrado y/o multinivel cercanas geográficamente. Como consecuencia de las condiciones geográficas del territorio duranguense, es posible que dentro de una misma zona escolar haya varios CTE sectorizados, o incluso ambos tipos de CTE.

⁸ El año pasado el Inevap publicó un [documento](#) y un [resumen de política](#) en torno a las características de la educación durante la pandemia y sus efectos en Durango y México.

escolar, en especial la segunda y tercera sesiones ordinarias del ciclo escolar 2021-2022 (ver Gráfica 3).

Gráfica 2.
Modalidad de las sesiones de los CTE de escuelas de educación básica pública en Durango según fases y sesiones por ciclo escolar
Porcentaje

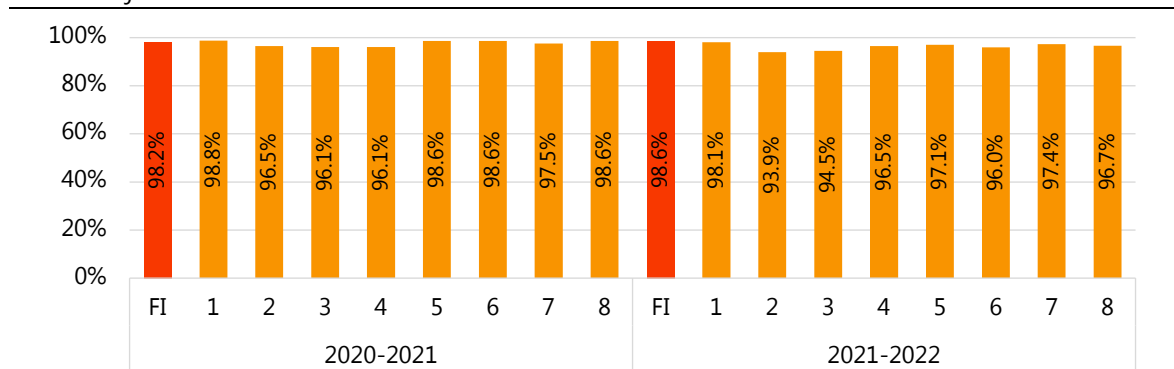


La Gráfica 2 muestra que la modalidad predominante de las sesiones de los CTE en el ciclo escolar 2020-2021 fue en línea, pero a partir de la fase intensiva del ciclo escolar siguiente regresó a ser presencial.

FI: sesiones 1 a 5 de la fase intensiva.

Fuente: Inevap con datos del seguimiento nacional de los CTE proporcionada por la CECTE.

Gráfica 3.
CTE de escuelas de educación básica públicas en Durango que sesionaron según fases y sesiones por ciclo escolar
Porcentaje



La Gráfica 3 muestra la regularidad de las sesiones de los CTE de acuerdo con las fases de las sesiones. Durante los últimos dos ciclos escolares más del 97% de los CTE sesionaron.

FI: Fase intensiva.

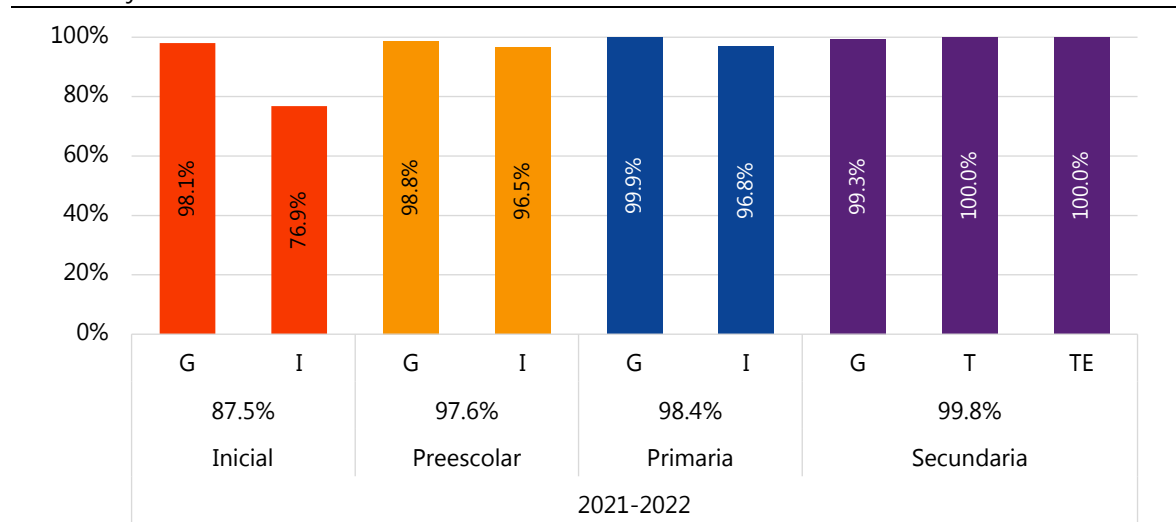
Notas: la regularidad de las sesiones se calcula respecto del total de escuelas según en la plataforma de seguimiento nacional.

Fuente: Inevap con datos del seguimiento nacional de los CTE proporcionada por la CECTE.

Entre los niveles de educación básica hay pocas diferencias en cuanto a la regularidad de las sesiones, salvo para la educación inicial. Por ejemplo, para el último ciclo escolar en promedio el 87.5% de los CTE de las escuelas de educación inicial, el 97.6% de los preescolares, 98.4% de las primarias y el 99.8% de las secundarias sesionaron durante el ciclo escolar 2021-2022 (ver Gráfica 4).

Por el contrario, entre los tipos de servicio educativo conviene resaltar que la proporción de CTE que sesionaron, tanto en educación inicial, preescolar y primaria, fue menor para el servicio indígena que para el servicio general (ver Gráfica 4). En el último ciclo escolar hubo una diferencia de -21.2, -2.3 y -3.1 puntos porcentuales en educación inicial, preescolar y primaria respectivamente entre las escuelas indígenas y las escuelas generales. Parte de esta diferencia puede explicarse porque la mayoría de las escuelas indígenas son multigrado, y por ende sus CTE son sectorizados, de modo que los colectivos docentes deben desplazarse a una localidad distinta a la que están adscritos para acudir a las sesiones de su CTE, lo cual significa un esfuerzo importante de tiempo y dinero.

Gráfica 4.
CTE de escuelas de educación básica pública en Durango que sesionaron según nivel y tipo de servicio educativo por ciclo escolar
Porcentaje



La Gráfica 4 muestra la regularidad de las sesiones de los CTE de acuerdo con el nivel y tipo de servicio de los centros escolares. Según el nivel educativo el promedio más bajo (87.5%) se registra en las escuelas de educación inicial y el más alto en las secundarias (99.8%). Según el tipo de servicio educativo se nota una brecha entre el servicio general y el indígena de varios puntos porcentuales.

EI: Educación inicial, G: General, I: Indígena, T: Técnica, TE: Telesecundaria.

Notas: los valores promedio para cada nivel educativo se presentan en la base de las barras. La regularidad de las sesiones se calcula respecto del total de escuelas según la plataforma de seguimiento nacional.

Fuente: Inevap con datos del seguimiento nacional de los CTE proporcionada por la CECTE.

Aunque la regularidad de las sesiones de los CTE es cercana al 100%, la asistencia de sus miembros se aleja un poco de este valor esperado. Los datos de la plataforma de seguimiento estatal indican que la asistencia media de los colectivos docentes a las sesiones de sus CTE fue de 88.4% durante la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022, únicamente la segunda y tercera sesiones tuvieron una asistencia levemente menor al promedio mencionado (ver Gráfica 5). En este caso, es preciso recordar que la asistencia a las sesiones de los CTE es obligatoria, pues equivale a un día de trabajo.

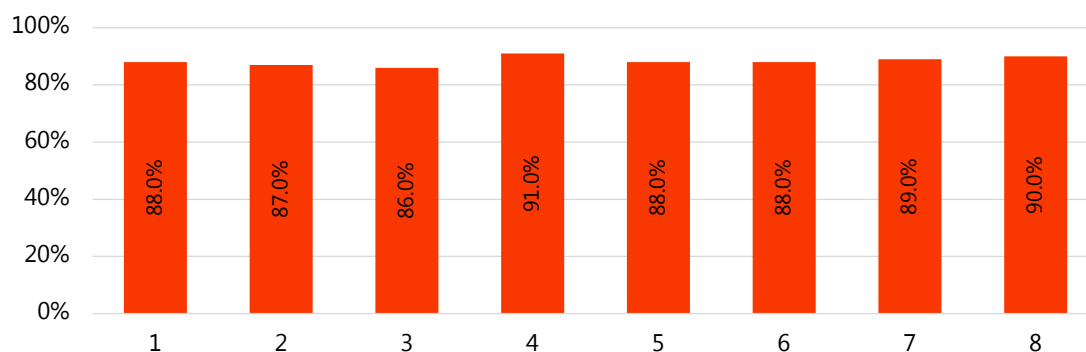
Por su parte, las reglas de funcionamiento de los CTE señalan que la duración de sus sesiones es igual a la de una jornada escolar tradicional, esto es de 8:30 a 13:00 horas para el turno matutino y de 13:30 a 18:30 horas para el turno vespertino. Según la dinámica de trabajo de los CTE, sus sesiones pueden

ser más o menos extensas. Los datos de la plataforma de seguimiento estatal revelan que, en promedio, el 95% de los CTE respetó la duración prevista de sus sesiones durante la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022 (ver Gráfica 6). Al respecto, conviene mencionar que tales valores son auto reportados por los líderes de los CTE, de modo que hay un incentivo para responder positivamente a fin de hacer notar el cumplimiento del requerimiento normativo.

Gráfica 5.

Asistencia promedio de los colectivos docentes a las sesiones de los CTE de escuelas de educación básica pública en Durango, fase ordinaria ciclo escolar 2021-2022

Porcentaje



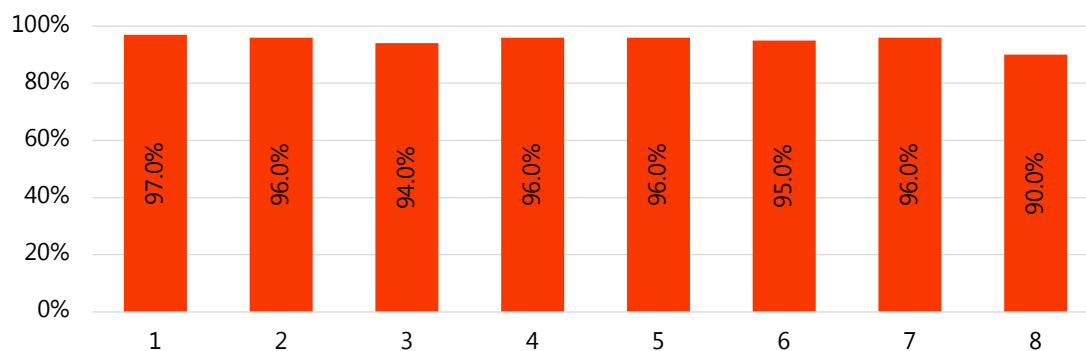
La Gráfica 5 muestra que durante el ciclo escolar 2021-2022 en promedio solo el 88.4% del total de docentes asistió a las sesiones de la fase ordinaria de los CTE

Fuente: Inevap con datos del seguimiento estatal de los CTE proporcionada por la CECTE.

Gráfica 6.

CTE de escuelas de educación básica pública en Durango que respetaron la duración de la jornada escolar de sus sesiones, fase ordinaria ciclo escolar 2021-2022

Porcentaje



La Gráfica 6 muestra que, en el 95% de los CTE, las sesiones de la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022 duraron lo mismo que una jornada escolar normal.

Fuente: Inevap con datos del seguimiento estatal de los CTE proporcionada por la CECTE.

II. Funcionamiento de los CTE

2. ¿El trabajo en las sesiones de los CTE se enfoca en y conduce hacia la mejora educativa?

El trabajo colaborativo; el aprendizaje entre pares y entre escuelas; el diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo; y la retroalimentación oportuna, deben ser atributos de las sesiones de los CTE para alcanzar su propósito de mejora escolar (DOF, 2017). Uno de los objetivos de esta evaluación es valorar la medida en que el funcionamiento de los CTE se alinea con las características mencionadas.⁹ Para ello, el análisis del equipo evaluador se dividió en tres momentos: antes, durante y después de las sesiones, y sus hallazgos se basaron en la información documental pública y provista por los responsables de los CTE en el estado, y el despliegue en campo de tres herramientas de investigación cualitativa: encuestas, entrevistas y observación.¹⁰

Antes de las sesiones

Para empezar, es importante decir que Durango es uno de los estados que adoptan la organización del trabajo de los CTE propuesta por la Autoridad Educativa Nacional (AEN) en las guías de las sesiones, pues hay entidades federativas que emiten sus propias directrices y materiales. Entonces, la preparación de las sesiones de los CTE inicia con la selección de los contenidos y la elaboración de los materiales por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial de la SEP. Luego, esta misma dirección convoca a las oficinas responsables de los CTE de las entidades federativas, en Durango a la CECTE de la SEED, para presentarles los documentos de la sesión correspondiente.

Algunos días después del encuentro mencionado, la CECTE se reúne con figuras de primer nivel de la SEED para definir la logística y revisar los materiales de la sesión. También, la CECTE analiza los contenidos de la sesión con un grupo académico local conformado por supervisores escolares, jefes de enseñanza y jefes de sector.

Posteriormente, la CECTE lleva a cabo una reunión con los supervisores de las zonas escolares, donde presentan los temas, estructura y productos esperados de la sesión. Poco después, los supervisores realizan los Consejos Técnicos de Zona, donde transmiten el mismo mensaje a los directores técnicos de las escuelas de organización completa de su zona escolar, quienes son los líderes de los CTE de su centro educativo. En este sentido, el 93% de los supervisores o directores encuestados afirmaron recibir información de la autoridad educativa o el supervisor escolar sobre los temas por tratar en las sesiones (ver T7 Gráfica 8), aunque la suficiencia de los CTZ de algunas zonas escolares fue criticada durante las entrevistas.

En mi zona [escolar] también se da [el CTZ] [...] pero [...] dos o tres días antes [de la sesión del CTE] [...] [y de forma] muy general, [solamente] leída [la guía de las sesiones] nada más.

⁹ Los y las investigadoras de la educación se han preocupado por la brecha entre el funcionamiento y resultados reales y esperados de los CTE desde finales del siglo pasado, por ejemplo Ezpeleta (1990) y Fierro y Rojas (1994). Recientemente, los esfuerzos académicos han sido empíricos con un enfoque cualitativo para distinguir las características del trabajo de los CTE en distintos contextos subnacionales, entre ellos destacan Estrada (2012), Cordero y Navarro (2015), Ortega (2015), Silas (2017), Solís et al. (2017), Carro y Flores (2019) y Luna (2021).

¹⁰ Los detalles de las herramientas empleadas se exponen al inicio de este informe en la sección «Descripción del diseño y proceso de evaluación».

Entonces [...] yo he dicho “no tiene caso que nos reunamos nada más para leer la guía y no se llega a ningún acuerdo” .

Si nos quedáramos solo con esta capacitación [el CTZ], habría muchas lagunas en los consejos, porque solo es una sobrepasadita (sic), un pincelazo de una guía que va a regular el trabajo.

Igualmente, conviene mencionar que algunos directores comisionados, es decir, docentes que a la par tienen la función directiva en una escuela multigrado y/o multinivel, afirmaron que nunca han sido invitados a los CTZ o a cualquier otro tipo de reunión preparativa de las sesiones de los CTE. Aunque este hecho se debe a que tales figuras participan en un CTE sectorizado.

[En] la reunión con directivos [es decir el CTZ] [...] no nos incluyen a los [directores de escuelas] multigrado, solamente son los de escuelas completas.

A uno lo hacen a un lado en la reunión de directores [es decir el CTZ] [...] [parece que] somos directores solo para unas cosas, pero para otras no.

Una vez hecho el CTZ, se espera que sus asistentes transmitan los mensajes de preparación, así como la guía y materiales de las sesiones a los colectivos docentes de las escuelas a su cargo. Si bien, la mayoría de los docentes encuestados (79%) confirmó que el personal directivo o de supervisión les daba capacitación o información sobre las sesiones de los CTE, dos de cada diez docentes indicaron que esto no sucedía o sucedía raramente (ver T5 Gráfica 7). Este hallazgo, junto con la exclusión de algunas figuras directivas de las reuniones previas, exponen las limitantes de la estrategia de preparación de las sesiones que implementa la CECE, la cual se basa en el supuesto de que la información fluirá en cascada desde la supervisión escolar de zona hasta los colectivos docentes.

Al mismo tiempo, la difusión de la guía y los materiales de las sesiones es responsabilidad de los líderes de los CTE, aunque cada docente puede contar con estos documentos gracias a que la SEP los dispone en su página de internet.¹¹ De hecho, nueve de cada diez maestros afirmaron haber recibido siempre o con frecuencia la guía y los materiales antes de las sesiones (ver T3 Gráfica 7), al igual que más del 90% del personal directivo y de supervisión aseveró tener acceso a estos documentos y distribuirlos siempre o frecuentemente (ver T4 y T6 Gráfica 8). Empero, cuando en las entrevistas se habló sobre el acceso a la documentación de las sesiones, fue recurrente escuchar que los docentes, sobre todo aquellos adscritos a escuelas en zonas remotas del estado, no podían acceder a la guía y los materiales de las sesiones con facilidad, debido a que en sus comunidades de residencia falta el internet e incluso la electricidad. Para visualizar estos documentos, dichos docentes suelen desplazarse hacia lugares con mejor conectividad, a pesar del gasto de tiempo y dinero que esto implica.

El personal docente, directivo y de supervisión entrevistado comentó que anteriormente recibían los documentos de las sesiones impresos, de modo que contaban con ellos prontamente, pero esto dejó de hacerse por falta de recursos materiales y porque las guías de las sesiones hacen referencia, cada

¹¹ Por ejemplo para la [octava sesión](#) del ciclo escolar 2021-2022 en el sitio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

vez más, a materiales audiovisuales y textos que solo están disponibles en línea. Al respecto las personas entrevistadas comentaron:

Ojalá se pudiera [hacer] llegar por lo menos una [guía de las sesiones] impresa para el director, porque [luego] tenemos que andar imprimiendo[la] con nuestros propios medios.

A veces, también, [la falta de las guías de las sesiones impresas] para los compañeros es una limitante [...] yo se las envío [a los miembros del colectivo docente] de manera digital y luego me pueden decir "[...] no la puedo imprimir [...], no la puedo ver bien en el teléfono" .

Anteriormente, [...] contábamos con los medios impresos [la guía y materiales de las sesiones] y era mucho más cómodo, no sé qué pasaría con esa situación.

Una buena práctica que favorece la máxima difusión y accesibilidad de la guía y otros materiales de las sesiones se puede observar en otras entidades federativas, cuyas oficinas responsables de los CTE habilitan un espacio en la página de internet de la AEL donde comparten toda la documentación necesaria para las sesiones.¹² Este repositorio puede aprovecharse también para publicar información del seguimiento de las sesiones y cualquier otro material de apoyo.

Por otro lado, parte del valor de los CTE como instrumento de la autonomía de gestión escolar reside en la oportunidad de los consejos para seleccionar, modificar o añadir temas por tratar en sus sesiones, siempre y cuando sean congruentes con las guías de trabajo y el propósito de los CTE. Según los resultados de la encuesta aplicada, al menos nueve de cada diez líderes de las sesiones indicaron que, todo el tiempo o con frecuencia, adaptan los temas o materiales de las sesiones y diseñan actividades complementarias para abordarlos (ver T5 y T9 Gráfica 8). Durante las entrevistas y la observación de las sesiones se detectó que las modificaciones más comunes son omitir algunos temas o actividades que se consideren poco importantes para los colectivos docentes, modificar el tiempo dedicado a ellas o incluir actividades para fomentar la cohesión del grupo y el diálogo. En otras palabras, las adecuaciones, aunque marginales, ocurren normalmente a nivel del CTE por iniciativa de sus líderes, pues la AEL no proporciona directrices para ello ni las reuniones de preparación se usan para adecuar o adaptar los contenidos y actividades de las sesiones, sino que se ciñen a transmitir las guías y materiales de estas determinados por la AEN.

Previamente a las sesiones, también es usual que los líderes de los CTE deleguen la ejecución de ciertas actividades contempladas en las guías a algunos miembros del colectivo docente. Esta buena práctica fue corroborada durante la observación de las sesiones y las entrevistas realizadas, la cual distribuye la carga de trabajo, facilita la preparación y contribuye al mejor aprovechamiento del tiempo durante las sesiones.

Asimismo, los líderes de los CTE deben elaborar o reunir algunos documentos administrativos antes de las sesiones, como las listas de asistencia y el registro de las reuniones pasadas. En este caso, el 98% de los directores y supervisores dijo hacerlo siempre o frecuentemente (ver T8 Gráfica 8). A la par, los líderes de los CTE también se encargan de preparar los espacios para recibir a los colectivos docentes, y de contar con los insumos y equipo electrónico necesario, como papelería, proyector y

¹² Como los sitios dedicados a los CTE de las AEL de [Veracruz](#) y [Guerrero](#).

computadora. Para quienes lideran los CTE sectorizados, la preparación logística de las sesiones suele ser complicada, pues generalmente la infraestructura y equipamiento de sus escuelas es precario, y se ubican en localidades apartadas con poca conectividad.

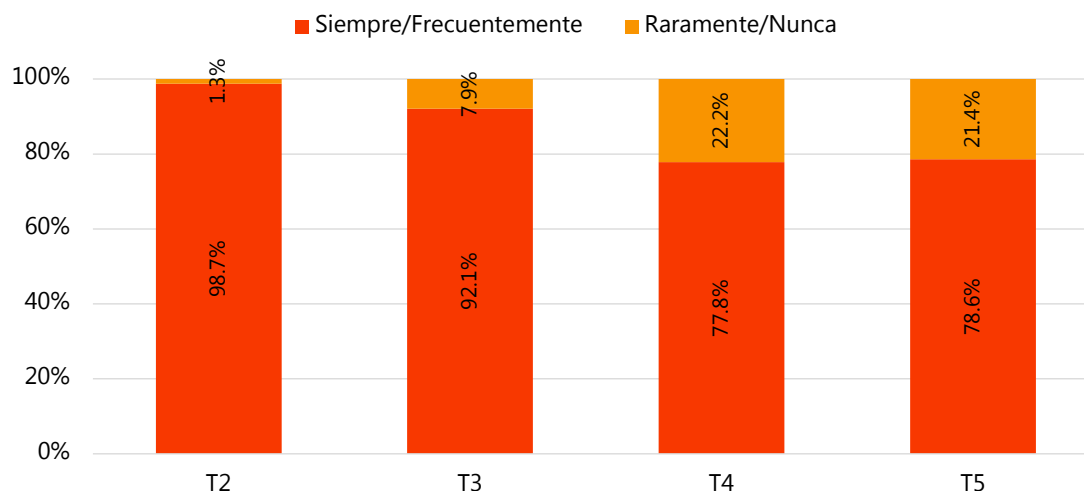
Con todo, es importante comentar que la oportunidad de preparar las sesiones depende del tiempo que las figuras educativas tengan para ello. Tres de cada diez docentes afirmaron que nunca o raramente disponen de tiempo para estudiar la guía y los materiales de las sesiones (ver T4 Gráfica 7), aunque en las entrevistas un comentario recurrente, tanto de docentes como de directivos, fue que tales documentos llegan con muy poca anticipación, apenas unos cuantos días antes de las sesiones, lo cual limita la oportunidad de estudiar y adecuar los contenidos propuestos y realizar las actividades previas requeridas.

[Que las guías se publicaran con más tiempo de anticipación] a nosotros nos daría más margen para prepararnos.

[Tenemos] uno o dos días como máximo para [...] solicitar los insumos [...] necesarios previos para la sesión a los docentes.

Estamos siempre a la espera de las guías nacionales y a veces no llegan en el tiempo oportuno [...] a mí a veces no me da tiempo de ver todo el material que viene ahí [en las guías de las sesiones], porque me siento como presionado por una semana para ver todo el contenido.

Gráfica 7.
Resultados de la encuesta al personal docente sobre el trabajo antes de las sesiones de los CTE
Porcentaje

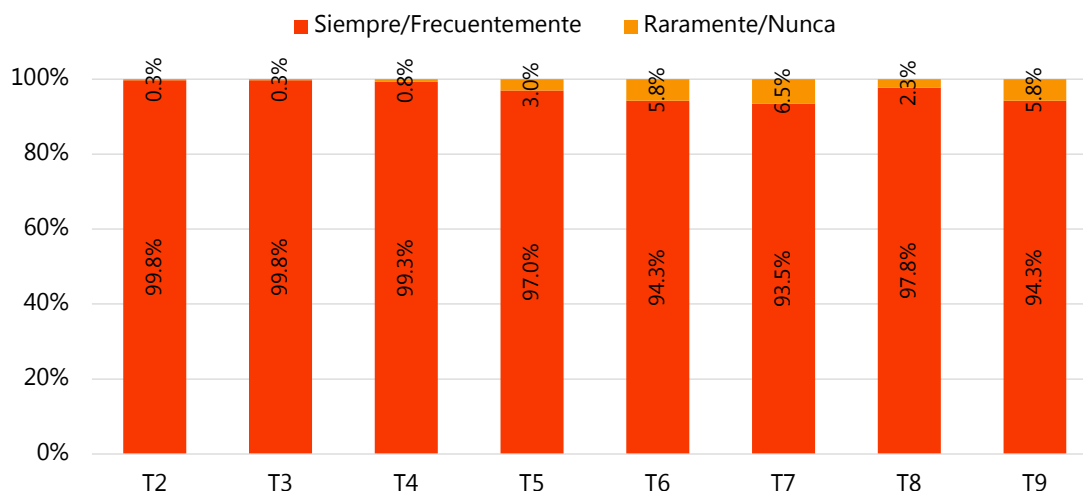


N=2,337

T2: Conozco el día, hora y lugar de las sesiones, T3: Recibo la guía y los materiales de las sesiones, T4: Tengo tiempo para estudiar la guía y los materiales de la sesión, T5: Recibo capacitaciones e información de mi director(a) o supervisor(a) sobre los temas por tratar.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal docente.

Gráfica 8.
Resultados de la encuesta al personal directivo y de supervisión (líderes de los CTE) sobre el trabajo antes de las sesiones de los CTE
Porcentaje



N=400

T2: Conozco el día, hora y lugar de las sesiones, T3: Comunico la hora, día y lugar de las sesiones al colectivo docente, T4: Tengo acceso a la guía y materiales de las sesiones, T5: Adapto los temas de la guía y materiales de las sesiones de acuerdo con los requerimientos de mi escuela, T6: Distribuyo la guía y los materiales de las sesiones con el colectivo docente, T7: Recibo capacitaciones e información de la autoridad educativa (SEED) o del supervisor(a) escolar sobre los temas por tratar en las sesiones, T8: Elaboro la documentación administrativa necesaria para las sesiones (listas de asistencia, registros de las sesiones pasadas, etc.), T9: Diseño actividades complementarias para desarrollar los temas de las sesiones.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal directivo y de supervisión.

Durante las sesiones

Al principio, el trabajo de los CTE no estaba encuadrado, salvo algunas disposiciones sobre la estructura y funciones de los consejos, y sobre la frecuencia de las reuniones.¹³ En la práctica, cada escuela podía elegir qué temas abordar y cómo en función de sus prioridades. A partir del ciclo escolar 2013-2014, la SEP comenzó a compartir guías para cada sesión donde se definen sus objetivos, estructura y contenido. La idea de las guías es ser «una herramienta de apoyo para la organización, análisis, diálogo y toma de decisiones de los colectivos docentes» (SEP, 2018b, p. 3).

El diseño de las guías ha cambiado con el tiempo, pero no su propósito. Para el ciclo escolar 2021-2022 se produjeron nueve guías, la primera para las cinco sesiones de la fase intensiva que se concentró en la configuración del PEMC; las ocho restantes son una para cada sesión de la fase ordinaria, las cuales se estructuraron en tres momentos. Cada momento de las guías de las sesiones ordinarias se refiere un tema en particular y propone actividades y materiales para abordarlos. En este ciclo escolar, el primer momento trató cuestiones de salud mental y física del personal docente; el segundo se enfocó en los temas, prácticas y alternativas pedagógicas o prioridades educativas que la

¹³ Ver el [Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias](#) y el Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias en los estados de la República Mexicana.

AEN buscó promover; y el último momento correspondió a la revisión de los asuntos académicos de cada centro escolar.¹⁴ A nivel local, no existe un documento equivalente para dirigir las sesiones de los CTE.

Según los resultados de la encuesta aplicada para la evaluación, la mayor parte de los miembros (95.2%) (ver T7 Gráfica 11) y de los líderes (96.8%) (ver T11 Gráfica 12) de los CTE afirma que la guía conduce el trabajo en las sesiones, lo cual fue confirmado en las entrevistas al personal y la observación de las reuniones de los CTE. En este sentido, la guía permite encuadrar y estandarizar el desarrollo de las sesiones.

Considero que una parte que fortalece el desarrollo de los CTE es precisamente la cuestión metodológica de cómo se aborda la guía. Nosotros tenemos [...] esquemas [...] en donde sabemos [...] las partes en las que se va a dividir la guía, y ese encuadre como que nos permite ubicarnos en cuál es en sí el desarrollo del CTE.

Uno desde que la lee [la guía de las sesiones] [...] sabe a lo que va, o sea lo que vamos a ver ese día, lo que vamos a trabajar y pues a lo mejor y ya llevamos algunas ideas [...]

Si bien, la misma guía indica que es una «propuesta flexible» que espera ser enriquecida y adaptada por los colectivos docentes (SEP, 2022, p. 6), en la práctica se ha convertido en un documento que rigidiza el trabajo. Aunque la mayoría de los miembros y líderes de los CTE dicen hacer adecuaciones a los temas y materiales de las sesiones, se ha confirmado que muchas de ellas son al margen de lo que dictan las guías. Incluso, es posible sugerir que los CTE se apegan tan estrictamente a las guías porque uno de los elementos revisados en el seguimiento es que se respeten las instrucciones, actividades y agenda establecidas por estos documentos, de modo que los CTE no tratarían otros asuntos aunque les parezcan más relevantes.

A pesar de [...] esa indicación [que la guía es una propuesta flexible] [...] tenemos que cumplir porque el día de mañana pasa que [...] nos planteen (sic) alguna interrogante [sobre el uso de la guía].

Entonces, si hacemos algo mucho muy (sic) diferente terminamos quizá hasta traicionando el recurso empleado (sic) para que se creara esa guía [...] entonces siempre estamos “vamos a hacer esto, vamos a enriquecer” pero sin salirnos de [la guía] porque nos sentimos como enganchaditos (sic) [a la guía].

Aun con ello, la mayoría de los docentes y líderes de los CTE están de acuerdo en que las guías son claras, suficientes, adecuadas y pertinentes (ver Gráfica 9). No obstante, las dos últimas características mencionadas tuvieron una opinión positiva menos contundente, tres de cada diez docentes consideran que las guías no son adecuadas ni pertinentes (ver G2 y G3 Gráfica 9). Más todavía, en las entrevistas el personal insistió en que las guías no reconocían el contexto y condiciones reales de trabajo, sobre todo de los tipos de servicio educativo multigrado, multinivel e indígena, pues estaban pensadas para escuelas con organización completa situadas en zonas poco marginadas y con conectividad.

¹⁴ El Anexo 4 presenta los temas y actividades propuestas para las sesiones del CTE del ciclo escolar 2021-2022.

A lo mejor falta un poquito de contexto en relación al multigrado (sic), porque siempre ha sido un problema aquí en el estado de Durango, siempre todo es para una escuela modelo, completa, y el multigrado queda un poquito de lado (sic).

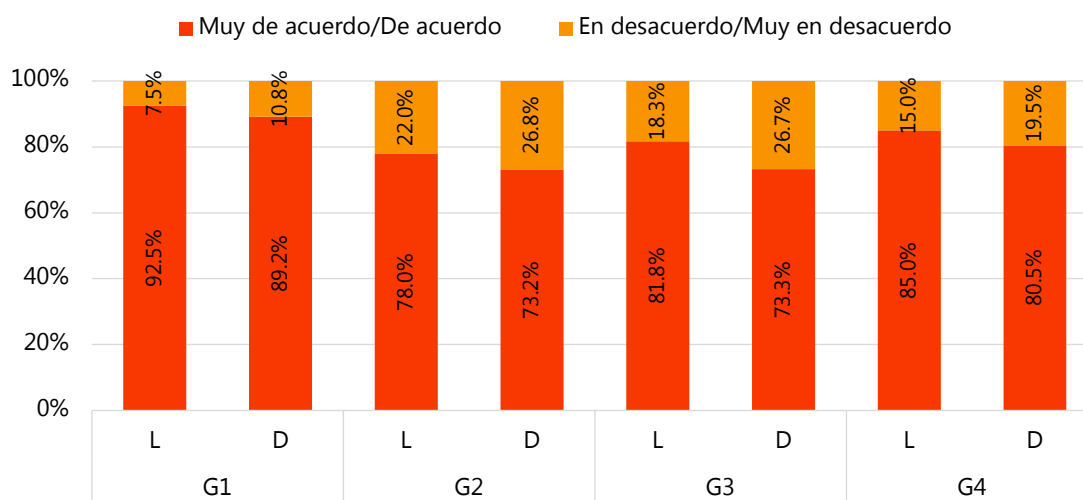
En las guías de los CTE nunca se tiene en cuenta a las escuelas unitarias, nada más dicen “júntense con las que son similares y hagan con lo que deberían hacer las otras escuelas [completas]” . Eso es lo que se nos indica.

La desventaja principal es que no se toma en cuenta a las escuelas unitarias ni sus necesidades [...] las necesidades de las escuelas son muy grandes y diferenciadas, no entiendo por qué [hay] una sola guía.

Gráfica 9.

Opinión del personal docente, directivo y de supervisión sobre las guías de trabajo de las sesiones de los CTE

Porcentaje



D: Docentes (N=2,337), L: Líderes de los CTE (N=400)

Las guías de las sesiones: G1: ...son claras sobre los temas por tratar, G2: ...son adecuadas para la situación y contexto de mi escuela, G3: ...abordan los temas académicos más importantes de mi escuela, G4: ...contienen suficiente información para tratar los temas.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal directivo y de supervisión.

De acuerdo con los miembros y líderes de los CTE, otro elemento que resta a la adecuación y pertinencia de las guías tiene que ver con la selección de temas que se abordan en el segundo momento de las sesiones, es decir, aquellos que la AEN propone como prioridades educativas, prácticas innovadoras o alternativas de evaluación.¹⁵ En primer lugar, se identifica un desfase entre los temas propuestos en algunas sesiones y las etapas del ciclo escolar. Por ejemplo, en las últimas sesiones del ciclo escolar 2021-2022 se presentaron dos metodologías de enseñanza y una

¹⁵ En parte, la elección de los temas en el ciclo escolar 2021-2022 puede responder a la intención de la AEN de preparar el terreno para [el nuevo Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana](#). De hecho, las sesiones de los CTE del siguiente ciclo escolar se aprovecharán también para implementar un Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes sobre los Nuevos Planes y Programas de Estudio (ver el [Boletín SEP No. 129](#)).

herramienta de evaluación formativa; sin embargo, según los docentes entrevistados, el abordaje de tales temas llegó tarde para apropiarse de ellos, aplicarlos con los alumnos y valorar sus resultados.

En segundo lugar, el personal entrevistado percibe que los temas abordados en este momento están desarticulados entre sí, pues no distinguen continuidad entre ellos ni que formen parte de una estrategia de la AEN para tratar problemáticas o necesidades prioritarias de la educación en el país.

Qué bueno que [las guías de este ciclo escolar] han abordado temas importantes [...] en la parte emocional [...] pero [...] no sabemos [qué temas se] vayan a tratar [cada sesión], en algún momento dado son temas desfasados, pero [...] importantes.

Simplemente, en lo personal la última temática [Tareas auténticas: herramientas de evaluación formativa, tratada en la séptima sesión ordinaria del ciclo escolar 2021-2022] [...] no la vimos muy productiva para lo que se va desarrollando en cada centro escolar.

Finalmente, la suficiencia con que se presentan estos temas también es cuestionada. Aun cuando las guías ofrecen materiales complementarios, la exposición principal de los temas del segundo momento es poco detallada y no da muchas pautas para llevarlos a cabo. Así, trasladar los temas de las sesiones a la práctica depende del apoyo de los líderes de los CTE y del interés de los docentes. Durante la observación se detectó que los temas del segundo momento suelen examinarse someramente y solo con los elementos de la guía, además no se da seguimiento a su aplicación en las aulas.

[Lo que] hemos visto en el transcurso de estas sesiones que llevamos [las del ciclo escolar 2021-2022] es que se pierden las temáticas que se proyectan (sic).

De cierto modo, la falta de adecuación y pertinencia de las guías de las sesiones percibida por el personal docente, directivo y de supervisión se debe a la ausencia de un documento equivalente local. La normatividad de los CTE no impide que las AEL diseñen alternativas para encuadrar el trabajo de estas figuras mientras sean congruentes con su propósito. Un referente al respecto es la estrategia de la autoridad educativa de Jalisco para implementar los CTE, la cual se alinea con un proyecto educativo estatal de mayor alcance.¹⁶ Si la CECTE decide avanzar con una alternativa local, la pertinencia y adecuación de los contenidos de las sesiones de los CTE serán mayores, pero debe asegurarse que haya armonía entre las guías y materiales del estado y los nacionales para que no compitan entre sí.

Por otro lado, la distribución de la jornada entre las partes de las sesiones también fue criticada por los miembros y líderes de los CTE durante las entrevistas realizadas para esta evaluación, en particular debido al poco tiempo que se dedica a la organización de las escuelas. El equipo evaluador identifica que esta situación tiene al menos dos causas inmediatas, la primera es el diseño de las sesiones dictado por las guías, y la otra la organización y dinámica del trabajo en cada CTE.

Las guías indican la duración prevista de cada parte de las sesiones de los CTE. La distribución usual de la jornada de las sesiones de la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022 fue: 5% para el encuadre de la sesión, de 10 a 20% para el primer momento, de 50 a 60% para el segundo y 25% para el tercero.

¹⁶ Ver las [guías y materiales](#) del CTE del estado de Jalisco y el [proyecto Recrea](#) de la misma entidad.

Si bien, es notorio que la distribución del tiempo propuesta por las guías se concentra en abordar temas educativos, y que casi todos los miembros y líderes de los CTE encuestados confirmaron que las sesiones se emplean mayoritariamente en tales asuntos (ver T8 Gráfica 11 Y T12 Gráfica 12), estas figuras consideran insuficiente el espacio para tratar cuestiones particulares de sus escuelas.

Uno logra no atender y darle mayor prioridad a lo que viene siendo (sic) nuestro centro escolar, porque nos dejan muy poco de porcentaje (sic) [de la sesión de los CTE] para atender la organización de las necesidades que se tienen en lo particular.

El diseño de la guía nos da poco tiempo para [tratar] las situaciones particulares de cada centro de trabajo.

El tercer momento de la guía difícilmente lo ve uno, porque es muy poco el tiempo. Hay un listado de temáticas que son de interés para cada colegiado [es decir el colectivo docente] y siempre se está posponiendo.

Es posible que el trabajo en los CTE no transcurra conforme la agenda planteada en las guías cuando se aborda algún tema que los miembros de los consejos consideren particularmente importante o interesante. En estos casos, la participación y diálogo se extiende más de lo previsto, lo cual retrasa la conclusión de ciertas actividades y consume el tiempo disponible para otras. Puesto que la organización de la escuela se aborda al final de la jornada, es común que quede poco tiempo para este momento. Además, la guía no siempre orienta el trabajo para esta parte de las sesiones; por ejemplo, sólo las guías de las sesiones uno a cuatro de la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022 dieron pautas para ello. Entonces, este espacio no necesariamente se dedica a tratar temas académicos relacionados con mejorar el servicio educativo, sino más bien para organizar eventos escolares, transmitir mensajes directivos o discutir asuntos generales de las escuelas. Como las sesiones de los CTE son de los pocos espacios formales donde se reúne todo el colectivo docente de las escuelas, y el tercer momento es donde el trabajo está menos encuadrado, existe una competencia entre los temas por tratar.

[En el tercer momento] tratamos asuntos [...] por ejemplo [...] para la organización de las festividades [...] del día del niño, día de la madre, cosas así [...] vemos las comisiones que tenemos en la escuela [...] biblioteca, periódico mural [...] también se ven asuntos de dinero.

[En el tercer momento tratamos] cuestiones de disciplina, calificaciones, festivales, periódicos murales, concursos, planeación didáctica, cooperativas escolares, guardias de vialidad, [...] bibliotecas, red escolar, educación física, entre otros.

Es razonable pensar que, dada su composición, los CTE de varias escuelas multigrado y/o multinivel podrían tener mayores dificultades para aprovechar el tiempo del tercer momento. Sin embargo, lo que se escuchó en las entrevistas y observó en las sesiones visitadas, es que los miembros de este tipo de CTE valoran este espacio, porque es una de las pocas oportunidades que tienen para intercambiar experiencias, estrategias y lecciones, e incluso convivir con otros colegas, además se

benefician de que sus escuelas suelen compartir los mismos retos académicos, de infraestructura y administrativos.¹⁷

El hecho de tener escuelas de diferentes contextos, de diferentes organizaciones eso más bien yo lo veo como fortaleza. Si partimos desde la premisa de que en los consejos se maneja el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares [...] antes que verlo como obstáculo, yo lo veo como una fortaleza, el hecho de tener diferentes experiencias.

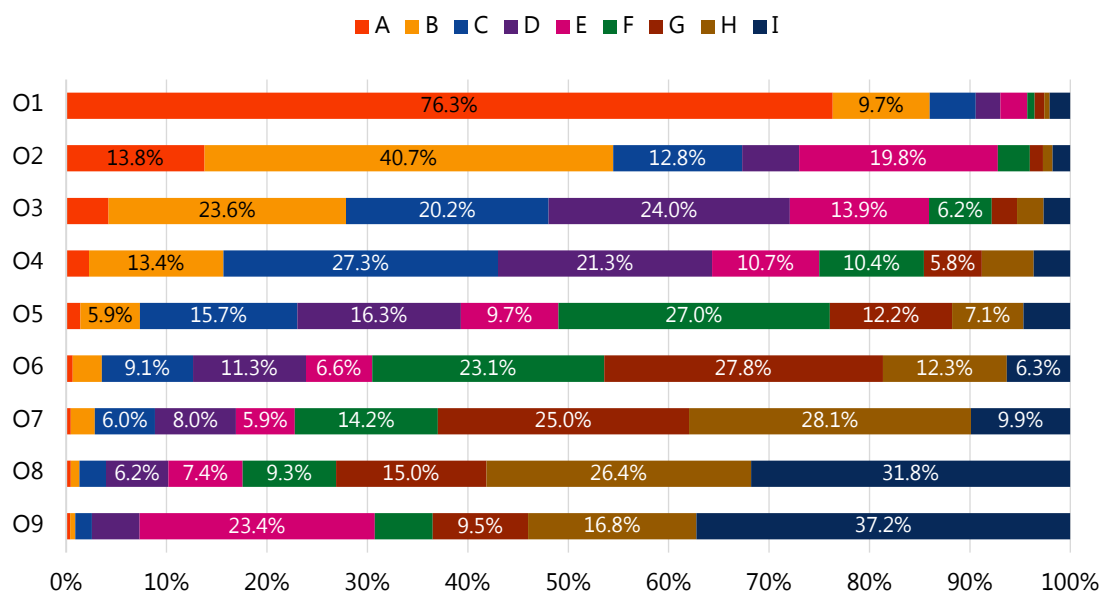
En nuestro CTE, al ser multigrado y tener más o menos las mismas necesidades [entre las escuelas], sí compartimos como que una serie de estrategias entre los compañeros [...]

Empero, el problema de la suficiencia del tiempo para el tercer momento es compartido entre los CTE de escuelas completas como incompletas. Para mejorar, los miembros de los CTE sugieren aumentar el periodo destinado al tercer momento de las sesiones o ponerlo al inicio de la jornada.

Gráfica 10.

Respuestas del personal docente sobre el uso del tiempo de las sesiones de los CTE según ámbitos de mejora escolar

Porcentaje



N=2,337

O1: Primera opción (más tiempo) ... O9: Última opción (menos tiempo)

A: Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as), B: Prácticas docentes y directivas, C: Avance en los planes y programas educativos, D: Oportunidades de formación docente, E: Asistencia y retención de los (las) alumnos(as), F: Participación de la comunidad, G: Apoyo de la autoridad educativa, H: Condiciones de la infraestructura y equipamiento, I: Niveles de carga administrativa.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal docente.

Con todo, nueve de cada diez líderes y miembros de los CTE creen que siempre o frecuentemente el tiempo de las sesiones se utiliza en los temas que consideran más importantes (ver T16 Gráfica 11 y

¹⁷ El Inevap documentó el valor de los CTE para los docentes de estos centros educativos en sus evaluaciones a las escuelas [multigrado bilingüe e indígena](#) y [multigrado y/o multinivel en educación básica](#).

T19 Gráfica 12). Según los ámbitos de mejora escolar, la mayoría del personal docente encuestado respondió que el «Aprovechamiento académico de los alumnos» es el tema que recibe más tiempo en las sesiones, seguido de las «Prácticas docentes y directivas». Por el contrario, los temas «Niveles de carga administrativa» y «Condiciones de la infraestructura y equipamiento» son a los que menos tiempo se les dedica (ver Gráfica 10). Así, generalmente la distribución de la jornada de las sesiones de los CTE de acuerdo con el tiempo empleado en los ámbitos de mejora escolar es:

- | | |
|--|---|
| 1. Aprovechamiento académico de los alumnos | 5. Participación de la comunidad |
| 2. Prácticas docentes y directivas | 6. Apoyo de la autoridad educativa |
| 3. Oportunidades de formación docente | 7. Condiciones de la infraestructura y equipamiento |
| 4. Avance en los planes y programas educativos | 8. Asistencia y retención de los alumnos |
| | 9. Niveles de carga administrativa |

No obstante, es preciso anotar que los miembros y líderes de los CTE identifican que se desaprovecha el tiempo en algunas actividades que consideran innecesarias o que aportan poco valor al trabajo y propósito de las reuniones, como la lectura en grupo de los textos de las guías o la visualización de los mensajes en video de las autoridades educativas nacionales y locales. En este sentido, el argumento de las figuras entrevistadas es que tales actividades pueden hacerse previamente de forma individual, y que es más eficiente solo hacer comentarios al respecto durante la sesión.

La efectividad de las sesiones de los CTE para la mejora escolar no solo depende de la organización y uso del tiempo, sino también del ambiente de trabajo, esto es las actitudes, grado de participación e interacción, y cohesión del grupo. Para analizar estos elementos del trabajo en las sesiones de los CTE, el equipo evaluador se apoyó principalmente en los ejercicios de observación. Si bien, las sesiones observadas no alcanzan a reflejar la realidad de todos los CTE, permiten conocer algunos rasgos del ambiente de los consejos desde su interior. Dado que la observación correspondió a las dos últimas sesiones de la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022, se visualizó a los grupos ya integrados y con una dinámica de trabajo aprendida.

Como se anotó antes, los CTE se apegan a los temas y actividades dictadas por las guías. Tales documentos determinan los espacios para la participación, reflexión, diálogo y trabajo colectivo. No obstante, es posible distinguir dos dinámicas de trabajo opuestas. Por un lado, hay CTE cuyos miembros están dispuestos a participar y trabajar en equipo, aceptan y tienen interés en los temas abordados y se tratan con respeto. En la encuesta realizada, nueve de cada diez docentes dijeron que pueden compartir sus experiencias, inquietudes y dudas, y que sus compañeros están dispuestos escucharlos (ver T11 y T12 Gráfica 11). Esta dinámica positiva fue confirmada en la mayoría de los CTE observados y por gran parte de las figuras entrevistadas. En contraste, existen CTE donde prevalecen actitudes de apatía e indiferencia con los temas tratados, e incluso hay conflictos y tensiones entre sus miembros. De acuerdo con lo dicho en las entrevistas y lo visto en las sesiones visitadas, tal ambiente negativo es menos común, pero está presente en algunos CTE.¹⁸

¹⁸ Una agenda de investigación puede indagar factores que explican la aparición y prevalencia de este entorno nocivo.

Hay varias razones por que el ambiente de los CTE sea más o menos favorable para el trabajo. Las autoridades educativas pueden influir algunas de ellas, como la organización de las sesiones, el liderazgo de los CTE, y las condiciones del entorno donde se realizan las reuniones; pero otras escapan de su campo de actuación, como la personalidad de los docentes.

Las guías y materiales de las sesiones condicionan el nivel y tipo de participación de los colectivos docentes. Comúnmente, las actividades instruidas por tales documentos toman un texto o video para provocar la reflexión e intercambio de opiniones entre los miembros del CTE; también suelen tratarse de completar alguna tabla, figura o lista para exponerla al grupo, lo cual puede requerir de trabajo previo individual o en equipo. Solo en el tercer momento de las sesiones se espera una interacción más libre y natural entre los docentes. Al respecto, los miembros de los CTE comentaron que, en ocasiones, las sesiones son poco estimulantes y llegan a ser rutinarias, además de que quienes participan suelen ser las mismas personas. Los líderes de los CTE se esfuerzan por fomentar la participación de todos y por hacer el trabajo más alentador, pero a través del cuestionamiento directo y actividades poco interactivas, lo cual generalmente no es efectivo. Así, un área de oportunidad es dotar a los líderes de los CTE de alternativas para dinamizar el trabajo en las sesiones. Esto se puede alcanzar mediante capacitaciones y la elaboración de guías locales con contenidos pertinentes y estrategias de abordaje innovadoras.

Igualmente, el entorno e infraestructura del lugar donde se llevan a cabo las sesiones afectan las actitudes de los colectivos docentes y la consecución del trabajo esperado. En las sesiones observadas se notó que los espacios incómodos, ya sea por la temperatura del lugar o por el mobiliario poco ergonómico para los adultos, llevan al agotamiento de los miembros de los CTE, lo que disminuye su atención y participación.

Cuadro 2.
Rasgos de las reuniones de docentes efectivas (Michel, 2011)

Algunas de las cualidades y requisitos para que las reuniones de docentes sean efectivas en alcanzar sus objetivos se han identificado en numerosas investigaciones educativas. De cumplir con tales requerimientos, los autores sugieren que las reuniones podrían promover el cambio y crecimiento, clarificar los objetivos y promover la construcción de relaciones de colaboración.

- Planeación previa adecuada.
- Facilitadores efectivos y bien capacitados.
- Estimulación de la participación de los docentes.
- Comunicación que fomente diferentes perspectivas e interpretaciones.
- Compromiso de los participantes.
- Toma de decisiones compartida.
- Establecimiento de un ambiente seguro y enriquecedor.
- Definición colectiva de reglas de convivencia y trabajo.
- Determinación de una agenda con temas relevantes para los participantes.
- Puntualidad y uso del tiempo efectivo.
- Instalaciones apropiadas para la reunión.
- Invitación selectiva (solo a quienes son importantes según los temas de la agenda).

Por otro lado, es preciso indicar que la interacción en los CTE habitualmente es respetuosa, cuando hay conflictos o tensiones entre los miembros, casi siempre se debe a cuestiones personales. Aquí, la labor de mediadores que asumen los líderes de los CTE es fundamental para evitar que los problemas

entre las personas afecten el desarrollo de las sesiones. Una parte de los directivos entrevistados reconoció la importancia de conocer más herramientas de resolución de conflictos, a fin de enfrentar estas situaciones con mayor efectividad.

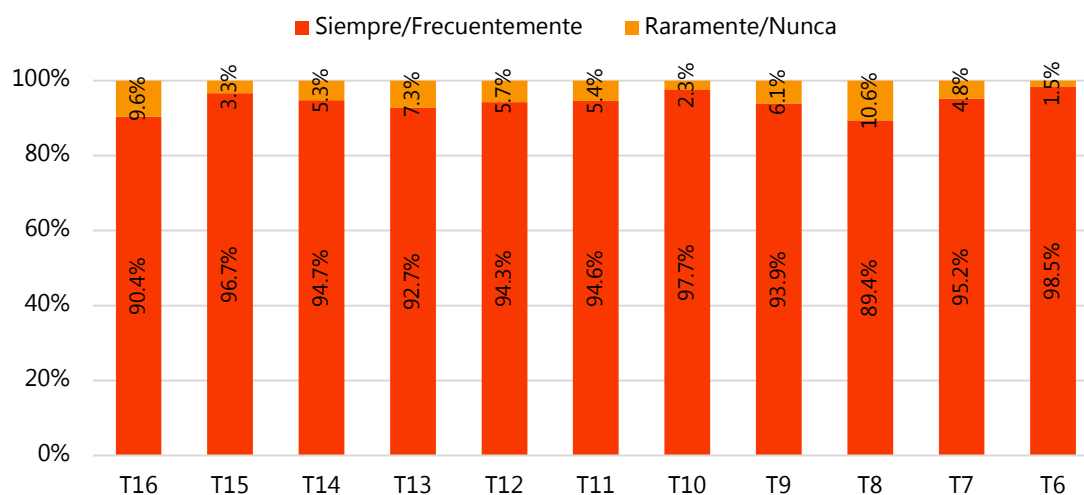
Para cumplir su propósito, los CTE tienen que diseñar estrategias y tomar decisiones que conduzcan a la mejora escolar, las cuales deben ser colegiadas, basarse en la evidencia y reconocer a los alumnos con rezago, así como estipular mecanismos de seguimiento. Solo así los CTE pueden ser un verdadero instrumento de la autonomía de gestión escolar.

Las guías nacionales, que enmarcan el trabajo de los CTE en el estado, señalan explícitamente los momentos dedicados a la generación de estrategias y la toma de decisiones para la mejora educativa. De cierto modo, tales acciones están presentes en todas las sesiones de los CTE, aunque en algunas son más evidentes, como en las de la fase intensiva para construir el PEMC. Dado que la evaluación coincidió con la culminación del ciclo escolar, no fue posible observar los momentos donde los CTE se avocan con más intensidad al diseño de estrategias y toma de decisiones. Sin embargo, gracias a la encuesta aplicada se conoce que más del 90% de los miembros de los CTE considera que las decisiones se toman en equipo incorporando todas las opiniones, y que las estrategias de mejora se elaboran con la participación de todos (ver T13 y T14 Gráfica 11).

Gráfica 11.

Resultados de la encuesta al personal docentes sobre el trabajo durante las sesiones de los CTE

Porcentaje

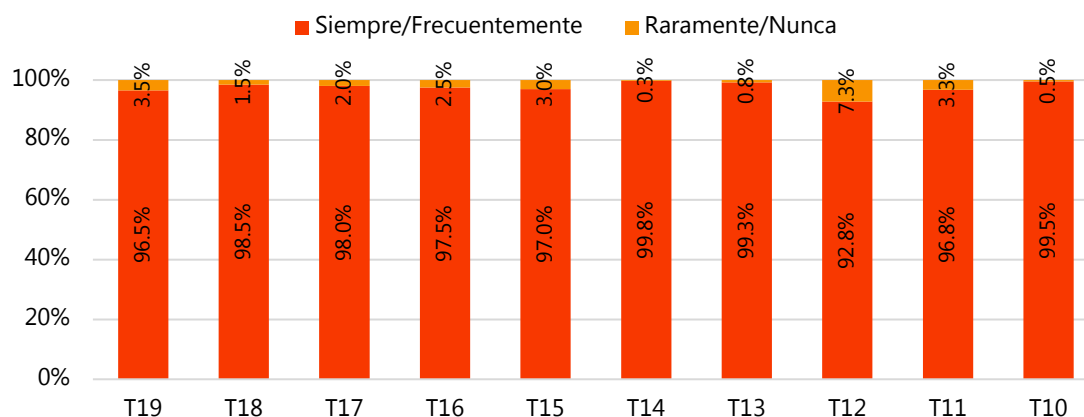


N=2,337

T6: Las sesiones se realizan el día y la hora planeada, T7: Se respeta la guía de las sesiones, T8: Se tratan únicamente temas académicos, T9: Se identifican y abordan los principales problemas y desafíos académicos de mi escuela, T10: Se identifican a los (las) alumnos(as) con rezago académico, T11: Puedo compartir mis experiencias, inquietudes y dudas, T12: Mis compañeros(as) están dispuesto(as) a escuchar mis opiniones, T13: Las decisiones se toman en equipo, tomando en cuenta todas las opiniones, T14 Las estrategias de mejora escolar se elaboran con la participación de todos(as), T15: Se registran los acuerdos de la sesión (en un acta, minuta, u otro documento), T16: El tiempo de las sesiones del CTE de mi escuela se utiliza en los temas que considero más importantes.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal docente.

Gráfica 12.
Resultados de la encuesta al personal directivo y de supervisión sobre el trabajo durante las sesiones de los CTE
Porcentaje



N=400

T10: Las sesiones se realizan el día y la hora planeada, T11: Conduzco las sesiones conforme las instrucciones y agenda de las guías, T12: Se tratan únicamente temas académicos, T13: Se identifican y abordan los principales problemas y desafíos académicos de mi(s) escuela(s), T14: Se identifican a los (las) alumnos(as) con rezago académico, T15: Todas las personas del colectivo docente comparten sus experiencias, inquietudes y dudas, T16: Todas las personas del colectivo docente participan en la toma de decisiones, T17: Todas las personas del colectivo docente participan en la elaboración de las estrategias de mejora escolar, T18: Se registran los acuerdos de la sesión (en un acta, minuta, u otro documento), T19: El tiempo de las sesiones del CTE de mi(s) escuela (s) se utiliza en los temas que considero más importantes.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal directivo y de supervisión.

En la observación de las sesiones de los CTE el equipo evaluador confirmó que la toma de decisiones de los consejos habitualmente se precede de un espacio abierto de discusión entre el colectivo docente, el cual es motivado por sus líderes. Estas mismas figuras intervienen en algún punto para convertir la discusión en acciones, acuerdos o compromisos concretos. Un elemento que diferencia la toma de decisiones en los CTE únicos y los sectorizados, es que en los primeros se delegan actividades entre los miembros del colectivo docente para cumplir los acuerdos, mientras que en los segundos los compromisos suelen ser más generales y solo enunciarse, pues se espera que cada escuela organice las acciones necesarias para su cumplimiento según sus condiciones. Ambos tipos de CTE comparten una debilidad en cuanto a la calidad del registro y seguimiento de los acuerdos, la cual será abordada en los párrafos que siguen.

Hasta este punto y con la información disponible, es posible identificar colaboración y colegialidad en los CTE, entendida la primera como el trabajo colaborativo para llegar a acuerdos y tomar decisiones con un propósito común (sentido descriptivo), y la segunda como las relaciones de apoyo, estimulación, reconocimiento e igualdad entre sus miembros (dimensión normativa) (Kelchtermans, 2006). No obstante, tal colaboración identificada presenta también algunos rasgos de colegialidad artificial de acuerdo con la caracterización de Hargreaves (2005) (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Colegialidad

La literatura educativa reconoce que la colegialidad y colaboración, como parte de la cultura de los docentes, son un elemento indispensable para la mejora (Harris, 2013). De ahí que construir relaciones colegiadas y fomentar prácticas colaborativas entre los colectivos docentes sean uno de los objetivos de la gestión escolar a través de espacios como los CTE. Según Hargreaves (2005) existen cuatro formas de cultura de los docentes, cada una caracteriza «los modelos de relación» y las «formas de asociación» (p. 191) entre los profesores y tienen implicaciones distintas sobre el trabajo y cambio educativo: 1) individualismo, 2) colaboración, 3) colegialidad artificial y 4) balcanización.

Cualidades básicas de las formas de cultura de los docentes			
Individualismo - Aislamiento - Límite para mejora - Protección contra interferencia externas	Colaboración - Coparticipación, confianza, apoyo - Fundamental para el trabajo cotidiano - Estructura familiar que puede tener un liderazgo paternalista o maternalista - Trabajo conjunto - Mejora continua	Colegialidad artificial - Estrategia para crear colegialidad, pero también para imponerla y controlarla - Procedimiento administrativo - Simulación segura - Puede eliminar el deseo	Balcanización - Ciudades estado - Incoherencias - Lealtades e identidades ligadas a grupos concretos - El total es menor que la suma de sus partes

Fuente: adaptado por Inevap de Hargreaves (2005)

Para el caso de los CTE, conviene en especial distinguir la cultura de colaboración y la colegialidad artificial, de acuerdo con las características fundamentales del trabajo entre los docentes.

Características de las relaciones de trabajo en la cultura de colaboración y en la de colegialidad artificial

Colaboración

- Espontáneos:** surgen, ante todo, de los mismos docentes, en cuanto a grupo social. Pueden estar apoyadas por las autoridades educativas y promovidas gracias al establecimiento de un horario adecuado.
- Voluntaria:** las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores les reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o la persuasión no coactiva de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.
- Orientada al desarrollo:** los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen. Los profesores fijan, con mucha frecuencia, las tareas y fines del trabajo conjunto, en vez de someterse a implementar los objetivos de terceros.
- Omnipresente, en el tiempo y en el espacio:** el hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario de actividad (como una sesión regular de planificación) que pueda fijar las autoridades educativas para que se produzca en un momento concreto y en el lugar designado al efecto. Las reuniones establecidas en el horario y las sesiones de planificación pueden formar parte de las culturas de colaboración, pero no predominan sobre el resto de las situaciones en las que se trabaja en grupo.
- Imprevisible:** como en las culturas de colaboración los docentes juzgan y controlan lo que hacen, con frecuencia los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad.

Colegialidad artificial

- Reglamentada por las autoridades educativas:** la colegialidad artificial no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos.

- **Obligatoria:** la colegialidad artificial obliga a actuar juntos, en situaciones impuestas de apoyo de los compañeros, enseñanza en equipo y planificación cooperativa.
- **Orientada a la implementación:** en condiciones de colegialidad artificial, se exige o «persuade» a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros, de forma más directa, por el director, o indirecta, por el distrito escolar o el ministerio.
- **Fija en el tiempo y en el espacio:** la colegialidad artificial se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Esto forma parte de la reglamentación administrativa.
- **Previsible:** la colegialidad artificial está diseñada para que sus resultados sean previsible en un grado relativamente elevado. A este respecto, la colegialidad artificial constituye una simulación administrativa segura de colaboración.

Fuente: Hargreaves (2005).

Después de las sesiones

Como parte de sus funciones, la CECTE supervisa el desarrollo de las sesiones de los CTE. Desde mediados del último ciclo escolar, lo hace a través de un sistema informático donde los líderes de los consejos registran la regularidad, asistencia, organización, propuestas de mejora y otras variables de cada sesión de los CTE.¹⁹ Tal plataforma de seguimiento se considera una buena práctica que sistematiza los datos y proporciona información oportuna sobre el funcionamiento de los CTE de cada centro escolar; sin embargo, hay algunos desafíos pendientes para la CECTE. Uno de ellos es aumentar el conocimiento sobre la existencia y uso de la plataforma entre el personal que debe reportar en ella, en promedio el 72% de escuelas de nivel básico lo hacen (ver Gráfica 13). Otro desafío se refiere a mejorar algunos elementos de su diseño informático para garantizar la estandarización y depuración de los datos. En tercer lugar también es importante señalar que el seguimiento de la CECTE puede mejorar si se establecen formalmente las medidas por desplegar en caso de identificar inconsistencias en el desarrollo de las sesiones.

Otra herramienta de supervisión local de los CTE son las visitas virtuales o presenciales del titular de la SEED en cada sesión de los consejos a tres planteles de cualquier nivel y tipo de servicio educativo. Las escuelas por visitar se eligen conjuntamente por las autoridades de los niveles educativos de la SEED y por la CECTE, privilegiando la maximización del tiempo y la diversidad de escuelas.

Del mismo modo, durante la semana siguiente a las sesiones de los CTE, la CECTE se reúne con figuras de primer nivel de la SEED para compartirles los pormenores de las sesiones recién terminadas. Al final del ciclo escolar, con la información del seguimiento nacional y estatal agregada para todo el año, la CECTE presenta un informe con los principales resultados de los indicadores de seguimiento de los CTE y experiencias valiosas de las reuniones.

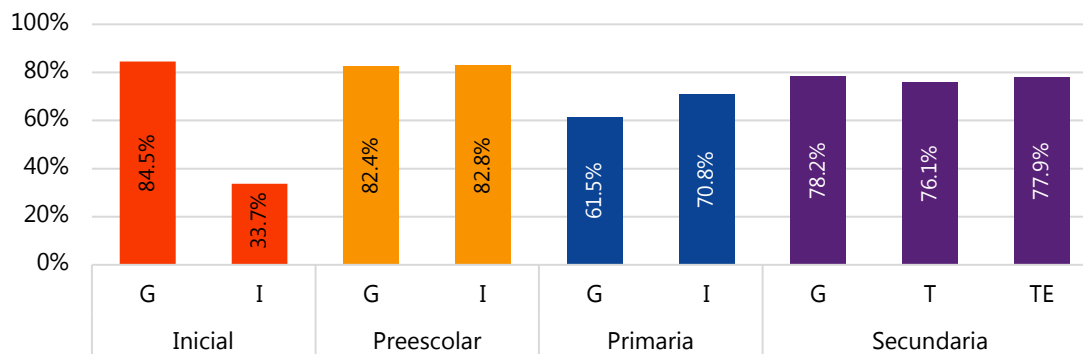
Paralelamente a la AEL, la AEN efectúa su propio seguimiento de los CTE, el cual se apoya en los reportes que la CECTE hace en una plataforma en línea, y las visitas para observar algunas sesiones de los consejos.

¹⁹ La idea de diseñar e implementar una plataforma de seguimiento estatal nació en diciembre de 2019 motivada por la necesidad de contar con información sobre el funcionamiento de los CTE. En febrero de 2020, la CECTE hizo un pilotaje de la plataforma de seguimiento, el cual fue interrumpido por la pandemia de COVID-19 y la paralización de las actividades educativas presenciales. Con el inicio del ciclo escolar 2020-2021 se reactivó la plataforma, pero tuvo problemas técnicos al principio. A partir de diciembre de 2021, la [plataforma estatal de seguimiento de los CTE](#) opera de forma constante.

Gráfica 13.

Escuelas del nivel básico que reportaron en la plataforma de seguimiento estatal según nivel y tipo de servicio educativo, ciclo escolar 2021-2022

Porcentaje



La Gráfica 13 señala que, en promedio, siete de cada diez escuelas del nivel básico reportaron la realización de las sesiones del CTE en la plataforma de seguimiento estatal durante el ciclo escolar 2021-2022.

G: General, I: Indígena, T: Técnica, TE: Telesecundaria.

Fuente: Inevap con datos del seguimiento estatal de los CTE proporcionada por la CECTE.

Para cada una de sus sesiones, los CTE deben registrar sus acuerdos y compromisos con el fin de darles seguimiento. Según la encuesta realizada para la evaluación, el 96.7% de los miembros y el 98.5% de los líderes de los CTE dijeron que así lo hacen (ver T15 Gráfica 11 y T18 Gráfica 12). La manera de documentar los acuerdos y compromisos no se define en la normatividad de los consejos ni en las guías y materiales de las sesiones, de modo que cada CTE decide su formato y contenido, generalmente se trata de una breve relatoría o minuta. La libertad de elegir cómo registrar los acuerdos y compromisos de las sesiones busca evitar que el seguimiento de los CTE se convierta en una rutina de control administrativo.

El registro de los acuerdos y compromisos de las sesiones son documentos internos de cada CTE cuya producción es responsabilidad de sus líderes, mismos que suelen delegar esta tarea a algún miembro de los colectivos docentes. En algunos CTE, además del registro de los acuerdos y compromisos, los líderes construyen un expediente con todos los productos de las sesiones de un ciclo escolar. Aunque tal expediente no es obligatorio normativamente, algunos jefes de sector lo solicitan a los supervisores de zona, quienes hacen lo mismo con los directivos de las escuelas a su cargo.

Además del registro de los compromisos y acuerdos de cada sesión, todos los CTE elaboran un PEMC donde, a partir de un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos y características y entorno de las escuelas, se inscriben los objetivos y metas de mejora educativa en torno a ocho aspectos, y las estrategias para alcanzarlos. Así, el PEMC también documenta los compromisos de los CTE.²⁰

Más allá del registro de los acuerdos y compromisos, casi todos los miembros y líderes de los CTE encuestados para la evaluación afirmaron que estos se cumplen y se les da seguimiento (ver T19 Gráfica 14 y T22 Gráfica 15). No obstante, la observación del equipo evaluador y las respuestas de las entrevistas realizadas identifican debilidades del seguimiento del trabajo de los CTE. La primera se

²⁰ La cuarta pregunta de esta evaluación trata la construcción y características del PEMC.

remonta a la calidad del registro de los compromisos y acuerdos. En ausencia de formatos estandarizados para ello, es común que no se definan con claridad, establezcan responsables y fechas de cumplimiento ni determinen resultados o productos esperados. La segunda es la cantidad de tiempo que se dedica al seguimiento, en especial del PEMC. Ya que el trabajo en las sesiones de los CTE pocas veces se destina explícitamente a ello, los líderes verifican el logro de los acuerdos y compromisos solo como parte de sus funciones de supervisión inherentes.²¹

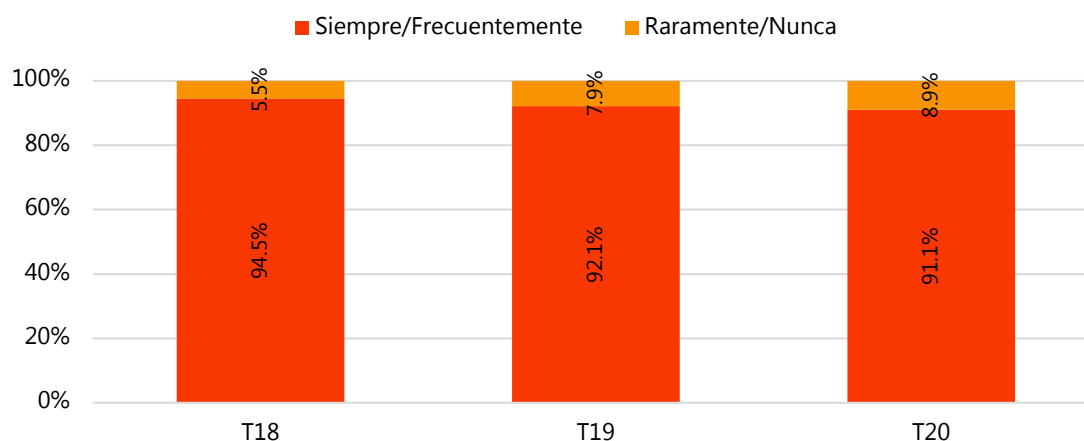
¿Cuál es la deficiencia [del seguimiento] al final del día? Que el PEMC lo retoman [los colectivos docentes] una o dos veces durante el ciclo.

En el primer ciclo que me tocó ser director comisionado [...] nada más se hizo el PEMC [y] no se volvió a tocar en ningún momento del ciclo porque no se nos da el espacio [...] al final del ciclo [las autoridades educativas] nos dijeron “vamos a hacer un informe final sobre el PEMC... las evidencias, rescaten las que tengan” .

En suma, un seguimiento endeble de los acuerdos y compromisos de los CTE desincentiva su cumplimiento, lo que repercute en su efectividad como instrumentos de la autonomía de gestión escolar.

Gráfica 14.
Resultados de la encuesta al personal docente sobre el trabajo después de las sesiones de los CTE

Porcentaje



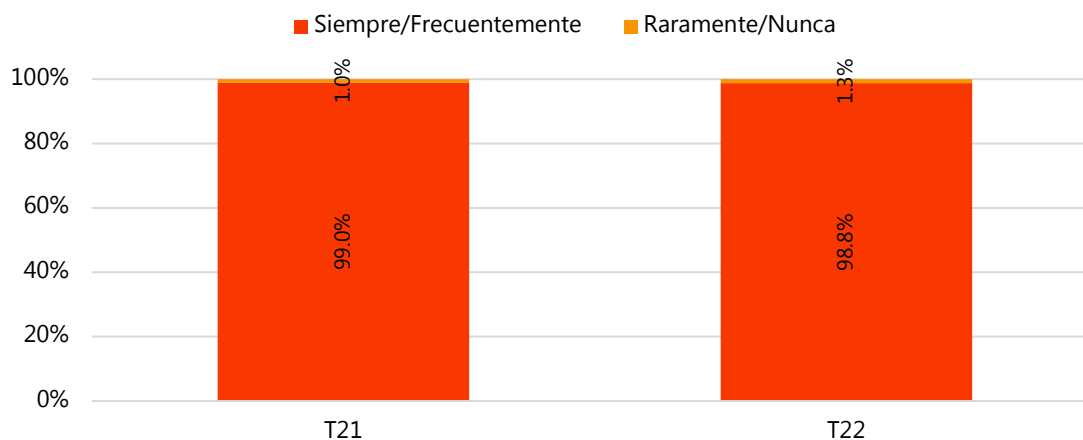
N=2,337

T18: Se realizan los compromisos de las sesiones, T19: Se da seguimiento a los compromisos de las sesiones, T20: Existe un(a) responsable de dar seguimiento a los compromisos de las sesiones.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal docente.

²¹ En el ciclo escolar 2021-2022, la sexta sesión ordinaria se utilizó para analizar los avances del PEMC a fin de hacer ajustes de sus objetivos, metas y estrategias. Así mismo, en la octava sesión ordinaria se revisaron los resultados de dicho documento al final del ciclo escolar.

Gráfica 15.
Resultados de la encuesta al personal directivo y de supervisión sobre el trabajo después de las sesiones de los CTE
 Porcentaje



N=400

T21: Se realizan los compromisos de las sesiones, T22: Doy seguimiento a los compromisos de las sesiones.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal directivo y de supervisión.

3. ¿La figura que lidera las sesiones de los CTE fomenta la participación, diálogo y toma de decisiones colegiada con vistas a la mejora educativa?

La figura que lidera los CTE es distinta en función de la estructura de organización de las escuelas. Cuando un centro escolar tiene más de cuatro docentes, el CTE se integra por todo el personal frente a grupo, y lo preside el director o directora del plantel. En cambio, cuando se trata de una escuela de organización incompleta con menos de cuatro docentes, el CTE se conforma por los maestros y las maestras de varias escuelas con las mismas características, y la presidencia del consejo está a cargo del personal de supervisión de la zona escolar.²² Los lineamientos de organización y funcionamiento de los CTE definen las funciones de quienes los presiden (DOF, 2019):

- Tener claridad de los propósitos de las sesiones del CTE y dominio de los contenidos o temas a tratarse en las mismas.
- Crear confianza y empatía para que sus integrantes expresen abiertamente sus ideas, experiencias, problemas y logros en la escuela.
- Reconocer las competencias de las personas integrantes del CTE y motivar a quienes menos intervienen en las sesiones del mismo (sic).
- Promover la reflexión acerca de las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la búsqueda de soluciones.
- Incidir favorablemente para construir y consensuar prácticas educativas, acuerdos y compromisos entre los integrantes del CTE.
- Motivar y dinamizar las sesiones del CTE.
- Acordar con los integrantes del CTE, los compromisos de trabajo necesarios para el uso eficiente y óptimo del tiempo en cada sesión del CTE.
- Estructurar y organizar las sesiones para cumplir con la misión y propósitos del CTE.
- Desarrollar las actividades de las sesiones del CTE en función de las prioridades educativas de la escuela, los objetivos y metas establecidas en la planeación de la RME, de acuerdo con el contexto específico de cada plantel.
- Informar a su autoridad educativa inmediata superior cuando algún integrante o la totalidad de la escuela no sesionen en CTE para los efectos que haya lugar.

En tal normatividad y en la práctica se anticipa que la presidencia de los CTE no solo requiere de conocimientos técnicos, sino también de habilidades de liderazgo consolidadas en las personas que ocupan esta posición, como negociación, empatía, resolución de conflictos, administración de equipos, solución de problemas, organización del tiempo, entre otras (ver Cuadro 4). Dada la importancia del trabajo de los líderes de los CTE para el funcionamiento de los consejos y su eficacia en la mejora escolar, esta evaluación se interesó en conocer la percepción de los colectivos docentes sobre la gestión, organización y seguimiento que hacen sus líderes, así como los factores que favorecen u obstaculizan el desempeño de estas figuras.

²² Al principio, las reglas de organización de los CTE determinaban un arreglo más rígido con una presidencia a cargo del personal directivo o de supervisión según sea el caso, y vocales representados por los docentes, de entre quienes se elegía un secretario o secretaria del consejo. Ver el [Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias](#).

Cuadro 4.
Liderazgo escolar (Pont et al., 2009)

En las últimas décadas los sistemas educativos de muchos países, incluido México, han tendido hacia la descentralización. Con ello, las escuelas han ganado autonomía para tomar decisiones (académicas, administrativas o de gestión) y responsabilidad sobre los resultados que alcanzan. Paralelamente, el papel del liderazgo escolar ha cobrado mayor relevancia, no solo en cuanto a la administración y gestión escolar, sino también para la comunicación, cooperación y formación de coaliciones. Al respecto, la investigación educativa ha encontrado que un buen liderazgo escolar mejora los aprendizajes de los estudiantes, facilita la implementación efectiva de los cambios en los procesos, organización y componentes de los sistemas educativos, así como que fortalece los vínculos internos y externos de las escuelas.

Generalmente, los países definen marcos que determinan las habilidades, conocimientos, prácticas, principios y otras cualidades que se esperan de los líderes escolares, particularmente aquellos que tienen funciones directivas. Como ejemplo se presentan los marcos de liderazgo escolar de Chile, un estado australiano y México.

Ejemplos de marcos de liderazgo escolar		
Chile (Mineduc, 2015)		
<i>Principios</i> • Ética • Confianza • Justicia social • Integridad	<i>Habilidades</i> • Visión estratégica • Trabajo en equipo • Comunicación efectiva • Capacidad de negociación • Aprendizaje permanente • Flexibilidad • Empatía • Sentido de autoeficacia • Resiliencia	<i>Conocimientos personales</i> • Liderazgo escolar • Inclusión y equidad • Mejoramiento y cambio escolar • Currículum • Evaluación • Prácticas de enseñanza-aprendizaje • Desarrollo profesional • Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local • Gestión de proyectos
Australia occidental (West Australia) (Ingvarson et al., 2006)		
<i>Características</i> • <u>Atributos</u>: justo, solidario, colaborador, determinado, diplomático, innovador, persistente • <u>Valores</u>: aprendizaje, cuidado, excelencia, equidad • <u>Conocimiento</u>: pedagogía, currículum, legislación, políticas, administración del cambio, tecnología, tomadores de decisión	<i>Competencias</i> • <u>Política y dirección</u>: compartir la visión, trabajar colaborativamente, enfrentar la complejidad, promover el cambio, asegurar la equidad, mantener la dirección • <u>Enseñanza y aprendizaje</u>: consultar a los tomadores de decisión, mejorar el aprendizaje, monitorear el comportamiento, analizar datos, reportar resultados • <u>Equipo</u>: comunicar con el equipo, promover el desarrollo, delegar responsabilidades, manejar el conflicto, demostrar respeto • <u>Alianzas</u>: compartir expectativas, fomentar redes, construir entendimiento, asegurar la inclusión • <u>Recursos</u>: planear recursos, orientar hacia resultados, asegurar la rendición de cuentas, negociar el cumplimiento	
México (USICAMM, 2019)		
<i>Dominios e indicadores del perfil directivo</i> • Un directivo que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.		

- Asume en el ejercicio de su función directiva que la educación es un derecho fundamental de niñas, niños y adolescentes para su desarrollo integral y bienestar, a la vez que es un medio para la transformación social del país.
- Impulsa que toda la comunidad escolar establezca relaciones interpersonales armónicas y pacíficas centradas en la dignidad de las personas y el respeto a los derechos humanos.
- Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su práctica y contribuir a la transformación y mejora de la escuela.
- Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia.
 - Conoce la cultura escolar del plantel educativo y las características sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad en la que se ubica la escuela.
 - Reconoce las prácticas de enseñanza y de gestión escolar que favorecen el aprendizaje de todas las niñas, niños y adolescentes.
 - Impulsa la participación de toda la comunidad escolar para garantizar la formación integral de los alumnos en un marco de equidad, inclusión e interculturalidad.
- Un directivo que organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes.
 - Dirige la construcción de una perspectiva compartida de mejora de la escuela.
 - Establece formas de organización y funcionamiento de la escuela con sentido de responsabilidad, apego a la normativa vigente y uso eficiente de los recursos.
 - Desarrolla estrategias de mejora de la escuela para la formación integral de los alumnos.
 - Impulsa el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para favorecer la transformación y mejora de las prácticas docentes.
- Un directivo que propicia la corresponsabilidad de la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas para favorecer la formación integral y el bienestar de los alumnos.
 - Promueve la participación corresponsable de las familias y la comunidad en la labor educativa de la escuela, con base en el diálogo, el respeto y la confianza.
 - Propicia que la escuela promueva y preserve los rasgos culturales, lingüísticos y ambientales de la comunidad, en un marco de respeto a los derechos humanos y de la infancia.
 - Gestiona con las familias, la comunidad, la supervisión e instituciones, apoyos que favorecen el bienestar y desarrollo integral de los alumnos.

De entrada, la mayor parte de los miembros de los CTE encuestados para la evaluación (91.2%) sostuvieron que sus líderes realizan a tiempo las actividades previas a las sesiones, como la difusión de las guías y otros materiales necesarios (ver L1 Gráfica 16); no obstante, un argumento recurrente de los docentes y los mismos directivos es que el periodo entre la recepción de los documentos y la celebración de las sesiones comúnmente es muy corto. Una proporción similar de docentes (90%) consideró que sus líderes adaptan las guías y materiales de las sesiones conforme a las necesidades de sus centros educativos (ver L2 Gráfica 16), aunque, como se anotó en páginas anteriores, las adaptaciones suelen ser al margen de lo que dicta la AEN. Al mismo tiempo, la mayoría de los docentes (92.7%) reconocieron que sus líderes dominan los temas por tratar en las sesiones (ver L3 Gráfica 16). Esta percepción positiva fue confirmada en la mayoría de las entrevistas y CTE observados.

En cuanto a la conducción de las sesiones de los CTE, los líderes se apoyan fundamentalmente en las indicaciones de las guías (ver L4 Gráfica 16) y la información que reciben en las reuniones preparativas coordinadas por la CECTE y la AEL. Sin embargo, los estilos para desarrollar las sesiones son tan distintos como líderes de CTE existen. Algunos de ellos se apegan estrictamente a la guía, sin añadir ni modificar nada, mientras que otros agregan actividades para facilitar el tratamiento de los temas o favorecer la cohesión del grupo. Al respecto, los colectivos docentes entrevistados mencionaron que,

cuando sus líderes modifican el contenido o abordaje de las sesiones, estas son más dinámicas y relevantes, lo que fomenta el diálogo y compartición de aprendizajes, conduce hacia la toma de decisiones más significativas y reduce la fatiga asociada con la monotonía de las reuniones.

Otras cualidades apreciadas por los colectivos docentes es que sus líderes identifiquen las prioridades y desafíos académicos más importantes de sus escuelas, aun cuando se trate de CTE sectorizados, y resuelvan sus dudas académicas generales, o particulares de las sesiones. En este caso, al menos nueve de cada diez docentes consideró que el líder de su CTE cumple con estas características (ver L5 y L6 Gráfica 16).

Más del 90% de los miembros de los CTE consideran que sus líderes fomentan el diálogo durante las sesiones. En general, los líderes permiten una participación abierta de los miembros enmarcada por la guía y materiales de las sesiones, lo cual provoca que participen las mismas personas y limita el alcance de las reflexiones y productos. Para motivar la participación de todos y enriquecer el intercambio de opiniones, los líderes de los CTE recurren al cuestionamiento directo, pero no siempre tienen éxito. Más allá de la personalidad de los miembros de los colectivos docentes, el diseño de las actividades de las sesiones favorece o restringe su nivel de involucramiento. Dotar de estrategias creativas a los líderes para adaptar los temas y fomentar la participación, mejoraría la dinámica de trabajo en los CTE.

Buena parte del valor que pueden aportar los líderes de los CTE es llevar el diálogo y la reflexión colectiva hacia la toma de decisiones y la acción para la mejora escolar. Usualmente los líderes de los CTE juegan un papel de facilitadores, pues motivan la discusión de los colectivos docentes alrededor de un tema en particular para luego traducir las reflexiones en acciones o compromisos concretos. Es poco común que los líderes de los CTE tomen decisiones sin considerar a los colectivos docentes, aunque en las entrevistas y la observación de los consejos se detectó esta práctica negativa.

En caso de haber desacuerdos entre los miembros del colectivo docente, los líderes buscan ser mediadores para encontrar la opción que mayor beneficio aporte al trabajo del CTE y menos prejuicios cause a los docentes. Sin embargo, cuando se anticipa la necesidad de tomar una decisión donde los intereses son seriamente opuestos entre los miembros de los consejos, los líderes de los CTE prefieren decidir según su juicio y experiencia apelando a su autoridad como directores o supervisores.

A su vez, como se anotó antes y se profundizará más adelante en esta evaluación, el seguimiento de los compromisos y acciones de los CTE es un asunto complicado. Los líderes de los CTE son los responsables *de facto* de vigilar el cumplimiento de los compromisos de los consejos, en especial los del PEMC, para lo cual suelen delegar esta responsabilidad a algunos miembros de los colectivos docentes o llevarla a cabo por sí mismos como parte de sus funciones de dirección o supervisión inherentes. Sobre esto, los líderes de los CTE reconocieron la necesidad de recibir capacitación para formular y utilizar instrumentos de monitoreo y evaluación de los consejos y sus productos.

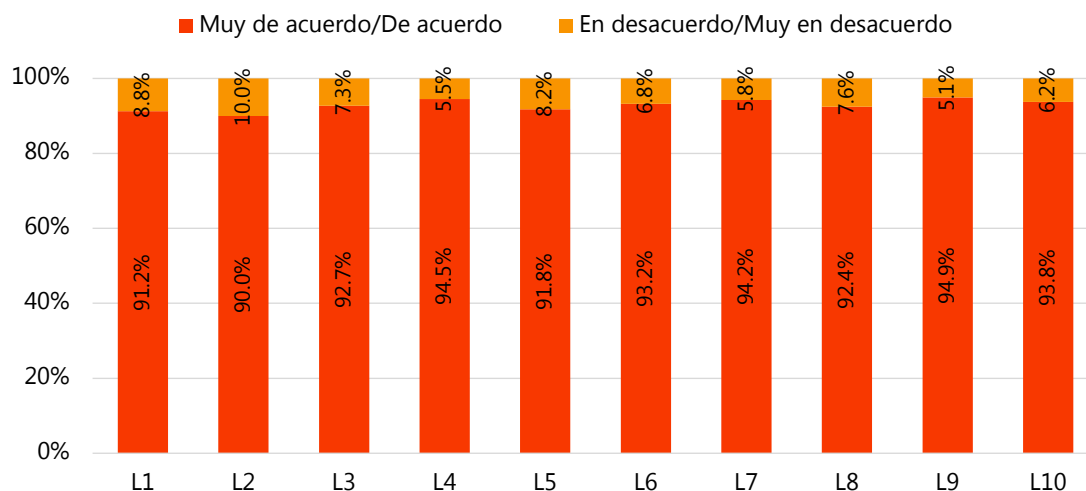
Por otro lado, la mayoría de los líderes de los CTE sostienen que las autoridades educativas les han apoyado para desarrollar su labor. En primer lugar, el 95.5% afirmaron recibir capacitaciones e información sobre los temas por tratar en las sesiones (ver A1 Gráfica 17), lo cual sucede a través de

las reuniones de preparación que organiza la CECTE y la AEL. Durante las entrevistas hechas para la evaluación se identificó que tales reuniones son bien apreciadas por los líderes de los CTE, pero pueden mejorar si se amplía el alcance de sus contenidos, se proponen adecuaciones y temas complementarios conforme las necesidades y prioridades locales, y se integra a todo el personal con funciones de dirección, aunque pertenezcan al servicio multigrado y/o multinivel.

Gráfica 16.

Resultados de la encuesta al personal docente sobre el liderazgo de su CTE

Porcentaje



N=2,337

El (la) director(a) o supervisor(a)... : L1: ... realiza a tiempo las actividades previas a las sesiones, como la difusión de guías y materiales, L2: ... adapta los guías y los materiales de las sesiones de acuerdo con los requerimientos de la escuela, L3: ... domina los temas por tratar en las sesiones, L4: ... conduce las sesiones conforme las guía. L5: ... identifica las prioridades y desafíos académicos más importantes de mi escuela. L6: ... aclara dudas sobre los temas de las sesiones o asuntos académicos específicos, L7: ... fomenta el diálogo entre mis compañeros durante las sesiones, L8: ... toma en cuenta a la opinión de los (las) compañeros(as) para tomar las decisiones del CTE, L9: ... guía las actividades para construir el PEMC, L10: ... da seguimiento de los acuerdos de las sesiones y las actividades del PEMC.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal docente.

También, el personal directivo y de supervisión declaró que las autoridades educativas les proporcionan materiales adicionales sobre los temas por abordar en las sesiones de los CTE (ver A2 Gráfica 17), esto gracias a los múltiples vínculos, lecturas y recursos audiovisuales que se incluyen en las guías de las sesiones. Si bien, tal abundancia de documentación es valiosa, puede llegar a ser abrumadora para los líderes de los CTE debido al poco tiempo disponible con el que cuentan para revisarlos y extraer el mayor provecho de ellos.

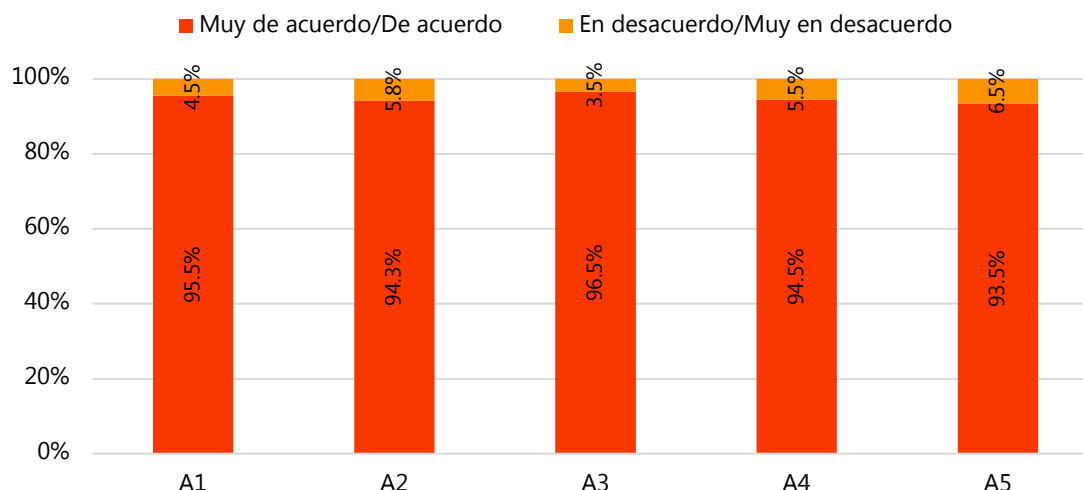
Al mismo tiempo, los líderes de los CTE reciben apoyo de las autoridades educativas para resolver sus dudas respecto de los temas de las sesiones o asuntos académicos específicos (ver A3 Gráfica 17), principalmente gracias a la estructura de los niveles educativos, es decir, las supervisiones de zona y sector y los jefes de departamento en la AEL. En este caso, el equipo evaluador detectó que una parte del personal directivo y de supervisión no tiene cuenta de la existencia y funciones de la CECTE — salvo para hacer los reportes de las sesiones a partir del ciclo escolar pasado— por lo que no

identifican a esta oficina como una fuente de apoyo para realizar su trabajo. Establecer una estrategia de difusión de las funciones de la CECTE, así como canales de comunicación y apoyo formales, aumentarían la percepción de utilidad de la coordinación estatal para los CTE.

Gráfica 17.

Resultados de la encuesta al personal directivo y de supervisión sobre el apoyo que reciben de la AEL en aspectos seleccionados

Porcentaje



N=400

La autoridad educativa o supervisor(a)... : A1: ... ofrece capacitaciones y comparte información previamente sobre los temas por tratar en las sesiones, A2: ... proporciona materiales adicionales sobre los temas por abordar en las sesiones, A3: ... aclara dudas sobre los temas de las sesiones o asuntos académicos específicos, A4: ... apoya el desarrollo de las actividades para construir el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), como capacitaciones, orientaciones, ejemplos, etc., A5: ... da seguimiento al avance de las actividades del PEMC.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal directivo y de supervisión.

En cuanto a la elaboración del PEMC, la mayoría de los líderes de los CTE (94.5%) estuvieron de acuerdo en que las autoridades educativas les asistieron con capacitaciones y orientaciones para construir dicho instrumento de planeación (ver A4 Gráfica 17). A pesar de ello, los CTE reconocen que la construcción del PEMC es un reto persistente, de modo que un esfuerzo extenso de capacitación a los líderes y colectivos docentes se considera necesario.

Asimismo, el 93.5% de los líderes de los CTE afirmaron que las autoridades educativas dan seguimiento al avance de la implementación del PEMC (ver A5 Gráfica 17); sin embargo, tal actividad no es constante ni está estandarizada entre escuelas y zonas escolares. De hecho, las autoridades educativas conocen los resultados del PEMC hasta el final del ciclo escolar, y no durante su ejecución, lo cual reduce la oportunidad de hacer adecuaciones y proveer acompañamiento. Institucionalizar los mecanismos de seguimiento del PEMC aumentarían la eficacia de este instrumento para la mejora escolar, con la precaución de no invadir el ejercicio de la autonomía de cada escuela ni convertirlo en una herramienta de control administrativo o medida del desempeño.

III. Procesos de mejora escolar

4. ¿Las escuelas cuentan con un instrumento de mejora escolar pertinente, adecuado y monitoreable?

El propósito de los CTE se cumple cuando, colegiadamente, los colectivos docentes toman decisiones y diseñan estrategias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es así como los CTE ejercen la autonomía de gestión escolar. Con este fin, los CTE elaboran instrumentos de planeación que definen las rutas de acción para alcanzar ciertos resultados deseados de mejora escolar.

Los CTE de todas las escuelas deben construir un PEMC, el cual «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 resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos» (SEP, 2019, p. 7).

Como parte de los cambios derivados de la reforma educativa conducida por la administración federal actual, en el ciclo escolar 2019-2020 el PEMC sustituyó a la Ruta de Mejora Escolar (RME) vigente desde el ciclo escolar 2014-2015.²³ Aunque ambos instrumentos son equivalentes en su propósito, su estructura y características son distintas.²⁴ La transición de la RME al PEMC ha sido un reto para los colectivos docentes. Pasados ya tres ciclos escolares completos desde la introducción del PEMC, todavía se percibe un ambiente de adaptación y aprendizaje en torno a este instrumento.

La construcción de los PEMC sucede generalmente en la fase intensiva de un ciclo escolar, y en la primera y segunda sesión de la fase ordinaria. Según el documento que orienta su diseño, los PEMC deben tener las siguientes características (SEP, 2019): a) Partir de un diagnóstico, b) Construirse con participación y colaboración, c) Tener visión de futuro, d) Ajustarse al contexto, e) Ser multianual, f) Ser flexible y, g) Contar con una estrategia de comunicación

Todo el diseño de los PEMC gira alrededor de ocho ámbitos de mejora escolar (ver Figura 2). La estructura esperada de tales instrumentos inicia con un diagnóstico que identifica las necesidades de mejora escolar según el contexto y condiciones de cada escuela. Con base en ello, los PEMC establecen los objetivos y metas que los colectivos docentes consideran prioritarias, así como las acciones necesarias para alcanzarlas, sus responsables y las fechas de cumplimiento estimadas. Al final, los PEMC determinan mecanismos para monitorear y evaluar sus resultados (ver Figura 3).

La construcción del PEMC consta de ocho pasos secuenciales, donde los colectivos docentes deben analizar, reflexionar y discutir alrededor de los problemas y necesidades educativas más importantes de sus escuelas, sus posibles soluciones y los cursos de acción requeridos para ejecutarlas (ver Figura 4). El PEMC no constituye un fin, sino un medio para perfeccionar el servicio educativo que plantea alternativas de mejora en función de las condiciones y contexto de las escuelas, estudiantes y colectivos docentes (SEP, 2019).

²³ Ahora se espera que los PEMC incorporen las prioridades, orientaciones pedagógicas y componentes ideológicos de la [Nueva Escuela Mexicana](#), la cual motivó la [reforma](#) del modelo y política educativa en 2019.

²⁴ Ver [Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar](#) y [Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua](#). Subsecretaría de Educación Básica.

Figura 2.
Ámbitos de mejora escolar del PEMC



La Figura 2 identifica los ocho ámbitos de mejora escolar: 1) Aprovechamiento académico y asistencia, 2) Prácticas docentes y directivas, 3) Formación docente, 4) Avance de los planes y programas educativos, 5) Participación de la comunidad, 6) Desempeño de la autoridad escolar, 7) Infraestructura y equipamiento, y 8) Carga administrativa.

Fuente: Inevap con información de SEP (2019).

Aunque se prevé que cada escuela tenga su propio PEMC, el tipo de CTE en que sesionan los colectivos docentes influye en la configuración de dicho instrumento. Para facilitar la elaboración, revisión y seguimiento de los PEMC, una práctica usual en los CTE sectorizados —que son el tipo de consejos donde se reúnen los docentes de al menos una de cada dos primarias públicas en Durango (ver Gráfica 1)— es que varias escuelas multigrado y/o multinivel, agrupadas en microrregiones según sus características y condiciones, elaboren un PEMC común. El hecho de compartir este instrumento de planeación entre escuelas tiene implicaciones sobre su diseño y seguimiento.

Figura 3.
Estructura del PEMC

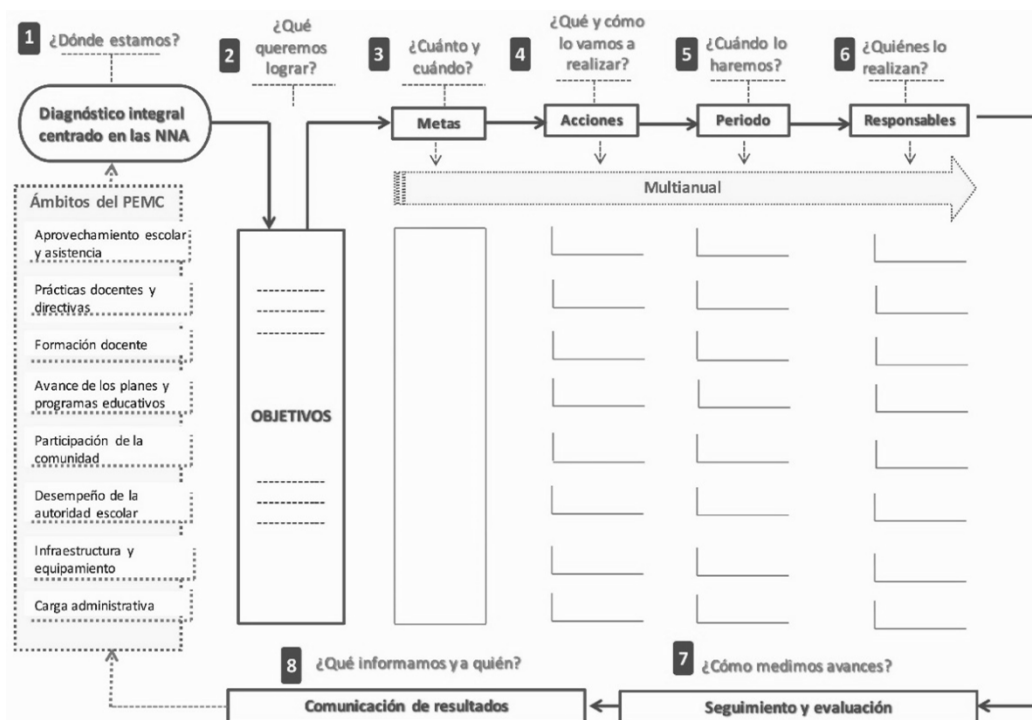


La Figura 3 identifica las cuatro partes de los PEMC: 1) Diagnóstico, 2) Objetivos y metas, 3) Acciones, y 4) Seguimiento y Evaluación.

Fuente: Inevap con información de SEP (2019).

[En los CTE sectorizados] es difícil hacer diferentes programas, siete u ocho PEMC, y revisarlos [lo es] mucho más [...] Entonces [...] conformamos una microrregión, son unidades rurales periféricas, que aunque cada una tiene sus características muy particular (sic) son problemáticas muy similares [...] [y] hacemos un solo PEMC por microrregión con las mismas metas, ¿dónde varía un poquito (sic)? Pues en las acciones.

Figura 4.
Pasos para elaborar el PEMC



La Figura 4 identifica los pasos básicos para la formulación de los PEMC.
Fuente: SEP (2019).

Se trate de un PEMC único o compartido entre las escuelas, nueve de cada diez docentes consideran que es una herramienta útil para la mejora escolar (ver P1 Gráfica 18). No obstante, se identifican algunos elementos de la construcción, implementación, monitoreo y evaluación de tal instrumento que son un desafío para los colectivos docentes, cuyo abordaje denota tanto buenas prácticas como áreas de oportunidad.

Si bien, los CTE disponen de un documento con enfoque pragmático que los orienta para elaborar su PEMC, hay etapas de esta tarea que exigen un esfuerzo mayor de análisis y reflexión colectiva. Más todavía porque al menos tres de cada diez docentes encuestados para la evaluación afirmaron que su escuela no recibió apoyo de la autoridad educativa para construir el PEMC (ver P3 Gráfica 18).

En especial, la conformación del diagnóstico del PEMC, donde se reconoce el estado de las escuelas y estudiantes alrededor de los ocho aspectos de mejora escolar según sus cualidades y entorno, ha sido compleja para muchos CTE. Los colectivos docentes suelen tener problemas para sistematizar y organizar la información con la que cuentan —como reportes de evaluación, fichas descriptivas de

los alumnos, encuestas internas y otros registros escolares— seleccionar aquella que es relevante y finalmente redactar el diagnóstico basado en hechos y no en conjeturas²⁵.

Lo más difícil en la mayoría de los colectivos [docentes] es la sistematización de la información, porque igual nos dan mucho material con que trabajar [...] pero a la hora de juntarlo todo, se pierden los profes (sic).

La definición de los objetivos del PEMC es una actividad que buena parte de los CTE considera sencilla, pero diseñar indicadores para medir el avance y determinar cuál es su nivel de logro aceptable e idóneo es difícil para los colectivos docentes. Ante ello, los CTE suelen establecer indicadores con poca claridad y relevancia, y se inclinan por definir metas no alcanzables, muchas veces con valores equivalentes al logro pleno de sus objetivos. Tales debilidades afectan la oportunidad de conocer los verdaderos resultados de los PEMC, es decir su seguimiento y evaluación.

[...] cuando llegamos a la fase de seguimiento, [sucede] otro problema casi semejante al que se proyecta (sic) cuando precisamos un diagnóstico. Entonces, estas dos etapas de organización del PEMC, la inicial y la final, como que es lo más complicado.

Ahora, dado que el PEMC es un instrumento multianual, el trabajo más desafiante para su elaboración sucedió en el primer ciclo escolar que se implementó, es decir el 2019-2020. Es común que cada ciclo escolar los CTE retomen su PEMC anterior y hagan algunas modificaciones al margen, aunque también existen CTE que utilizan el mismo PEMC sin modificarlo. Además, puesto que la fase intensiva de los CTE de cada ciclo escolar se destina a construir el PEMC, se ha generado aprendizaje año con año entre los colectivos docentes sobre la elaboración de este instrumento.

Para que los PEMC no se conviertan en una lista de buenos deseos o en un mero cumplimiento normativo, las acciones inscritas en ellos encaminadas al logro de sus objetivos y metas deben trasladarse del papel a la enseñanza en las aulas. En este sentido, la mayoría del personal docente encuestado consideró que el PEMC es una herramienta útil para la mejora escolar, y afirmó que busca alinear la planeación de su intervención docente con las estrategias y acciones planteadas en los PEMC de sus escuelas (ver P5 Gráfica 18).²⁶

A la par del diseño del PEMC y la implementación de sus acciones, el seguimiento y evaluación del instrumento también es un desafío para los CTE, principalmente debido al tiempo limitado que los colectivos docentes pueden consagrar a esta actividad. El trabajo en las sesiones de los CTE pocas veces se destina explícitamente a la revisión de los avances del PEMC, por ejemplo, durante el ciclo escolar 2021-2022 solo la sexta y octava sesiones ordinarias así lo indicaron. En consecuencia, los miembros de los CTE, y en especial sus líderes, deben monitorear los logros de los PEMC como parte de su labor cotidiana, aunque esto los distraiga de otras actividades.

²⁵ En efecto, la disponibilidad de información suficiente, oportuna, veraz y confiable no garantiza su uso en la toma de decisiones —o en el desarrollo de las estrategias del PEMC—, sino que también es necesario que haya espacios y capacidades para utilizar la información, apoyo de las autoridades educativas y autonomía de las escuelas para elegir conforme sus necesidades y prioridades (Cárdenas et al., 2022).

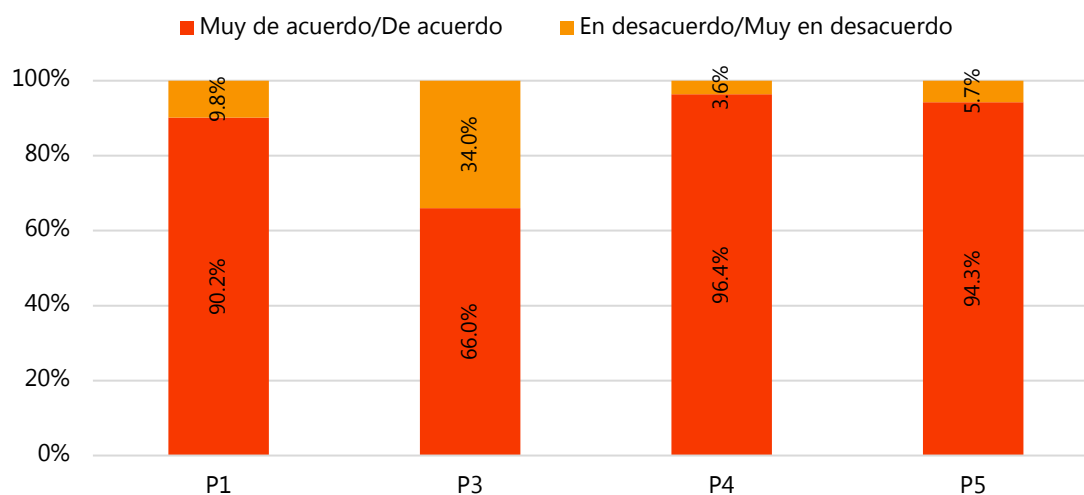
²⁶ La verificación de esta última afirmación es un punto pendiente en la agenda de evaluación de los CTE.

Durante las entrevistas hechas para la evaluación, los miembros y líderes de los CTE compararon los componentes de seguimiento y evaluación de la RME y los del PEMC para resaltar que el monitoreo del primer instrumento de planeación estaba más institucionalizado, por lo que era constante y tenía un vínculo expreso entre la información del seguimiento y la mejora del documento. Sin embargo, el personal entrevistado reconoció que un monitoreo estricto, como el de la RME, o uno flexible, como el del PEMC, tienen ventajas y desventajas. Por un lado, los colectivos docentes creen que el seguimiento estricto del PEMC obliga a la acción, pero corre el riesgo de convertirse en un documento de control administrativo, desvirtuando su propósito. En cambio, un seguimiento flexible del PEMC otorga libertad a los colectivos docentes para verificar su avance y hacer adecuaciones solo cuando lo consideren necesario, pero provoca que se construya tal instrumento únicamente por cumplimiento normativo y no se ejecuten sus acciones.

[El seguimiento] era riguroso en la RME [...] [aunque a] la estrategia global al principio yo no le hallaba bien (sic) [...] ya después dije “no, está muy bien porque va hasta las autoridades” . Y el PEMC también tiene su diagnóstico igual que la RME [...] y tiene su meta y todo, pero ya no se nos está exigiendo nada [del cumplimiento].

En el caso de nosotros, al analizar el PEMC (sic) sí lo hacemos solamente cuando lo pide el consejo, porque [...] para poder analizarlo se tiene que hacer en jornada escolar, porque los profesores es muy difícil (sic) que yo los pueda reunir fuera del horario de trabajo.

Gráfica 18.
Resultados de la encuesta al personal docente sobre aspectos seleccionados del PEMC
Porcentaje



N=2,337

P1: El PEMC es una herramienta útil para la mejora escolar, P3: Mi escuela recibió apoyo de la autoridad educativa (capacitaciones, orientaciones, ejemplos, etc.) para construir el PEMC, P4: Para diseñar el PEMC y sus estrategias se utilizó información de diagnóstico, P5: Busco alinear mi planeación didáctica con las estrategias y actividades planteadas en el PEMC de mi escuela.

Nota: se omite la presentación del resultado del segundo reactivo de esta parte de la encuesta debido a inconsistencias en las respuestas.

Fuente: Inevap con datos de la encuesta implementada al personal docente.

La publicidad del PEMC y sus avances también forman parte de su diseño y seguimiento. A pesar de que los lineamientos de los CTE y las orientaciones para construir el PEMC señalan que tal instrumento y sus resultados deben compartirse con la comunidad escolar a modo de rendición de cuentas, esto no es una práctica normal en algunas escuelas, sobre todo por causa de la paralización del servicio educativo en persona durante la pandemia de COVID-19 del 2020 al 2022.

Yo creo que en este ciclo escolar [2021-2022] [...] eso [compartir los objetivos y metas del PEMC y compromisos de los CTE con la comunidad escolar] faltó mucho.

En estos dos últimos ciclos [escolares] [2020-2021 y 2021-2022] como que hubo menos contacto con los padres de familia y menos difusión de todo.

Como complemento de los hallazgos presentados, esta evaluación revisó el contenido de algunos PEMC del nivel primaria de tres tipos de servicio educativo: general, multigrado e indígena. En total se revisaron 16 PEMC del ciclo escolar 2021-2022 que fueron suministrados por las escuelas a solicitud de la AEL, y entregados al equipo evaluador por la CECTE.²⁷ El examen de los PEMC se concentró en valorar el cumplimiento de ciertos requerimientos mínimos de su diseño tomando como referencia las orientaciones para la construcción de dicho instrumento, de modo que el equipo evaluador no hizo juicios sobre la pertinencia de los PEMC.

Figura 5.
Elementos mínimos para valorar el diseño de los PEMC según secciones del instrumento

Diagnóstico

- ¿Se describen las características y contexto de la escuela y sus alumnos?
- ¿Se identifica el estado de la escuela y sus alumnos según los ocho ámbitos de mejora escolar?
- ¿Se priorizan los problemas y necesidades detectadas?
- ¿Se detectan a los alumnos con rezago?

Objetivos

- ¿Se definen objetivos para cada ámbito de mejora escolar?
- ¿Se establecen objetivos claros?

Metas

- ¿Se definen metas son concretas, medibles y demostrables?
- ¿Se señala una fecha de cumplimiento?

Acciones

- ¿Se definen acciones para alcanzar cada objetivo?
- ¿Se describen suficientemente?
- ¿Se planea cronológicamente su ejecución?
- ¿Se define una figura responsable de su implementación?
- ¿Se identifican los recursos mínimos necesarios para ejecutarlas?

Seguimiento y evaluación

- ¿Se establece una figura responsable del seguimiento y evaluación del PEMC?
- ¿Se definen los instrumentos para ello?
- ¿Se menciona el uso esperado de la información del seguimiento y evaluación?

La Figura 5 muestra los cuestionamientos que el equipo evaluador usó para valorar el diseño de los PEMC según las cuatro secciones esperadas del instrumento.

Fuente: Inevap.

²⁷ También se tuvo acceso a 15 PEMC de las mismas escuelas pero del ciclo escolar 2020-2021.

Conforme las orientaciones para elaborar los PEMC, casi todos los instrumentos revisados comienzan con el diagnóstico de la escuela y sus alumnos. Fueron pocos los PEMC que omitieron esta sección. Aunque se espera que el diagnóstico de los PEMC sea alrededor de los ocho ámbitos de mejora escolar, los instrumentos examinados primero describen el contexto y cualidades de las escuelas.

Así, gran parte de los documentos exponen el entorno de las escuelas, en términos de los aspectos socioeconómicos, culturales, demográficos, e incluso geográficos de las localidades donde se ubican; por ejemplo, el tamaño de la población, las principales actividades productivas y el acceso a los servicios básicos. Enseguida, la mayoría de los documentos caracterizan a sus escuelas al presentar el tamaño de su matrícula y su distribución por grados y grupos, la cantidad, perfil y organización de su personal, así como las características de sus espacios escolares, como disponibilidad o carencias de infraestructura. Al respecto, es preciso anotar que el nivel de detalle y el contenido de esta parte del diagnóstico son heterogéneos entre los documentos.

Luego, la mayoría de los instrumentos examinados analizan el estado de sus escuelas y alumnos de acuerdo con los ocho ámbitos de mejora escolar. Sin embargo, nuevamente la profundidad y minuciosidad de la redacción varía entre los PEMC de las escuelas y entre los ámbitos de un mismo PEMC. Por lo general, el diagnóstico se concentra en el ámbito de mejora escolar «Aprovechamiento académico y asistencia» gracias a que los colectivos docentes suelen contar con abundante información al respecto, proveniente de diversas fuentes, como las fichas descriptivas de los alumnos, los resultados de evaluaciones internas y externas y el Sistema de Alerta Temprana.^{28 29} En contraste, es común que el diagnóstico del resto de los ámbitos de mejora escolar se base en conjeturas de los colectivos docentes, más que en evidencia y datos. Además, un hallazgo que conviene resaltar es que el diagnóstico de la mayoría de los PEMC examinados describe los problemas y necesidades, pero no identifica sus causas; tampoco señala los recursos, oportunidades y potenciales obstáculos para la mejora; lo cual limita la oportunidad de encontrar alternativas de solución efectivas más adelante en el PEMC, y por lo tanto, la utilidad del diagnóstico. Finalmente, no todos los PEMC examinados reconocieron a los alumnos con rezago ni distinguieron problemáticas que afecten su avance deseado.

Más aún, el diagnóstico del PEMC no solo debe identificar los retos y problemas de las escuelas, sino también determinar cuáles son más importantes, urgentes o relevantes para la mejora escolar. En este caso, pocos PEMC revisados priorizaron las problemáticas o necesidades que detectaron en sus diagnósticos.

Siguiendo la estructura prevista de los PEMC, todos los instrumentos examinados establecieron objetivos por alcanzar. Aunque no hay indicaciones sobre la cantidad de objetivos, se espera que cada ámbito cuente al menos con uno, lo cual no se cumplió en todos los PEMC revisados. Igualmente, los objetivos de la mayoría de los instrumentos, sobre todo aquellos que son generales y no específicos por ámbito de mejora escolar, son poco precisos, pues deberían redactarse como los cambios

²⁸ Es una plataforma informática que provee información sobre el desempeño de los estudiantes e identifica a aquellos en riesgo de rezago y abandono escolar. Ver [Ficha descriptiva del Sistema de Alerta Temprana \(SisAT\)](#).

²⁹ Conviene recordar que los CTE reconocieron que organizar, interpretar y seleccionar la información era un desafío para la construcción del PEMC.

concretos en los alumnos, docentes o escuelas que se pretenden alcanzar mediante la implementación del PEMC, y no como aspiraciones abstractas.

Los PEMC deben plantear metas para medir el avance y logro de sus objetivos, lo cual requiere indispensablemente de indicadores de resultados. Las orientaciones para elaborar los PEMC determinan que las metas deben ser concretas, alcanzables, medibles, demostrables y tener una fecha de cumplimiento. Aunque la totalidad de los PEMC revisados definieron metas para sus objetivos, estas no tuvieron todas las características mencionadas. La mayoría de las metas pretendían medir cambios de comportamiento en los miembros de la comunidad escolar (alumnos, docentes o padres de familia) sin especificar las fuentes de información para calcular los progresos. También, gran parte de las metas no determinaron explícitamente el límite de tiempo para su cumplimiento. Tales debilidades se deben en parte a la definición de objetivos poco claros, y reflejan las dificultades manifestadas por los colectivos docentes para diseñar instrumentos de seguimiento y evaluación de los PEMC.

Adicionalmente, se observó una propensión en los PEMC revisados hacia establecer metas iguales o muy cercanas al cumplimiento pleno de los objetivos planteados. Los CTE justifican este hecho apelando a que asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos es el propósito de la educación y, por lo tanto, una aspiración legítima de los colectivos docentes. No obstante, la definición de metas con tales valores les resta factibilidad. Las metas deben encontrar el equilibrio entre ser alcanzables y suficientemente ambiciosas para motivar la acción.

Luego de establecer sus objetivos y metas, los PEMC deben especificar las acciones necesarias para alcanzarlos. Cada acción debe describirse y especificar las fechas y responsables de su cumplimiento y los recursos necesarios para su ejecución. Las orientaciones para elaborar el PEMC recomiendan definir al menos dos acciones debidamente articuladas para la consecución de cada objetivo.

La revisión de los PEMC mostró que la mayoría de los documentos establecieron acciones para todos los ámbitos de mejora escolar, aunque, contraintuitivamente, no contaran con objetivos y metas para cada uno de ellos. Las acciones de gran parte de los PEMC examinados se describieron pobremente, ya que pocas veces explicaban en qué consisten, cómo se llevan a cabo y hacia quién están dirigidas. Al mismo tiempo, muchas de las acciones carecían de fechas de cumplimiento firmes, más bien se concebían como actividades recurrentes a lo largo del ciclo escolar, sin indicar fechas de inicio o duración. Únicamente algunos PEMC revisados determinaron con precisión las personas a cargo del cumplimiento de las acciones, muchos de ellos solo señalaron a todo el colectivo docente o a alguna figura educativa genérica como responsables de ellas. Finalmente, pocos PEMC identificaron los recursos necesarios para ejecutar sus acciones, y los que lo hicieron se concentraron en requerimientos materiales, de modo que omitieron los humanos, pedagógicos o técnicos.

La sección de seguimiento y evaluación es el cierre de los PEMC, en ella se espera que los CTE inscriban los mecanismos y responsables para identificar y valorar los avances y logros de sus objetivos y metas. El propósito del seguimiento y evaluación de los PEMC es encontrar debilidades, errores, puntos fuertes, oportunidades y buenas prácticas para aumentar la eficacia del instrumento de planeación en la mejora escolar. En términos técnicos, el seguimiento y evaluación son actividades distintas, principalmente porque la primera se realiza durante la ejecución del PEMC para contar con

información oportuna sobre el progreso; mientras que la segunda se lleva a cabo al final de la implementación para adquirir aprendizajes y hacer ajustes hacia adelante en nuevos instrumentos de planeación.

Las redacciones sobre el seguimiento y evaluación en los PEMC revisados eran muy limitadas. Algunos PEMC simplemente omitían esta sección, y los que la incluían solo mencionaban una serie de actividades de supervisión, pero sin concretar los instrumentos, responsables y usos del seguimiento y evaluación. Las debilidades del diseño del seguimiento y evaluación en los PEMC examinados es consecuencia de las deficiencias acumuladas de estos instrumentos de planeación. Objetivos poco claros con acciones desarticuladas e insuficientes producen metas e indicadores incorrectamente definidos y, por ende, mecanismos de evaluación inexistentes o imposibles de implementar.

En síntesis, la revisión de los PEMC revela las capacidades limitadas de los CTE para construir instrumentos de planeación para la mejora escolar, que si bien pueden ser pertinentes pues nacen de los problemas y necesidades particulares de los centros escolares, sus deficiencias de diseño dificultan su implementación y el monitoreo de sus resultados. Además, gracias a que la AEL y la CECTE compartieron algunos PEMC de las mismas escuelas pero de dos ciclos escolares consecutivos, se identificó que las debilidades de algunos instrumentos permanecían de un año a otro, ya que no se hacían modificaciones sustanciales a sus componentes.

Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Tabla 1.

Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Fortalezas	*
En cumplimiento a la normatividad al respecto, todas las escuelas de educación básica en el estado tienen un CTE.	1
Casi todos los CTE de las escuelas de educación básica pública en Durango han sesionado conforme lo esperado.	1
La mayoría de las sesiones de los CTE cumplen con su duración prevista, que es igual a una jornada escolar normal.	1
Casi todos los líderes y miembros de los CTE cuentan con la guía y materiales de las sesiones previamente a ellas.	1
Algunas actividades previstas para las sesiones suelen distribuirse por los líderes de los CTE entre sus miembros. Esta buena práctica distribuye la carga de trabajo, facilita la preparación y contribuye al mejor aprovechamiento del tiempo.	2
En teoría y en la práctica, las guías provistas por la AEN permiten encuadrar y estandarizar el desarrollo de las sesiones de los CTE.	2
El tercer momento de las sesiones, y en general los CTE, son particularmente apreciados por los colectivos docentes de escuelas con organización incompletas, ya que son una de sus pocas oportunidades para intercambiar experiencias, estrategias y lecciones, y convivir con otros colegas.	2
En la mayoría de los CTE, sus miembros están dispuestos a participar y trabajar en equipo, y aceptan y tienen interés en los temas abordados. Además, las relaciones e interacción suelen ser respetuosas.	2
La toma de decisiones y la generación de estrategias de mejora escolar en gran parte de los CTE se realizan en equipo e incorporan todas las opiniones de sus miembros.	2
La recién implementada plataforma de seguimiento estatal es una buena práctica que sistematiza datos y proporciona información oportuna sobre el funcionamiento de los CTE.	2
Los líderes de los CTE suelen tener cualidades y comportamientos que favorecen el buen trabajo, como preparar a tiempo las sesiones, adaptar la guía y los materiales, proponer o modificar actividades, identificar los temas prioritarios y los alumnos rezagados, fomentar el diálogo y participación de todos, dominar los temas académicos y resolver las dudas de los colectivos.	3
El papel de facilitadores que asumen los líderes de los CTE para traducir las reflexiones de los colectivos docentes en compromisos y acciones concretos es valioso para el trabajo de los consejos. También lo es su rol de mediadores en caso de presentarse conflictos o desacuerdos entre los miembros de los CTE.	3
La percepción de los líderes de los CTE sobre el apoyo de la autoridad educativa para desarrollar su labor es mayoritariamente positiva. En especial porque afirman recibir capacitaciones e información, solución a sus dudas y materiales adicionales.	3
Todos los CTE cuentan con un PEMC, ya sea único de su centro escolar o compartido entre varias escuelas con organización completa.	4
Los CTE disponen de un documento con enfoque pragmático que los orienta para elaborar su PEMC.	4
Gran parte de los PEMC revisados por el equipo evaluador contuvo las cuatro secciones esperadas en este instrumento de planeación.	4

Tabla 1.
Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Debilidades	*
La regularidad de las sesiones muestra una brecha, aunque ligera, entre las escuelas del servicio educativo general y las del servicio indígena.	1
La asistencia de los docentes a las sesiones de los CTE no es plena a pesar de ser obligatoria.	1
El contenido de las reuniones de preparación de las reuniones dirigidas a los líderes de los CTE es insuficiente, además de que no se incluye a las figuras directivas de todos los tipos de servicio educativo.	2 3
Hay una proporción de docentes que no recibe información ni capacitación previa sobre los temas por tratar en las sesiones.	2
Aunque la guía está disponible abiertamente, algunos docentes tienen dificultades para acceder a ella, además el tiempo entre la recepción de los materiales y la celebración de las sesiones suele ser muy corto, lo cual limita la oportunidad de estudiar los contenidos y hacer adecuaciones a ellos.	2 3
Las adecuaciones y adaptaciones de los contenidos y actividades previstas en las guías de las sesiones suelen ser marginales y por iniciativa de cada CTE y no de la AEL.	2 3
Una proporción de líderes y miembros de los CTE consideran que las guías no son adecuadas ni pertinentes, principalmente para aquellos adscritos a escuelas con organización incompleta en zonas marginadas y con poca conectividad.	2
Los CTE consideran que los temas propuestos por la guía para el segundo momento de las sesiones suelen estar desfasados respecto de las etapas del ciclo escolar y desarticulados entre sí, además de que su contenido es insuficiente para apropiarse de ellos y aplicarlos.	2
Usualmente los CTE tienen muy poco tiempo para tratar los asuntos particulares de sus escuelas, sobre todo debido al diseño de las sesiones dictado por las guías y la organización y dinámica del trabajo de cada CTE.	2
Aunque es menos común, existen CTE donde prevalecen las actitudes de apatía e indiferencia con los temas por tratar, e incluso hay conflictos u tensiones entre sus miembros.	2
El diseño y conducción de las sesiones de los CTE pueden hacer poco estimulante el trabajo y provocar una participación rígida y solo de los miembros más extrovertidos o experimentados.	2
El registro y seguimiento de los compromisos, acciones y acuerdos de los CTE no está estandarizado ni institucionalizado como parte del trabajo cotidiano de los consejos y sus responsables en la AEL, especialmente respecto del PEMC.	2 3 4
El conocimiento sobre la existencia y funciones de la CECTE es limitado, por lo que los líderes de los CTE no identifican a esta oficina como una fuente de apoyo para realizar su trabajo, sino más bien como de vigilancia y control.	3
Una proporción de los colectivos docentes afirmó que no recibió apoyo de la autoridad educativa para elaborar su PEMC.	4
Hay etapas de la construcción de los PEMC que son un desafío persistente para los colectivos docentes, en especial la conformación del diagnóstico y la definición de los instrumentos y mecanismos de monitoreo y evaluación.	2 4
La rendición de cuentas alrededor del PEMC y sus resultados no está institucionalizada en la mayoría de los CTE.	4

Tabla 1.

Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

La precisión y cumplimiento de los elementos mínimos esperados de cada una de las cuatro secciones que conforman los PEMC no fueron plenos en gran parte de los instrumentos revisados por el equipo evaluador.	4
Oportunidades	*
La normatividad de los CTE no impide que las AEL diseñen alternativas para encuadrar el trabajo de estas figuras mientras sean congruentes con su propósito. La CECTE puede avanzar con una alternativa local a fin de aumentar la pertinencia y adecuación de los contenidos de las sesiones de los CTE, siempre y cuando haya armonía entre los estatales y los nacionales para que no compitan entre sí.	1 2 3
Aunque es simbólico, el reposicionamiento de los CTE como un instrumento valioso de la autonomía de gestión escolar en los planteamientos y discursos de las autoridades educativas, en especial como parte de la Nueva Escuela Mexicana, es una oportunidad para aumentar las facultades e influencia de los consejos.	-
Amenazas	*
Los espacios físicos donde se realizan las reuniones de los CTE pueden influir negativamente en las actitudes de los colectivos docentes y las opciones de actividades de trabajo de los consejos.	2
Los eventuales cambios en las reglas de conformación, organización y funcionamiento de los CTE y de los instrumentos de mejora escolar, como ya ha sucedido en los últimos años, pueden afectar los avances alcanzados por los colectivos docentes hasta el momento y la oportunidad de valorar los verdaderos resultados de las herramientas y prácticas.	-
Nota: el símbolo (*) señala que en la columna debe incluirse el número de la pregunta de evaluación que sustenta la fortaleza, oportunidad, debilidad o amenaza mencionada.	

Propuesta de recomendaciones y observaciones

Tabla 2.

Propuesta de recomendaciones y observaciones

#	Recomendación u observación	Temática	*	• Acciones propuestas	Resultados esperados
1	Mejorar la estrategia, procesos y herramientas de preparación de las sesiones de los CTE a nivel local.	Planeación	2 3	- Incluir en las reuniones de preparación a todas las figuras con funciones directivas. - Proporcionar herramientas y materiales complementarios para el desarrollo de las sesiones, como presentaciones, lecturas y orientaciones.	Aumentar la pertinencia y utilidad de las reuniones preparativas para que contribuyan al mejor desarrollo de las sesiones.
2	Fortalecer la plataforma estatal en línea para para compartir toda la documentación necesaria para los CTE.	Ejecución	2 3	- Construir un sitio en línea donde se dispongan las guías, materiales, videos y otra documentación necesaria para las sesiones de los CTE. - Aprovechar este espacio para posicionar a la CECTE como una fuente de apoyo al trabajo de los consejos. - Compartir en este espacio información sobre la regularidad, asistencia y otras variables del funcionamiento de los CTE, así como sobre los avances y resultados de los PEMC.	Facilitar la difusión y acceso a la documentación necesaria para las sesiones de los CTE. Aumentar el conocimiento de las funciones y utilidad de la CECTE. Transparentar el funcionamiento y resultados de los CTE.
3	Avanzar con el diseño e implementación de una alternativa local para guiar el trabajo de los CTE según las cualidades de la educación en el estado.	Ejecución	2 3	- Diseñar un marco para el trabajo de los CTE a nivel local, que defina los objetivos, contenidos y rutas para cada ciclo escolar. - Diseñar una guía que oriente el trabajo de los CTE para cada sesión de acuerdo con las	Aumentar la pertinencia y relevancia de los contenidos, actividades y productos de los CTE según el contexto y condiciones locales.

Tabla 2.

Propuesta de recomendaciones y observaciones

#	Recomendación u observación	Temática	*	• Acciones propuestas	Resultados esperados
				prioridades y necesidades locales.	
				• Producir guías para cada tipo de servicio educativo.	
4	Aumentar las capacidades y habilidades de gestión y liderazgo de los responsables de los CTE en los centros educativos.	Capacitación	2 3	• Diseñar e implementar una estrategia de capacitación sobre cualidades y comportamientos importantes de las figuras directivas para la buena gestión y liderazgo de los CTE. • Construir un acervo de documentación sobre buenas prácticas y referentes esperados de la gestión y liderazgo de los CTE y difundirlo.	Mejorar la intervención de los líderes de los CTE para conducir el trabajo de los consejos.
5	Implementar una estrategia de capacitación y apoyo constante para la elaboración de los PEMC.	Capacitación	2 4	• Diseñar e implementar una estrategia y herramientas para orientar a los colectivos docentes en la elaboración de sus PEMC.	Mejorar el diseño de los PEMC y, por lo tanto, su incidencia efectiva en la mejora escolar.
6	Institucionalizar un mecanismo de seguimiento de los compromisos, acuerdos y resultados de los CTE y sus PEMC.	Ejecución	2 4	• Diseñar mecanismos, procesos e instrumentos para vigilar los avances de los acuerdos y compromisos de los CTE durante todo el ciclo escolar. • Sistematizar el registro de los objetivos, acciones y metas de los PEMC, para permitir el monitoreo y evaluación de sus resultados.	Asegurar el cumplimiento de los acuerdos, compromisos de los CTE y las metas de los PEMC.

Nota: el símbolo (*) señala que en la columna debe incluirse el número de la pregunta de evaluación que sustenta la recomendación u observación propuesta.

Conclusiones

Los CTE constituyen el único espacio formal donde los colectivos docentes pueden discutir, intercambiar experiencias y opiniones, compartir lecciones y llegar acuerdos alrededor de los problemas y necesidades educativas de sus centros escolares. Las alternativas de mejora que surjan del trabajo de los CTE son la evidencia del cumplimiento de su propósito.

La construcción de verdaderas comunidades profesionales de trabajo colaborativo, como se espera de los CTE, no es una tarea sencilla ni se logra tácitamente al ordenar su integración orgánica. El contexto, modelos de organización, relaciones internas y externas de las escuelas son tan distintas, que cada una enfrenta diferentes desafíos para hacer funcionar su CTE.

En Durango, la organización de los CTE parece ser un desafío superado, todas las escuelas cuentan con un consejo según el tamaño de su estructura de organización escolar, y la mayoría celebran sus sesiones conforme al calendario, tienen una asistencia casi completa y cubren la jornada escolar. En contraste, persisten asuntos por resolver en cuanto a la preparación, ejecución y seguimiento del trabajo de los CTE, así como la calidad y utilización de sus instrumentos de planeación.

Al respecto, aunque los CTE tienen rasgos de trabajo colaborativo donde el diálogo suele ser abierto y respetuoso, y se toman decisiones y configuran acciones de mejora escolar colegiadamente, hay elementos, sobre todo del diseño de las sesiones, que pueden mejorar al incorporar una visión local de los problemas y prioridades educativas. También, el papel que toman los líderes de los CTE como facilitadores y mediadores hace de su intervención un elemento clave en la creación de ambientes propicios para la colaboración. Un área de oportunidad es fortalecer las habilidades y capacidades de gestión y liderazgo de estas figuras.

Asimismo, los CTE caminan hacia su propósito cuando elaboran instrumentos de planeación, como los PEMC, que definen las rutas de acción para alcanzar ciertos resultados de mejora escolar. Si bien, todas las escuelas cuentan con un PEMC en respuesta a un requerimiento normativo, el diseño de gran parte de estos instrumentos tiene problemas de calidad. Proveer de opciones de capacitación, apoyo y materiales para elaborar estos documentos puede aumentar las capacidades de los colectivos docentes para construir buenos instrumentos de planeación.

Además, un buen diseño no garantiza una correcta implementación, ni mucho menos el logro de los resultados previstos, para ello es necesario contar con mecanismos e instrumentos de monitoreo y evaluación que identifiquen fallas oportunamente y tracen rutas de acción para corregirlas. Este aspecto es un elemento débil no solo para los objetivos y metas de los PEMC, sino también de los acuerdos y compromisos del trabajo cotidiano de los CTE. En este sentido, la institucionalización del seguimiento favorecería la configuración de procesos de mejora más sólidos.

Finalmente, cuando la tendencia en los sistemas educativos en el mundo, incluido el mexicano, es hacia la descentralización educativa, aumenta la importancia simbólica e instrumental de los CTE, por lo que fortalecerlos debe ser una prioridad nacional y local. Tal fortalecimiento pasa por establecer marcos de organización y funcionamiento y por diseñar e implementar alternativas que doten a los consejos no solo de atribuciones y responsabilidades, sino también de capacidades, recursos y autoridad para hacer los cambios necesarios.

Ficha de la evaluación

Aspectos administrativos

- Responsable de la evaluación: Moisés Tamayo Díaz
- Principales colaboradores (equipo evaluador): Fátima del Rocío Betancourt Conde y Pablo Fernando Machado González
- Organización evaluadora: No aplica
- Unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención evaluada: Coordinación Estatal de los Consejos Técnicos Escolares de la Secretaría de Educación del Estado de Durango
- Titular de la unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención evaluada: Prof. Víctor Javier Ceballos López
- Unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención encargada de dar seguimiento a la evaluación: Departamento de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación del Estado de Durango
- Forma de contratación del equipo u organización evaluadora: No aplica
- Costo total de la evaluación: No aplica
- Fuente de financiamiento de la evaluación: No aplica
- Fecha de inicio de la evaluación (reunión de apertura): 12 de mayo de 2022
- Fecha de conclusión de la evaluación (dictaminación por el Consejo General del Inevap): 7 de septiembre de 2022

Aspectos técnicos

- Objetivo de la intervención evaluada: La misión del CTE es mejorar el servicio educativo que presta la escuela enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos sus alumnos.
- Siglas de la intervención evaluada: CTE
- Términos de Referencia de la evaluación: Términos de Referencia para la Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares
- Tipo de evaluación: Específica
- Objetivo general de la evaluación: Valorar los desafíos de la organización y funcionamiento de los CTE para crear instrumentos de mejora escolar y alcanzar sus resultados previstos.
- Objetivos específicos de la evaluación:
 - Conocer cuántos CTE existen y sesionan conforme lo previsto en el estado y sus retos para ello.
 - Determinar las características del trabajo en las sesiones de los CTE que favorecen o impiden su conformación como espacios de diálogo colaborativo, de aprendizaje entre pares y de retroalimentación para la mejora escolar.
 - Valorar la contribución de los CTE para construir instrumentos de mejora escolar, monitorearlos y alcanzar sus resultados.
- Palabras clave de la evaluación: Consejos Técnicos Escolares, Educación, Primaria, Programa Escolar de Mejora Continua, Autonomía de gestión escolar

Resultados

- Los CTE se conforman en la mayoría de las escuelas según sus características, sesionan de forma regular y el personal educativo asiste según lo previsto. En este caso, solo conviene resaltar que existen brechas en cuanto a la regularidad de las sesiones entre los tipos de servicio educativo, particularmente entre el servicio general y el servicio indígena.

-
- El trabajo en las sesiones de los CTE tiene rasgos de colaboración donde el diálogo suele ser abierto y respetuoso, y se toman decisiones y configuran acciones de mejora escolar colegiadamente. Sin embargo, hay elementos, sobre todo del diseño de las sesiones, que pueden mejorar al incorporar una visión local de los problemas y prioridades educativas.
 - El papel que toman los líderes de los CTE como facilitadores y mediadores hace de su intervención un elemento clave en la creación de ambientes propicios para la colaboración. Un área de oportunidad es fortalecer las habilidades y capacidades de gestión y liderazgo de estas figuras.
 - En respuesta a un requerimiento normativo, todos los CTE construyen un PEMC como un instrumento de mejora escolar. No obstante, el diseño de gran parte de estos instrumentos tiene problemas de calidad, principalmente relacionados con la configuración de su diagnóstico, la determinación de acciones detalladas y articuladas para alcanzar los objetivos y la definición de metas e indicadores de monitoreo.
 - El seguimiento, tanto de los objetivos y metas de los PEMC, como de los acuerdos y compromisos del trabajo cotidiano de los CTE es un aspecto endeble. La institucionalización de mecanismos e instrumentos de monitoreo y evaluación que identifiquen fallas oportunamente y tracen rutas de acción para corregirlas, favorecerían la configuración de procesos de mejora más sólidos.
-

Referencias

- Cárdenas, S., González, J. D., & Ramírez, E. (2022). *Aprender de la evidencia: Usos de la información en la gestión de organización*. Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Carro, A., & Flores, A. (2019). Los Consejos Técnicos Escolares. Evaluación y seguimiento. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019. Guerrero, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2454.pdf>
- Cordero, G. & Navarro, C. (2015). La toma de decisiones en el CTE: el camino hacia la autonomía de gestión. [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. Chihuahua, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0337.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2017). ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. DOF. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2019). ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019#gsc.tab=0
- Estrada, C. (2012). Funcionamiento del Consejo Técnico y la eficacia escolar. [Ponencia]. I Congreso Internacional de Educación. Chihuahua, México. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p1.pdf
- Ezpeleta, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4), 13-33.
- Fierro, C. & Rojas, S. (1994). *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. SEP. México.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2013). *School Improvement: What's in it for Schools?*. Routledge.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of the literature*. National Institute for Quality Teaching and School Leadership. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=teaching_standards
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed_2006_2_Kelchtermans_Teacher_collaboration_collegiality_D_A.pdf
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación No. 23 del 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 195-234. http://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/4961/RLEE_50_02_195.pdf
- Luna, A. (2021). Prácticas orientadas a la calidad en la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar en Consejos Técnicos Escolares [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021. San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0398.pdf>

- Michel, D. A. (2011). *An analysis of faculty meeting content and processes: A multi-case study of three South Texas schools*. [Disertación doctoral] Texas State University-San Marcos. <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/2482/MICHEL-DISSERTATION.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc. Gobierno de Chile. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ortega, M. (2015). Escala de funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 7(12), 123-127.
- Pont, B., Nushe, D., Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://www.oecd-ilibrary.org/education/mejorar-el-liderazgo-escolar_9789264074026-es
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica*. SEP. <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21913/orientaciones_para_establecer_la_ruta_de_mejora_2014_-2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo de la gestión Educativa. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018a). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Autonomía curricular. Retos, posibilidades y experiencias*. SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-autonomia/1Autonomia_curricular_LibroDigital.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018b). *Fichas para el trabajo en CTE. Consejo Técnico Escolar. Decisiones tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Fase intensiva. Educación primaria*. SEP. <https://drive.google.com/file/d/159xhJbybtP2cF2jydyAcc8LbYW6imkUw/view>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Guía de trabajo. Consejo Técnico Escolar. Octava Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2021-2022. Educación Primaria*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Guia-Primaria-Octava-Sesion-Ordinaria-de-CTE-FINAL.pdf>
- Silas, J. (2017). La práctica de la autonomía de gestión desde los actores del Consejo Técnico Escolar. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017. San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1222.pdf>
- Solís, S., Valenzuela, K. & García-Poyato, J. (2017). El Consejo Técnico Escolar: perspectiva de distintos actores educativos de nivel primaria ante su funcionamiento. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017. San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2586.pdf>
- Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y los Maestros (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. USICAMM. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>

Anexos

1. Modelos de encuestas realizadas a los miembros y líderes de los CTE

Encuesta sobre el funcionamiento de los CTE Docentes (miembros de los CTE)

Información inicial

Seleccione entre las opciones

- ¿Cuál es el tipo de CTE en el que participa?
 - CTE exclusivo de mi escuela
 - CTE de varias escuelas multigrado y/o multinivel
- ¿En qué nivel educativo trabaja?
 - Inicial
 - Preescolar
 - Primaria
 - Secundaria
 - CAM
- ¿Cuál es el tipo de servicio educativo al que pertenece?
 - General (con organización completa)
 - Multigrado y/o multinivel
 - Indígena (con organización completa e incompleta)
- ¿Cuántos años que ha trabajado como docente?
 - Menos de 1 año
 - De 1 a 5 años
 - De 5 a 10 años
 - Más de 10 años

Guías y materiales de las sesiones de los CTE

Seleccione su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados.

Las guías de las sesiones...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
... son claras sobre los temas por tratar.	_____	_____	_____	_____
... son adecuadas para las situación y contexto de mi escuela.	_____	_____	_____	_____
... abordan los temas académicos más importantes de mi escuela.	_____	_____	_____	_____
... contienen suficiente información para tratar los temas.	_____	_____	_____	_____

Trabajo en las sesiones de los CTE

¿Cuáles son los temas que considera más importantes para tratar en las sesiones del CTE de su escuela?

Ordene del tema más importante al menos importante.

- Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)
- Prácticas docentes y directivas
- Oportunidades de formación docente
- Avance en los planes y programas educativos
- Participación de la comunidad
- Apoyo de la autoridad educativa
- Condiciones de la infraestructura y equipamiento
- Niveles de carga administrativa
- Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)

Seleccione la frecuencia en que suceden las situaciones mencionadas.

Antes de una sesión	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Conozco el día, hora y lugar de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Recibo la guía y los materiales de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Tengo tiempo para estudiarla guía y los materiales de la sesión	_____	_____	_____	_____
Recibo capacitaciones e información de mi director(a) o supervisor(a) sobre los temas por tratar	_____	_____	_____	_____

Seleccione la frecuencia en que suceden las situaciones mencionadas.

Durante una sesión	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Las sesiones se realizan el día y la hora planeada	_____	_____	_____	_____
Se respeta la guía de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Se tratan únicamente temas académicos	_____	_____	_____	_____
Se identifican y abordan los principales problemas y desafíos académicos de mi escuela	_____	_____	_____	_____
Se identifican a los (las) alumnos(as) con rezago académico	_____	_____	_____	_____
Puedo compartir mis experiencias, inquietudes y dudas	_____	_____	_____	_____
Mis compañeros(as) están dispuesto(as) a escuchar mis opiniones	_____	_____	_____	_____
Las decisiones se toman en equipo, tomando en cuenta todas las opiniones	_____	_____	_____	_____
Las estrategias de mejora escolar se elaboran con la participación de todos(as)	_____	_____	_____	_____
Se registran los acuerdos de la sesión (en un acta, minuta u otro documento)	_____	_____	_____	_____
El tiempo de las sesiones del CTE de mi escuela se utiliza en los temas que considero más importantes	_____	_____	_____	_____

Usualmente ¿cómo se distribuye el tiempo en las sesiones del CTE de mi escuela según los siguientes temas?

Ordene del tema que recibe más tiempo al que recibe menos tiempo.

- Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)
- Prácticas docentes y directivas
- Oportunidades de formación docente
- Avance en los planes y programas educativos
- Participación de la comunidad
- Apoyo de la autoridad educativa
- Condiciones de la infraestructura y equipamiento
- Niveles de carga administrativa
- Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)

Seleccione la frecuencia en que suceden las situaciones mencionadas.

Después de una sesión	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Se realizan los compromisos de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Se da seguimiento a los compromisos de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Existe un(a) responsable de dar seguimiento a los compromisos de las sesiones	_____	_____	_____	_____

Liderazgo de los CTE

Seleccione su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados.

El (la) director(a) o supervisor(a)...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
... realiza a tiempo las actividades previas a las sesiones, como la difusión de guías y materiales.	_____	_____	_____	_____
... adapta las guías y los materiales de las sesiones de acuerdo con los requerimientos de la escuela	_____	_____	_____	_____
... domina los temas por tratar en las sesiones.	_____	_____	_____	_____
... conduce las sesiones conforme las guía.	_____	_____	_____	_____
... identifica las prioridades y desafíos académicos más importantes de mi escuela.	_____	_____	_____	_____
... aclara dudas sobre los temas de las sesiones o asuntos académicos específicos.	_____	_____	_____	_____
... fomenta el diálogo entre mis compañeros durante las sesiones.	_____	_____	_____	_____
... toma en cuenta a la opinión de los (las)compañeros(as) para tomar las decisiones del CTE.	_____	_____	_____	_____
... guía las actividades para construir el Programa Escolar de Mejora Continua(PEMC).	_____	_____	_____	_____
... da seguimiento a los acuerdos de las sesiones y las actividades del PEMC.	_____	_____	_____	_____
Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)				
<i>Seleccione su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados.</i>				
¿Cuál ha sido su experiencia con el PEMC de su escuela?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
El PEMC es una herramienta útil para la mejora escolar.	_____	_____	_____	_____
El PEMC es irrelevante para el trabajo cotidiano.	_____	_____	_____	_____
Mi escuela recibió apoyo de la autoridad educativa(capacitaciones, orientaciones, ejemplos, etc.) para construir el PEMC.	_____	_____	_____	_____
Para diseñar el PEMC y sus estrategias se utilizó información de diagnóstico	_____	_____	_____	_____
Busco alinear mi planeación didáctica con las estrategias y actividades planteadas en el PEMC de mi escuela	_____	_____	_____	_____
Para terminar				
¿Qué tan satisfecho(a) está con el funcionamiento y resultados de su CTE? - Nada satisfecho(a) - Poco satisfecho(a) - Algo satisfecho(a) - Muy satisfecho(a) - Escriba tres propuestas para mejorar el funcionamiento y resultados de su CTE.				

Encuesta sobre el funcionamiento de los CTE Directivos y supervisores (líderes de los CTE)

Información inicial

Seleccione entre las opciones

- ¿Cuál es el enunciado que se adapta mejor a su rol como líder de un CTE?
 - Personal directivo que conduce las sesiones del CTE de una sola escuela
 - Personal de supervisión que conduce las sesiones del CTE de varias escuelas multigrado y/o multinivel
 - Personal de supervisión que conduce las sesiones de preparación del CTE de varias escuelas de organización completa
- ¿En qué nivel educativo trabaja?
 - Inicial
 - Preescolar
 - Primaria
 - Secundaria
 - CAM
- ¿Cuál es el tipo de servicio educativo al que pertenece o que atiende predominantemente?
 - General (con organización completa)
 - Multigrado y/o multinivel
 - Indígena (con organización completa e incompleta)
- ¿Cuántos años que ha trabajado como director(a) o supervisor(a)?
 - Menos de 1 año
 - De 1 a 5 años
 - De 5 a 10 años
 - Más de 10 años

Guías y materiales de las sesiones de los CTE

Seleccione su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados.

Las guías de las sesiones...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
... son claras sobre los temas por tratar.	_____	_____	_____	_____
... son adecuadas para las situación y contexto de mi escuela.	_____	_____	_____	_____
... abordan los temas académicos más importantes de mi escuela.	_____	_____	_____	_____
... contienen suficiente información para tratar los temas.	_____	_____	_____	_____

Trabajo en las sesiones de los CTE

¿Cuáles son los temas que considera más importantes para tratar en las sesiones del CTE de su(s) escuela(s)?

Ordene del tema más importante al menos importante.

- Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)
- Prácticas docentes y directivas
- Oportunidades de formación docente
- Avance en los planes y programas educativos
- Participación de la comunidad
- Apoyo de la autoridad educativa
- Condiciones de la infraestructura y equipamiento
- Niveles de carga administrativa
- Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)

Seleccione la frecuencia en que suceden las situaciones mencionadas.

Antes de una sesión	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Conozco el día, hora y lugar de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Comunico la hora, día y lugar de las sesiones al colectivo docente	_____	_____	_____	_____
Tengo acceso a la guía y materiales de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Adapto los temas de la guía y materiales de las sesiones de acuerdo con los requerimientos de mi escuela	_____	_____	_____	_____
Distribuyo la guía y los materiales de las sesiones con el colectivo docente	_____	_____	_____	_____
Recibo capacitaciones e información de la autoridad educativa (SEED) o del supervisor(a) escolar sobre los temas por tratar en las sesiones	_____	_____	_____	_____
Elaboro la documentación administrativa necesaria para las sesiones (listas de asistencia, registros de las sesiones pasadas, etc.)	_____	_____	_____	_____
Diseño actividades complementarias para desarrollar los temas de las sesiones	_____	_____	_____	_____

Seleccione la frecuencia en que suceden las situaciones mencionadas.

Durante una sesión	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Las sesiones se realizan el día y la hora planeada	_____	_____	_____	_____
Conduzco las sesiones conforme las instrucciones y agenda de las guías	_____	_____	_____	_____
Se tratan únicamente temas académicos	_____	_____	_____	_____
Se identifican y abordan los principales problemas y desafíos académicos de mi(s) escuela(s)	_____	_____	_____	_____
Se identifican a los (las) alumnos(as) con rezago académico	_____	_____	_____	_____
Todas las personas del colectivo docente comparten sus experiencias, inquietudes y dudas	_____	_____	_____	_____
Todas las personas del colectivo docente participan en la toma de decisiones	_____	_____	_____	_____
Todas las personas del colectivo docente participan en la elaboración de las estrategias de mejora escolar	_____	_____	_____	_____
Se registran los acuerdos de la sesión(en un acta, minuta u otro documento)	_____	_____	_____	_____
El tiempo de las sesiones del CTE de mi(s) escuela (s) se utiliza en los temas que considero más importantes	_____	_____	_____	_____

Usualmente ¿cómo se distribuye el tiempo en las sesiones del CTE de mi(s) escuela(s) según los siguientes temas?

Ordene del tema que recibe más tiempo al que recibe menos tiempo.

- Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)
- Prácticas docentes y directivas
- Oportunidades de formación docente
- Avance en los planes y programas educativos
- Participación de la comunidad
- Apoyo de la autoridad educativa
- Condiciones de la infraestructura y equipamiento
- Niveles de carga administrativa
- Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)

Seleccione la frecuencia en que suceden las situaciones mencionadas.

Después de una sesión

	Nunca	Raramente	Frecuentemente	Siempre
Se realizan los compromisos de las sesiones	_____	_____	_____	_____
Doy seguimiento a los compromisos de las sesiones	_____	_____	_____	_____

Apoyo de la autoridad educativa

Seleccione su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados.

La autoridad educativa o supervisor(a)...

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
... ofrece capacitaciones y comparte información previamente sobre los temas por tratar en las sesiones.	_____	_____	_____	_____
... proporciona materiales adicionales sobre los temas por abordar en las sesiones.	_____	_____	_____	_____
... aclara dudas sobre los temas de las sesiones o asuntos académicos específicos.	_____	_____	_____	_____
... apoya el desarrollo de las actividades para construir el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), como capacitaciones, orientaciones, ejemplos, etc.	_____	_____	_____	_____
... da seguimiento al avance de las actividades del PEMC.	_____	_____	_____	_____

Para terminar

- ¿Qué tan satisfecho(a) está con el funcionamiento y resultados de su CTE?
 - Nada satisfecho(a)
 - Poco satisfecho(a)
 - Algo satisfecho(a)
 - Muy satisfecho(a)
- Escriba tres propuestas para mejorar el funcionamiento y resultados de su CTE.

2. Guiones de entrevistas semiestructuradas a los miembros y líderes de los CTE

Guion de entrevista semiestructurada Docentes (miembros de los CTE)

Inicio

Saludar y presentarse

[Buen día, mi nombre es [...] vengo del Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap). Hoy realizaremos una entrevista como parte del trabajo de campo de la Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares.]

Presentar al Inevap

[El Inevap es un organismo autónomo que se encarga de evaluar todas las acciones del gobierno estatal que utilicen recursos públicos con el claro propósito de producir información para mejorarlas.]

Comentar los beneficios de participar en la entrevista

[Al participar en esta entrevista usted aporta información invaluable sobre el funcionamiento del CTE en su escuela. Su experiencia y opinión son irremplazables para identificar con precisión los desafíos del CTE y plantear opciones de mejora que sean pertinentes, útiles y oportunas.]

Aclarar la duración de la entrevista

[La entrevista tiene una duración prevista de 120 minutos, seremos respetuosos de su tiempo.]

Garantizar que la entrevista es confidencial y anónima

[Todo lo que se exprese en la entrevista es anónimo y confidencial. Para poder analizar a profundidad la información, la entrevista será grabada en audio. Solo el Inevap tendrá acceso a la grabación, la cual no se compartirá con otra dependencia o entidad pública o privada. La grabación será protegida con altos estándares de seguridad informática.]

[El uso de la información que se recupere en la entrevista es exclusivo de la evaluación. Las respuestas de la entrevista serán codificadas, por lo que no se podrán asociar de ninguna manera con su persona o escuela.]

[La participación en la entrevista es estrictamente voluntaria. Usted puede terminar la entrevista en cualquier momento o decidir no responder alguna pregunta sin que esto lo perjudique de ninguna manera.]

Agradecer e iniciar. [Muchas gracias por el tiempo que dedican a esta entrevista, sin duda es reflejo de su compromiso y vocación.]

Preguntas

Apertura

[Para iniciar, nos gustaría hacer algunas preguntas de contextualización y de su experiencia general con el CTE.]

- ¿Cuál es su nombre?, ¿por cuántos años ha sido docente?
- ¿En qué escuela trabaja?, ¿dónde se localiza?, ¿de qué tipo de servicio es (general, multigrado, multinivel o indígena)?, ¿a qué grupo(s) atiende?
- ¿Cuál diría que es el propósito del CTE?
- ¿Qué tan satisfecho(a) está con el funcionamiento y resultados de su CTE?
- ¿Cuáles considera que son los obstáculos para que el CTE cumpla con su propósito?

Desarrollo

Organización del CTE

[Para tener más claridad sobre los obstáculos mencionados, el primer tema que queremos tratar es la realización de las sesiones del CTE en tiempo y forma.]

- ¿Alguna vez se han pospuesto o cancelado las sesiones? Si sí, ¿cuáles fueron las causas?
- ¿Cómo se prepara para las sesiones del CTE?
 - Recibe la guía y materiales
 - Estudia la guía y materiales
 - Participa en capacitaciones por el (la) director(a) o la autoridad educativa
 - Identifica temas o problemas específicos para tratar en el CTE
 - Identifica estrategias de mejora escolar para proponer en el CTE

- ¿La duración de las sesiones del CTE, es decir la jornada escolar, es suficiente para tratar los temas? Si no, ¿cómo se compensa el tiempo faltante?, ¿cuánto sería el tiempo ideal?
- ¿Ha faltado a alguna sesión del CTE? Si sí, ¿cuáles fueron las razones?
- Solo para docentes que sesionan en un CTZ: ¿dónde se realiza el CTE al que asiste?, ¿por qué se eligió ese lugar?, ¿cuánto tiempo tarda en desplazarse hasta ahí?

Guía y materiales para las sesiones del CTE

[Como sabemos, la guía es la agenda de las sesiones, hablemos ahora sobre este documento.]

- ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades de las guías de las sesiones? ¿Por qué?
 - Claridad
 - Suficiencia
 - Adecuación
 - Pertinencia
- ¿Cómo podrían mejorar las guías de las sesiones?
 - ¿Más detalladas?
 - ¿Más contextualizadas?
- Además de la guía, ¿qué otros materiales o información se utilizan en las sesiones?
- ¿Alguna vez se han hecho adecuaciones a las guías de las sesiones por iniciativa de su escuela o la autoridad educativa? Si sí, ¿qué tipo de adecuaciones?, ¿qué tan frecuentes son?, ¿quién las propone?, ¿cuál ha sido su experiencia con ellas?

Trabajo en las sesiones del CTE

[Ahora vamos a platicar sobre el desarrollo de las sesiones del CTE.]

- ¿Puede relatar cómo se desarrolla usualmente una sesión del CTE?
- ¿En las sesiones de los CTE se tratan otros temas que no sean académicos? Si sí, ¿cuáles?
- ¿Cuáles son los temas o problemas más importantes de su escuela?, ¿considera que tales asuntos son abordados en las sesiones del CTE suficientemente?
 - Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)
 - Prácticas docentes y directivas
 - Oportunidades de formación docente
 - Avance en los planes y programas educativos
 - Participación de la comunidad
 - Apoyo de la autoridad educativa
 - Condiciones de la infraestructura y equipamiento
 - Niveles de carga administrativa
 - Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)
- ¿Cómo se abordan los temas o problemas específicos de cada grupo o escuela en el CTE?
 - ¿Cómo se presentan?
 - ¿Cómo se priorizan?
 - ¿En qué momento se abordan?
- ¿Cómo se diseñan las estrategias de mejora escolar?
 - ¿Qué información se utiliza?
 - ¿Cómo se elige entre varias alternativas?
 - ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo se da seguimiento a los compromisos de las sesiones o a las estrategias de mejora escolar?
 - ¿Existe un(a) responsable?
 - ¿Existe un documento?

Liderazgo del CTE

[Según los lineamientos del CTE, el (la) director(a) o el (la) supervisor(a) es quien coordina a estas figuras y dirige sus sesiones. Nos gustaría hablar ahora sobre el trabajo de quienes lideran los CTE.]

- Cuando hay algún desacuerdo entre los (las) miembros del CTE, ¿cómo el (la) líder del CTE lo aborda?
 - ¿Deja que ambas partes lleguen a un acuerdo sin intervenir?
 - ¿Argumenta en favor de una u otra posición?
 - ¿Impone su opinión sobre la de los demás?
 - ¿Ofrece información para encontrar puntos en común?
- Cuando hay que tomar decisiones, ¿cómo organiza la discusión el (la) líder del CTE?

- ¿Deja que el colectivo docente decida sin intervenir?
- ¿Impone su decisión?
- ¿Ofrece información (p.ej. ventajas y desventajas) para que el colectivo docente encuentre la mejor decisión?
- ¿Fomenta que todos participen?
- Al momento de construir el PEMC, ¿cómo el (la) líder del CTE organiza las actividades para su realización?
 - ¿Permite que el colectivo docente asigne las actividades entre sus miembros?
 - ¿Asigna o delega las actividades según su criterio?
 - ¿Participa como un (una) miembro más?
- Al momento de verificar el cumplimiento de los compromisos de las sesiones o la realización de las estrategias de mejora escolar, ¿cuál es la participación del (la) líder del CTE?
 - ¿Verifica personalmente?
 - ¿Solicita información o documentación periódicamente?
 - ¿Delega las tareas de verificación?
- ¿Cómo puede mejorar la participación y liderazgo de quienes dirigen el CTE?

Programa Escolar de Mejora Continua

[Gran parte del trabajo del CTE gira en torno a configurar el PEMC, comentemos ahora sobre la utilidad de ese documento, los desafíos para su construcción y su experiencia aplicándolo.]

- ¿Cuál es su opinión sobre el PEMC?
 - ¿Es útil?
 - ¿Es irrelevante para el trabajo cotidiano?
 - ¿Es una carga administrativa?
- ¿Cómo se construyó el PEMC de su escuela?
 - ¿Recibió apoyo de la autoridad educativa (capacitaciones, orientaciones, ejemplos, etc.)?
 - ¿Qué información se utilizó?
 - ¿Qué fue lo más difícil de completar?
 - ¿Cómo se definieron los objetivos y metas? ¿Cómo se priorizaron?
 - ¿Cómo se definieron las estrategias?
 - ¿Cómo se establecieron los responsables del seguimiento?
- ¿Cómo se dan a conocer los objetivos y metas del PEMC al CEPS (trigésimo artículo de los lineamientos)?
- ¿De qué manera busca alinear su trabajo cotidiano con las estrategias del PEMC?
- ¿Cuál ha sido una estrategia de mejora escolar exitosa que se planteó en el PEMC de su escuela?

Cierre

[Para terminar, haremos un par de preguntas más.]

- ¿Cuál ha sido el mayor logro del CTE en su escuela?
- ¿Qué cambiaría para que el CTE sea más efectivo en la mejora escolar?
- ¿Cuáles son las características de un CTE ideal?

Final

Agradecimiento

[Con esto terminamos la entrevista. Agradecemos infinitamente su participación, en especial la sinceridad y apertura que han mostrado. Estamos seguros de que toda la información que nos han dado nos servirá para hacer una mejor evaluación, con recomendaciones más útiles y pertinentes para su trabajo.]

Hacia adelante

[Ahora el equipo de evaluación seguirá haciendo entrevistas con otras personas involucradas en los CTE. Una vez que eso termine, se publicará un informe con los resultados y recomendaciones de la evaluación, el cual podrán consultar en nuestra página de internet. Nosotros les informaremos en cuanto esté disponible.]

Despedida

[De nuevo, muchas gracias por su tiempo y participación. Que tengan un excelente día.]

Guion de entrevista semiestructurada Directores y supervisores (líderes de los CTE)

Inicio

Saludar y presentarse

[Buen día, mi nombre es [...] vengo del Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap). Hoy realizaremos una entrevista como parte del trabajo de campo de la Evaluación Específica de los Consejos Técnicos Escolares.]

Presentar al Inevap

[El Inevap es un organismo autónomo que se encarga de evaluar todas las acciones del gobierno estatal que utilicen recursos públicos con el claro propósito de producir información para mejorarlas.]

Comentar los beneficios de participar en la entrevista

[Al participar en esta entrevista usted aporta información invaluable sobre el funcionamiento del CTE en su escuela. Su experiencia y opinión son irremplazables para identificar con precisión los desafíos del CTE y plantear opciones de mejora que sean pertinentes, útiles y oportunas.]

Aclarar la duración de la entrevista

[La entrevista tiene una duración prevista de 120 minutos, seremos respetuosos de su tiempo.]

Garantizar que la entrevista es confidencial y anónima

[Todo lo que se exprese en la entrevista es anónimo y confidencial. Para poder analizar a profundidad la información, la entrevista será grabada en audio. Solo el Inevap tendrá acceso a la grabación, la cual no se compartirá con otra dependencia o entidad pública o privada. La grabación será protegida con altos estándares de seguridad informática.]

[El uso de la información que se recupere en la entrevista es exclusivo de la evaluación. Las respuestas de la entrevista serán codificadas, por lo que no se podrán asociar de ninguna manera con su persona o escuela.]

[La participación en la entrevista es estrictamente voluntaria. Usted puede terminar la entrevista en cualquier momento o decidir no responder alguna pregunta sin que esto lo perjudique de ninguna manera.]

Agradecer e iniciar

[Muchas gracias por el tiempo que dedican a esta entrevista, sin duda es reflejo de su compromiso y vocación.]

Preguntas

Apertura

[Para iniciar, nos gustaría hacer algunas preguntas de contextualización y de su experiencia general con el CTE.]

- ¿Cuál es su nombre?, ¿por cuántos años ha sido director(a) o supervisor(a)?
- ¿Qué escuela(s) atiende?, ¿dónde se localiza(n)?, ¿de qué tipo de servicio es (son) (general, multigrado, multinivel o indígena)?
- ¿Cuál diría que es el propósito del CTE?
- ¿Qué tan satisfecho(a) está con el funcionamiento y resultados de su CTE?
- ¿Cuáles considera que son los obstáculos para que el CTE cumpla con su propósito?

Desarrollo

Organización del CTE

[Para tener más claridad sobre los obstáculos mencionados, el primer tema que queremos tratar es la realización de las sesiones del CTE en tiempo y forma.]

- ¿Alguna vez se han pospuesto o cancelado las sesiones? Si sí, ¿cuáles fueron las causas?
- ¿Cómo se prepara para las sesiones del CTE?
 - Recibe la guía y materiales
 - Estudia la guía y materiales
 - Participa en capacitaciones por la autoridad educativa
 - Hace adecuaciones de la guía o materiales
 - Realiza capacitaciones a los colectivos docentes o directivos
 - Identifica temas o problemas específicos para tratar en el CTE
 - Identifica estrategias de mejora escolar para proponer en el CTE
 - Diseña actividades complementarias
 - Elabora la documentación administrativa necesaria

- ¿La duración de las sesiones del CTE, es decir la jornada escolar, es suficiente para tratar los temas? Si no, ¿cómo se compensa el tiempo faltante?, ¿cuánto sería el tiempo ideal?
- ¿Ha faltado a alguna sesión del CTE? Si sí, ¿cuáles fueron las razones?, ¿quién se encargó de dirigir la sesión?
- Solo para supervisores que dirigen algún CTZ: ¿dónde se realiza el CTE que dirige?, ¿por qué se eligió ese lugar?, ¿cuánto tiempo tarda en desplazarse hasta ahí?

Guía y los materiales para las sesiones del CTE

[Como sabemos, la guía es la agenda de las sesiones, hablemos ahora sobre este documento.]

- ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades de las guías de las sesiones? ¿Por qué?
 - Claridad
 - Suficiencia
 - Adecuación
 - Pertinencia
- ¿Cómo podrían mejorar las guías de las sesiones?
 - ¿Más detalladas?
 - ¿Más contextualizadas?
- Además de la guía, ¿qué otros materiales o información se utilizan en las sesiones?
- ¿Alguna vez se han hecho adecuaciones las guías de las sesiones? Si sí, ¿qué tipo de adecuaciones?, ¿qué tan frecuentes son?, ¿cuál ha sido su experiencia con ellas?
- ¿Cuáles son los temas o problemas más importantes de su(s) escuela(s)?, ¿considera que tales asuntos son abordados en las sesiones del CTE suficientemente?
 - Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)
 - Prácticas docentes y directivas
 - Oportunidades de formación docente
 - Avance en los planes y programas educativos
 - Participación de la comunidad
 - Apoyo de la autoridad educativa
 - Condiciones de la infraestructura y equipamiento
 - Niveles de carga administrativa
 - Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)

Trabajo en las sesiones del CTE

[Ahora vamos a platicar sobre el desarrollo de las sesiones del CTE.]

- ¿Puede relatar cómo se desarrolla usualmente una sesión del CTE?
- ¿En las sesiones de los CTE se tratan otros temas que no sean académicos? Si sí, ¿cuáles?
- ¿Cómo se abordan los temas o problemas específicos de cada grupo o escuela en el CTE?
 - ¿Cómo se presentan?
 - ¿Cómo se priorizan?
 - ¿En qué momento se abordan?
- ¿Cómo se diseñan las estrategias de mejora escolar?
 - ¿Qué información se utiliza?
 - ¿Cómo se elige entre varias alternativas?
 - ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo se da seguimiento a los compromisos de las sesiones o a las estrategias de mejora escolar?
 - ¿Existe un(a) responsable?
 - ¿Existe un documento?

Liderazgo en el CTE

[Según los lineamientos del CTE, el (la) director(a) o el (la) supervisor(a) es quien coordina a estas figuras y dirige sus sesiones. Nos gustaría hablar ahora sobre esta labor.]

- Cuando hay algún desacuerdo entre los (las) miembros del CTE, ¿cómo lo aborda?
 - ¿Permite que ambas partes lleguen a un acuerdo sin intervenir?
 - ¿Argumenta en favor de una u otra posición?

- ¿Impone su opinión sobre la de los demás?
 - ¿Ofrece información para encontrar puntos en común?
- Cuando hay que tomar decisiones, ¿cómo organiza la discusión?
 - ¿Permite que el colectivo docente decida sin intervenir?
 - ¿Impone su decisión?
 - ¿Ofrece información (p.ej. ventajas y desventajas) para que el colectivo encuentre la mejor decisión?
 - ¿Fomenta que todos participen?
- Al momento de construir el PEMC, ¿cómo organiza las actividades para su realización?
 - ¿Permite que el colectivo docente asigne las actividades entre sus miembros?
 - ¿Asigna o delega las actividades según su criterio?
 - ¿Participa como un (una) miembro más?
- Al momento de verificar el cumplimiento de los compromisos de las sesiones o la realización de las estrategias de mejora escolar, ¿cuál es su participación?
 - ¿Verifica personalmente?
 - ¿Solicita información o documentación periódicamente?
 - ¿Delega las tareas de verificación?

Programa Escolar de Mejora Continua

[Gran parte del trabajo del CTE gira en torno a configurar el PEMC, comentemos ahora sobre la utilidad de ese documento, los desafíos para su construcción y su experiencia aplicándolo.]

- ¿Cuál es su opinión sobre el PEMC?
 - ¿Es útil?
 - ¿Es irrelevante para el trabajo cotidiano?
 - ¿Es una carga administrativa?
- ¿Cómo se construyó el PEMC de su(s) escuela(s)?
 - ¿Recibió apoyo de la autoridad educativa (capacitaciones, orientaciones, ejemplos, etc.)?
 - ¿Qué información se utilizó?
 - ¿Qué fue lo más difícil de completar?
 - ¿Cómo se definieron los objetivos y metas? ¿Cómo se priorizaron?
 - ¿Cómo se definieron las estrategias?
 - ¿Cómo se establecieron los responsables del seguimiento?
- ¿Cómo se dan a conocer los objetivos y metas del PEMC al CEPS (trigésimo artículo de los lineamientos)?
- ¿De qué manera el (los) colectivo(s) docente(s) busca(n) alinear su trabajo cotidiano con las estrategias del PEMC a fin de alcanzar sus objetivos?
- ¿Cuál ha sido una estrategia de mejora escolar exitosa que se planteó como parte del PEMC de su(s) escuela(s)?

Cierre

[Para terminar, haremos un par de preguntas más.]

- ¿Cuál ha sido el mayor logro del CTE en su(s) escuela(s)?
- ¿Qué cambiaría para que el CTE sea más efectivo en la mejora escolar?
- ¿Cuáles son las características de un CTE ideal?

Final

Agradecimiento

[Con esto terminamos la entrevista. Agradecemos infinitamente su participación, en especial la sinceridad y apertura que han mostrado. Estamos seguros de que toda la información que nos han dado nos servirá para hacer una mejor evaluación, con recomendaciones más útiles y pertinentes para su trabajo.]

Hacia adelante

[Ahora el equipo de evaluación seguirá haciendo entrevistas con otras personas involucradas en los CTE. Una vez que eso termine, se publicará un informe con los resultados y recomendaciones de la evaluación, el cual podrán consultar en nuestra página de internet. Nosotros les informaremos en cuanto esté disponible.]

Despedida

[De nuevo, muchas gracias por su tiempo y participación. Que tengan un excelente día.]

3. Guía de observación de las sesiones de los CTE

Guía de observación estructurada

7ª y 8ª sesiones del CTE del ciclo escolar 2021-2022

Identificación

Marque con una X o escriba la información según corresponde.

CCT						
Municipio						
Tipo de servicio		General		Multigrado o multinivel		Indígena
Tipo de CTE observado		CTE de una sola escuela		CTE de varias escuelas multigrado y/o multinivel		
Sesión del CTE observado		Séptima (27/05/2022)		Octava (24/06/2022)		
Modalidad del CTE observado		Presencial		En línea		
Figura que preside el CTE observado		Director(a)		Supervisor(a)		
				Otro(a) (especifique)		
Observador(a)						

Organización de la sesión

Marque con una X o escriba la información según corresponde.

La sesión se realiza en la hora y el día planeado		Sí		No (justifique)	
Figuras que asisten a la sesión (seleccione todas las presentes)		Director(a)		Subdirector(a)	Docentes frente a grupo
		Otros docentes		Asesores(as) técnicos pedagógicos	Supervisor(a)
					Otras personas (especifique)
Proporción de asistencia del colectivo docente		Menos de la mitad		Más de la mitad pero no todos(as)	Todos(as)
Duración de la sesión		Menos de la mitad de la jornada escolar		Igual que la jornada escolar	Más de la jornada escolar

Trabajo en la sesión

Marque con una X o escriba la información según corresponde.

La guía orienta el trabajo de la sesión	No se respeta la secuencia, ni actividades dictadas por la guía de la sesión.
	Se respeta parcialmente la secuencia y actividades dictadas por la guía de la sesión, porque se omiten algunas actividades o se recorta el tiempo asignadas a ellas.
	Se respeta completamente la secuencia y actividades dictadas por la guía de la sesión.
	No se revisan los anexos ni se ven los videos propuestos por la guía.

Materiales e información complementaria	Revisan algunos anexos o videos propuestos por la guía.			
	Se revisan todos anexos o videos propuestos por la guía.			
	Se revisan todos anexos o videos propuestos por la guía, y se proporciona documentación complementaria relacionada con el propósito de la sesión.			
Preparación de los miembros del CTE para la sesión	Los (las) miembros asisten a la sesión sin contar con los insumos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.			
	Los (las) miembros asisten a la sesión con algunos de los insumos y materiales, lo cual no interrumpe o retrasa el desarrollo de las actividades.			
	Los (las) miembros asisten a la sesión con los insumos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.			
Participación en el CTE	Escasa participación e iniciativa, los (las) miembros del CTE se mantienen en espera de las indicaciones del (de la) líder de la sesión. Hay un monólogo o poco diálogo, que no lleva a acuerdos.			
	Hubo participación al tratar los temas, pero de manera superficial, ambigua o desorganizada. Los acuerdos o conclusiones fueron vagas.			
	La mayoría mostró interés y aportó elementos para profundizar en los temas. Se establecieron acuerdos pertinentes.			
Interacción entre el colectivo docente	No se observó diálogo ni intercambio de experiencias u opiniones entre el colectivo docente. La sesión fue un monólogo del (de la) líder.			
	Se observó diálogo e intercambio de experiencias u opiniones solo entre algunos(as) miembros del colectivo docente.			
	Se observó diálogo e intercambio de experiencias u opiniones entre la mayoría de los (las) miembros del colectivo docente.			
Actitudes del CTE durante la sesión <i>(seleccione todas las percibidas)</i>	Poca atención, apatía o indiferencia.			
	Rechazo o desagrado hacia los temas de la sesión.			
	Conflicto, tensión o enemistad entre los (las) participantes y/o con el (la) líder de la sesión.			
	Agotamiento por la duración o condiciones ambientales de la sesión.			
	Disposición a participar individualmente y trabajar en equipo.			
	Aceptación e interés hacia los temas de la sesión.			
	Respeto y apertura entre los (las) participantes y con el (la) líder de la sesión.			
Productos establecidos en la guía para la sesión	No se generaron los productos establecidos para la sesión.			
	Los productos se generaron parcialmente, porque no hubo información o insumos suficientes, o la participación y compromiso de los (las) miembros fue escasa, o no se realizaron las actividades adecuadamente.			
	Los productos se generaron parcialmente por falta de tiempo, pero su terminación se registra como un compromiso (acuerdo) de la sesión.			
	Todos los productos establecidos para la sesión se generaron de acuerdo con lo esperado.			
Condiciones del entorno	Las condiciones de infraestructura y entorno donde sucede la sesión impiden el desarrollo de la sesión.			
	Las condiciones de infraestructura y entorno donde sucede la sesión afectan o interrumpen su desarrollo al influir negativamente las actitudes del colectivo docente o representan barreras para la comunicación y el trabajo previsto.			
	Las condiciones de infraestructura y entorno donde sucede la sesión favorecen su desarrollo adecuado.			
El tercer momento de la sesión se utilizó para tratar		Sí		No (justifique)

asuntos específicos de la escuela					
Qué temas se trataron en el tercer momento de la sesión <i>(seleccione todos los tratados)</i>		Aprovechamiento académico de los (las) alumnos(as)		Prácticas docentes y directivas	Oportunidades de formación docente
		Avance en los planes y programas educativos		Participación de la comunidad	Apoyo de la autoridad educativa
		Condiciones de la infraestructura y equipamiento		Niveles de carga administrativa	Asistencia y retención de los (las) alumnos(as)
					Otro(s) (especifique)
Uso de evidencias y resultados educativos para abordar los temas	No se presenta información concreta, sólo se citan conjeturas, anécdotas y supuestos sin evidencia.				
	Se presenta información desorganizada, incompleta o poco pertinente, que dificulta el análisis en colectivo.				
	Se presenta información organizada, pero el análisis es superficial, no se vincula con la práctica docente ni con el PEMC.				
	Se presenta información organizada y con ella se sustenta un análisis de la práctica docente y/o de los avances del PEMC.				
Reflexión ante los avances y resultados obtenidos del PEMC	No hay análisis de resultados o avances.				
	Se identifican los avances y resultados obtenidos, pero no se analizan las causas de su logro o retraso.				
	Se identifican los avances y resultados obtenidos, y se analizan las causas de su logro o retraso, pero estas se atribuyen a factores externos (padres de familia, contexto, etc.)				
	Se identifican los avances y resultados obtenidos, se analizan las causas de su logro o retraso, y se identifican desafíos y se definen estrategias para superarlos, las cuales se vinculan con la práctica docente.				

Liderazgo del CTE sesión

Marque con una X o escriba la información según corresponde.

Presentación del propósito y sentido de la sesión	El (la) líder de la sesión no presenta el propósito ni el sentido de la sesión.
	El (la) líder de la sesión lee los propósitos de la sesión de la guía o pide que alguien más los lea.
	El (la) líder de la sesión propone alguna actividad, dinámica o estrategia para dar a conocer el propósito y sentido de la sesión, y fomentar la participación del colectivo docente.
Preparación de la sesión	No se observa un trabajo previo de organización del (de la) líder de la sesión, quien se limita a seguir las actividades directamente de la guía y no muestra conocimiento de su secuencia.
	No se observa un trabajo previo de organización del (de la) líder de la sesión, quien sigue las actividades directamente de la guía, pero muestra conocimiento de su secuencia.

	Se observa un trabajo de organización previo del (de la) líder de la sesión, ya que elabora una o varias presentaciones, materiales o recursos para guiar la sesión, y coordina todas las actividades.
Desarrollo de la sesión	El (la) líder de la sesión no sigue la secuencia y organización dictada por la guía, pues se omiten o abrevian algunas partes o actividades.
	El (la) líder de la sesión sigue la secuencia y organización dictada por la guía, pero no hace adecuaciones ni propone actividades para abordar temas específicos del centro escolar vinculados con los propósitos de la sesión.
	El (la) líder de la sesión sigue la secuencia y organización dictada por la guía, y hace adecuaciones o propone actividades para abordar temas específicos del centro escolar vinculados con los propósitos de la sesión.
Fomento de la participación	El (la) líder de la sesión no incentiva la participación del colectivo docente. La sesión se desarrolla como un monólogo.
	El (la) líder de la sesión promueve la participación solo de algunos(as) miembros del colectivo docente con preguntas directas.
	El (la) líder de la sesión promueve la participación de todo el colectivo docente con varias estrategias, actividades o dinámicas, logrando que la mayoría participe de forma voluntaria.
Interacción con el colectivo docente	El (la) líder de la sesión solo presenta o da instrucciones, no toma en cuenta las opiniones del colectivo docente.
	El (la) líder de la sesión comparte y escucha ideas del colectivo docente, pero no favorece la reflexión en torno a las mismas.
	El (la) líder de la sesión comparte y escucha ideas y reflexiones del colectivo docente, y da retroalimentación a las opiniones o ideas expresadas.
Resolución de dudas e inquietudes	El (la) líder de la sesión no resuelve las dudas ni inquietudes que surgen.
	El (la) líder de la sesión resuelve solo algunas de las dudas e inquietudes que surgen.
	El (la) líder de la sesión resuelve las dudas e inquietudes que surgen en el momento, o da opciones para resolverlas en el futuro.
Reflexión hacia la mejora del servicio educativo	El (la) líder de la sesión no orienta la reflexión del colectivo docente hacia la mejora del aprendizaje de los (las) estudiantes y de la calidad del servicio educativo.
	El (la) líder de la sesión orienta la reflexión del colectivo docente hacia la mejora del aprendizaje de los (las) estudiantes y de la calidad del servicio educativo, pero de forma superficial, es decir, no se identifican las causas de los problemas ni se definen estrategias de mejora.
	El (la) líder de la sesión orienta la reflexión del colectivo docente hacia la mejora del aprendizaje de los (las) estudiantes y de la calidad del servicio educativo, y se identifican causas de los problemas ni se definen estrategias de mejora.
Toma de decisiones	El (la) líder de la sesión no propicia la toma de acuerdos o compromisos.
	El (la) líder de la sesión define los acuerdos o compromisos por decisión propia, sin tomar en cuenta al colectivo docente.
	El (la) líder de la sesión define los acuerdos o compromisos tomando en cuenta la opinión de solo algunos(as) docentes.
	El (la) líder de la sesión define los acuerdos o compromisos en conjunto con el colectivo docente de manera consensuada, y tomando en cuenta la opinión de todos(as).

Notas adicionales

Escriba cualquier otro aspecto que considere relevante de la observación de la sesión.

4. Agenda de trabajo propuesta para las sesiones de los CTE, ciclo escolar 2021-2022

Tabla 3.
Agenda de trabajo de las sesiones de la fase intensiva del CTE según temas, ciclo escolar 2021-2022

#	Tema	Actividades	Productos
1	El programa escolar de mejora continua: un instrumento para la acción	• Presentación de los propósitos, materiales y productos • Comentarios al video con el mensaje de la C. Secretaria de Educación Pública • ¿Cómo nos sentimos al regresar a la escuela? • El diagnóstico integral de la escuela	• Tabla de cada uno de los ámbitos del diagnóstico integral de la escuela que presenta las fuentes de información necesarias para conocer la situación en que se encuentra. • Descripción general de la situación de la escuela.
2	Preparar la escuela para cuidar de ti, de mí, de nosotros	• Nueve intervenciones. Acciones de salud, limpieza e higiene para el regreso a clases presenciales • Preparar la escuela para que sea un espacio seguro y saludable, reconociendo la importancia de incorporar en el PEMC objetivos, metas y acciones relacionados con el cuidado de la salud y el bienestar socioemocional en el contexto escolar	• Estrategia para la preparación de la escuela como espacio seguro y saludable, la cual formará parte del PEMC del ciclo escolar 2021-2022.
3	¿Qué deben aprender nuestras alumnas y alumnos? La selección de aprendizajes fundamentales, base de una atención diversificada	• ¿Cuáles son nuestros referentes para la valoración diagnóstica? • La selección de los aprendizajes fundamentales • La valoración diagnóstica	• Listado de aprendizajes fundamentales por grado.
4	El plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación	• Análisis de fuentes de información sobre el aprendizaje de las y los estudiantes • Intercambio de actividades de aprendizaje para la atención de las y los estudiantes • Elaboración del Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación	• Esbozo del Plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación de los aprendizajes fundamentales del grado previo.

Tabla 3.
Agenda de trabajo de las sesiones de la fase intensiva del CTE según temas, ciclo escolar 2021-2022

#	Tema	Actividades	Productos
5	¿Qué vamos a mejorar? ¿cuáles serán nuestras prioridades, objetivos y metas?	• Tomar decisiones: ¿en qué debemos enfocarnos? • Decidamos los Objetivos y las Metas de nuestro PEMC 2021-2022 incluyendo los elementos para el cuidado de la salud y el bienestar socioemocional en el contexto escolar.	• Esbozo de objetivos y las metas del PEMC para el ciclo lectivo 2021-2022 que considere elementos para el cuidado de la salud y el bienestar socioemocional en el contexto escolar.

La Tabla 3 presenta los temas, actividades y productos esperados de las cinco sesiones de los CTE durante la fase intensiva del ciclo escolar 2021-2022.

Fuente: Inevap con información de la Guía de trabajo de la fase intensiva del CTE del ciclo escolar 2021-2022.

Tabla 4.
Agenda de trabajo de las sesiones de la fase ordinaria del CTE según momentos, ciclo escolar 2021-2022

#	Momento	Actividades	Productos
1	I	Me reconozco en mis fortalezas	- PEMC para el ciclo escolar 2021-2022. - Estrategia de seguimiento al cumplimiento de objetivos, metas y acciones del PEMC.
	II	- Lograr que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o fuera de las oportunidades de aprendizaje ¿En qué situación se encuentran los aprendizajes de nuestras alumnas y alumnos? ¿Qué ajustes necesitamos realizar al PEMC?	
	III	Decidamos cómo utilizaremos el espacio del CTE destinado a la organización de la escuela	
2	I	Duermo, me muevo y me alimento para mi bienestar	- Elementos clave para planificar la enseñanza y el aprendizaje durante el segundo periodo del ciclo escolar. - Acciones dirigidas a las NNA que requieren más apoyo y para contribuir a mejorar la asistencia, comunicación y participación en la escuela.
	II	¿Qué logramos en este primer periodo del ciclo escolar? ¿Cómo continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje?	
	III	Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo	
3	I	Pienso, luego siento y actúo	Acciones para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela.
	II	¿Qué significa leer? ¿Cómo favorecer la comprensión lectora en el aula y la escuela?	
	III	Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo	
4	I	La gratitud, un estado emocional que favorece el bienestar	Acciones para favorecer el desarrollo del sentido numérico y el cálculo mental en NNA, en los diferentes campos de formación académica o asignaturas, integradas en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).
	II	¿Qué es el sentido numérico? ¿Cómo favorecer el desarrollo del sentido numérico y el cálculo mental en las y los estudiantes?	
	III	Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo	
5	I	- Mis redes de apoyo ¿Cómo han avanzado las NNA en sus aprendizajes?	- Acciones para mejorar la asistencia y participación de las y los estudiantes. - Acciones para consolidar los
	II	¿Qué comunicar a madres, padres de familia o tutores en este segundo periodo de evaluación?	

Tabla 4.
Agenda de trabajo de las sesiones de la fase ordinaria del CTE según momentos, ciclo escolar 2021-2022

#	Momento	Actividades	Productos
6	III	Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo	aprendizajes esperados que presentaron bajo nivel de logro en el grupo y para atender a quienes requieren mayor apoyo.
	I	Colaboramos y nos relacionamos	PEMC del ciclo escolar 2021-2022 actualizado.
	II	Un alto en el camino: ¿hasta dónde hemos llegado y qué haremos para lograr nuestras metas?	
7	III	Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo	Ajustes a una actividad de aprendizaje que incorpore características de una tarea auténtica.
	I	Lo que hago, impacta; lo que dejo de hacer, también	
	II	- Analicemos nuestras prácticas de evaluación - Tareas auténticas: herramientas de evaluación formativa - Promoción de metodologías innovadoras. Enseñanza en el nivel apropiado	
8	III	Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo	- Registro de las dificultades identificadas en el análisis de los objetivos y metas del PEMC. - Estrategia para comunicar a la comunidad escolar los resultados obtenidos en este ciclo escolar.
	I	¿Qué aprendimos acerca del bienestar socioemocional? - Analicemos el avance en nuestras metas y objetivos	
	II	¿Cómo informaremos de nuestros resultados a la comunidad escolar? - Promoción de metodologías innovadoras. Aprendizaje Basado en Proyectos	
	III	Analicemos cómo utilizamos el momento del CTE destinado a la organización de la escuela	

La Tabla 4 presenta los temas, actividades y productos esperados de las ocho sesiones de los CTE durante la fase ordinaria del ciclo escolar 2021-2022.

Fuente: Inevap con información de las guías de trabajo de las sesiones 1 a 8 de la fase ordinaria del CTE del ciclo escolar 2021-2022.



inevap

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO